COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza

Coordinadoras
Luisa Vega Caro
Alba Vico Bosch

Dykinson, S.L.

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA:
OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO BOSCH

Dykinson, S.L.

2021

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA: OPORTUNIDADES
Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA

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

N.º 34 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-639-2

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 19

SECCIÓN A.
LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN EL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA 22
LUCÍA MORENO SOLÍS
ESTHER MENA RODRÍGUEZ
VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER

CAPÍTULO 2. ¿DÓNDE ESTÁN LAS MUJERES? FORMACIÓN DE TRADUCTORAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE UN PROYECTO SOBRE COVID-19 Y WIKIPEDIA 44
CARMEN VELASCO-MONTIEL
ELISA ALONSO

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE UNA HERRAMIENTA DE ENCUESTA 67
LOURDES ARANDA
EUGENIA FERNÁNDEZ-MARTÍN

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN NO SEXISTA EN CHILE: UN RECORRIDO HISTÓRICO DE LIBERACION FEMENINA 85
ANDREA MINTE MÜNZENMAYER

CAPÍTULO 5. PARTICIPACIÓN POLÍTICA E IGUALDAD DE GÉNERO: CASO PRÁCTICO DE EVALUACIÓN CONTINUA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 108
JESÚS JIMENO-BORRERO

CAPÍTULO 6. DIVERSIDAD SEXUAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXIONES DE INVESTIGACIÓN Y MATERIALES EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA 129
JONÁS LARIOS DENIZ
JOSÉ MANUEL DE LA MORA CUEVAS
ALEJANDRA CHÁVEZ RAMÍREZ
MA. DE LOURDES COVARRUBIAS VENEGAS

CAPÍTULO 7. LA SEXUALIZACIÓN DE LOS PERSONAJES FEMENINOS EN LOS VIDEOJUEGOS: EL CASO DE LADY DIMITRESCU 148
JAVIER DE LA VARA
TAMARA CANUTO
MARGARITA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 8. LA EDUCACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR: UNA INTERSECCIÓN NECESARIA. ESTUDIO DESDE LA ÓPTICA JURÍDICA 175
EDUARDO OLIVA GÓMEZ

CAPÍTULO 9. EL MITO CHAMÁNICO COREANO *BARIDEGUI* Y LA NOVELA *BARI, LA PRINCESA ABANDONADA* (2007) 195
MIGANG CHUNG

CAPÍTULO 10. PROYECTO DE BUENAS PRÁCTICAS *COEDUCATIVAS* PARA SU IMPLANTACIÓN EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LAS ACADEMIAS DE APOYO ESCOLAR 209
IVÁN LUIS MERCADILLO

CAPÍTULO 11. UNIDAS/OS EN LA LUCHA CONTRA EL MALTRATO 229
ALBA MORAÑA BOULLOSA

CAPÍTULO 12. ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 247
SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER
ESTHER MENA RODRÍGUEZ
LUCÍA MORENO SOLÍS
VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO

CAPÍTULO 13. LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO MEDIANTE LAS TIC: UNA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 268
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
SARA MARTÍNEZ-CARRERA
CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 14. "EXPLORANDO LA COEDUCACIÓN. ESTUDIO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA" 286
RAQUEL MARTÍ SIGNES
LORENA PÉREZ SÁNCHEZ
ANTONI CASASEMPERE-SATORRES

CAPÍTULO 15. LA GENERACIÓN Z Y LA EDUCACIÓN SEXUAL: SU CONOCIMIENTOS Y FUENTES DE (IN)FORMACIÓN 311
ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
ALBA ADÁ LAMEIRAS
YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO

CAPÍTULO 16. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA 328
MARÍA ISABEL LÓPEZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 17. VÍNCULO ENTRE VIOLENCIA POLÍTICA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA 360
ALEJANDRA CHÁVEZ RAMÍREZ
JOSÉ MANUEL DE LA MORA CUEVAS
JONÁS LARIOS DENIZ
LILIANA MÁRQUEZ OROZCO

CAPÍTULO 18. OBSTÁCULOS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE 384
PATRICIA DE LOS SANTOS MARTÍNEZ
ÁNGELES REBOLLO CATALÁN

CAPÍTULO 19. ANÁLISIS DE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 405
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 20. REPERTORIO DE ELEMENTOS SIMBÓLICOS Y CONCEPTUALES IGUALITARIOS DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA 420
BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA

CAPÍTULO 21. EL ACCESO A LA COORDINACIÓN TIC DE LAS MAESTRAS EN LA CAPITAL ONUBENSE: UN ESTUDIO DE GÉNERO EXPLORATORIO 438
MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ PÉREZ
EMILIA MORENO SÁNCHEZ
FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA
ESTHER SALVADOR CLAVIJO

CAPÍTULO 22. FAKE NEWS Y DESINFORMACIÓN COMO HERRAMIENTAS DESACREDITADORAS: ESTRUCTURA Y DIFUSIÓN DE LOS BULOS SOBRE FEMINISMO 461
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
ALBA CÓRDOBA-CABÚS

CAPÍTULO 23. CONFIANZA QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRESENTAN EN SU PROPIA HABILIDAD MATEMÁTICA. ANÁLISIS POR GÉNERO 482
CRISTINA PEDROSA-JESÚS
ASTRID CUIDA
MARINA ARNAL-FERRÁNDIZ

CAPÍTULO 24. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA COBERTURA DEPORTIVA: UNA NECESIDAD URGENTE..... 502
ALBA ADÁ LAMEIRAS
ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO

CAPÍTULO 25. ANÁLISIS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN LA UNIÓN EUROPEA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. 520
SANDRA LÓPEZ CHOCERO
AMELIA SANCHIS VIDAL

CAPÍTULO 26. ESCUCHAR, VER Y RECREAR LA MITOLOGÍA EN LA POESÍA FEMENINA HISPANA 545
JOSEFA FERNÁNDEZ ZAMBUDIO
MARÍA DOLORES HERNÁNDEZ MAYOR
MARÍA DOLORES ADSUAR FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 27. LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA FEMINISTA PARA COMPRENDER EL PROCESO DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES 565
EVA PALOMO CERMEÑO
MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE

CAPÍTULO 28. EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA FEMINISTA Y QUEER 586
ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS

CAPÍTULO 29. LA INFLUENCIA DEL TRAP LATINO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO..... 605
Mª AUXILIADORA REINA LINARES

CAPÍTULO 30. APORTES DE LAS ENTREVISTAS ONLINE Y LAS REPRESENTACIONES VISUALES DIGITALES A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA FEMINISTA 625
ALICIA E. HERMOSO SOTO

CAPÍTULO 31. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y SENSIBILIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A LA IGUALDAD DE GÉNERO ... 651
LOURDES BUENO SÁNCHEZ
ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS

CAPÍTULO 32. UNA VISIÓN CUALITATIVA DEL ACOSO SEXUAL EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS E INSTRUMENTOS 669
PAULA SEPÚLVEDA NAVARRETE
EVA BERMÚDEZ FIGUEROA

CAPÍTULO 33. ESTUDIO COMPETENCIAL DE MUJERES MAYORES DE 45 AÑOS PERTENECIENTES A LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD 691
M.ª AUXILIADORA ORDÓÑEZ-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 34. GÉNERO, DESEMPLEO Y CONCILIACIÓN FAMILIAR: UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y PROFESIONALES PARA LA REINSERCIÓN LABORAL 719
M.ª AUXILIADORA ORDÓÑEZ-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 35. ANTROPOLOGÍA FUNDAMENTAL PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL EN CIENCIAS EXPERIMENTALES 741
DAVID GARCÍA DÍAZ
ÁNGEL SÁNCHEZ-PALENCIA MARTÍ

SECCIÓN B.
NUEVAS PEDAGOGÍAS EDUCATIVAS PARA ALCANZAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 36. ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE COMPROMISO SOCIAL CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE MEDIANTE GAMIFICACIÓN 758
TERESA DE DIOS ALIJA
CARMEN DE LA CALLE MALDONADO
DAVID GARCÍA DÍAZ

CAPÍTULO 37. ESTUDIO DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 778
EUGENIA FRNÁNDEZ-MARTÍN
LOURDES ARANDA

CAPÍTULO 38. DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED) 799
EULISIS SMITH PALACIO
MICHELLE MATOS DUARTE

CAPÍTULO 39. DEPORTE Y MUJER. UN PROGRAMA PILOTO DE SENSIBILIZACIÓN 813
EULISIS SMITH PALACIO
MICHELLE MATOS DUARTE

CAPÍTULO 40. DANZA INTROSPECTIVA COMO PROPUESTA FORMATIVA 829
MICHELLE MATOS DUARTE
EULISIS SMITH PALACIO
MARÍA MERINO FERNÁNDEZ
DAVID GARCÍA DÍAZ

CAPÍTULO 41. APROXIMACIÓN A LA IDEA DE TRANSFORMACIÓN EN UN MBA 842
LUIS EXPÓSITO
SONIA GONZÁLEZ
CESAR MORENO

CAPÍTULO 42. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LOS ALUMNOS DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE A TRAVÉS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA *#EMPLEASPORT_ LAB: SOFT- SKILLS AND INNOVATIVE TOOLS FOR EMPLOYABILITY* 860
ELENA CONDE PASCUAL
MARÍA JOSÉ MACIÁ ANDREU
LUIS MANUEL MARTÍNEZ ARANDA
ANA MARÍA GALLARDO GUERRERO

CAPÍTULO 43. CALIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DE LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA 881
VICTOR RENOBELLSANTAREN
SILVIA FUENTES DE FRUTOS

CAPÍTULO 44. LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS NUCLEARES: APRENDIENDO A SER ENFERMERA EN EL MUNDO ... 899
MARÍA JOSÉ MORALES-GÁZQUEZ
EPIFANÍA NATALIA MEDINA-ARTILES
REMEDIOS LÓPEZ-LIRIA
PATRICIA ROCAMORA-PÉREZ

CAPÍTULO 45. LA CREATIVIDAD COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: "MENTORÍAS: LABORATORIO DE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y APOYO EMOCIONAL" 922
VIOLETA AGUDÍN GARZÓN
ELENA LÓPEZ COBEÑAS

CAPÍTULO 46. LEARNING INDICATORS AS A TOOL FOR UNDERSTANDING OF STUDENTS'LEVEL OF EXPERTISE IN SCHOOL BASKETBALL 962
PABLO CAMACHO LAZARRAGA
LAURA GUERRERO PUERTA
MIGUEL ÁNGEL GUERRERO PUERTA
ANTONIO ALIAS GARCÍA

CAPÍTULO 47. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA PANDEMIA APRENDIZAJE-SERVICIO Y COMPROMISO SOCIAL 981
PAOLO SCOTTON
MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL ZUFIAURRE
UNAX FLORES URIBE
PAMELA GÉNEZ CANTERO

CAPÍTULO 48. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA DESTINADO A ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY Y PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL 998
JOSE LUIS JORNET ESTEVE
MARCELO VIERA ABELLERIA
GABRIEL MARTÍNEZ RICO
JOAQUÍN GARCIA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 49. POSITIVE EXTERNATILITIES OF INTELLECTUAL DISABILITY TRAINING 1019
MARÍA DOLORES HARO GIL
PIEDAD ORTIZ FERNÁNDEZ
JORGE TARIFA FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 50. EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: DESARROLLAR UN LIDERAZGO DE SERVICIO DESDE UN ENFOQUE COMPETENCIAL 1039
MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO
DANIEL DE LA ROSA RUIZ
PATRICIA CASTAÑO MUÑOZ
CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 51. LA CRISIS DEL SARS-COV-2 COMO FUENTE DE SENTIDO. UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 1060
MARÍA CRISTINA PAPADAKIS ROMERO
MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ

CAPÍTULO 52. EL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DE LA REPERCUSIÓN DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA VIDA DE LOS ALUMNOS 1073
LUCAS MONTOJO SÁNCHEZ
MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ

CAPÍTULO 53. NUEVO APRENDIZAJE DEL PROFESORADO DE CONSERVATORIO 1084
ARCADIO RUBÉN SODUPE VILLARO

CAPÍTULO 54. EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO 1115
YURIXHI GALLARDO
MÓNICA CAMARGO MARTÍNEZ
ANDRÉS SAÚL DE LA SERNA TUYA
MARIANA DE LA MORA FIGUEROA

CAPÍTULO 55. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO A TRAVÉS DEL GÉNERO DOCUMENTAL..... 1138
MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA

CAPÍTULO 56. APRENDER A CUIDAR EL SENTIDO DE LO EDUCATIVO OFRECIENDO UN LUGAR AL CUERPO EN LA ESCUELA..... 1155
ANA MARÍA RAMOS NOBLE

CAPÍTULO 57. EL CUERPO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO-DISCURSIVO Y SU EFECTO EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERCOMPRENSIÓN ROMÁNICA..... 1176
GONZALO LLAMEDO PANDIELLA

CAPÍTULO 58. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS CON DISCAPACIDAD SOBRE SU PASO POR LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS 1198
RICARDO MORENO RODRÍGUEZ
JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS
MIRIAM DÍAZ VEGA

CAPÍTULO 59. EL EFECTO DEL YOGA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 1221
JACOB DAVID MOLINA FERNÁNDEZ
MARÍA CARRASCO POYATOS
ANTONIO GRANERO GALLEGOS
GEORGINA SCARLET CORREA BARWICK

CAPÍTULO 60. LA FÍSICA Y EL FÍSICO: EL CUERPO PARA ENTENDER A STEPHEN HAWKING..... 1242
ALFREDO MIRALLES BENITO

SECCIÓN C.
LOS ODS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD:
OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS

CAPÍTULO 61. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO EN ESPAÑA 1257
ANA CASTRO ZUBIZARRETA
ISABEL PÉREZ ORTEGA
ADELINA CALVO SALVADOR

CAPÍTULO 62. EL EMPLEO CON APOYO. UN MODELO INCLUSIVO, EDUCATIVO Y TECNOLÓGICO PARA GARANTIZAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD 1280
LAURA SÁNCHEZ BLANCO
ANA MARÍA FERMOSO GARCÍA
MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ
AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 63. CALDAS EDUCA-DA*:* EDUCAR CON CALIDAD PARA LA EQUIDAD, EL CRECIMIENTO Y EL DESARROLLO HUMANO 1303
ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ

CAPÍTULO 64. MUJER, LITERATURA FRANCÓFONA Y ODS EN EL AULA DE FLE..... 1325
ANA BELÉN SOTO

CAPÍTULO 65. OPERATIVIZAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO 1343
GUIOMAR NOCITO-MUÑOZ
MARIA-JOSÉ JAVALOYES

CAPÍTULO 66. COMUNICACIÓN VISUAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON PARÁLISIS CEREBRAL CON SERVICIOS DE VISIÓN ARTIFICIAL 1365
MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ
AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 67. LA INNOVACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE. PROYECTO EUROPEO SPIN-VET. 1389
MARÍA JOSÉ MACIÁ
ALEJANDRO LEIVA-ARCAS
CARMEN DANIELA QUERO-CALERO
ANTONIO SÁNCHEZ-PATO

CAPÍTULO 68. NUEVAS HERRAMIENTAS METODOLOGICAS PARA EL APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES 1412
KATTYA CASCANTE HERNÁNDEZ
XIRA RUIZ CAMPILLO

CAPÍTULO 69. CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL VALORADA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL PAISAJE (CEAVAP): DISEÑO Y VALIDACIÓN CON MAESTROS EN FORMACIÓN DE ESPAÑA Y COLOMBIA 1434
CARLOS MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ
FRANCISCO JAVIER ROBLES-MORAL

CAPÍTULO 70. TFGS VINCULADOS A PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN SOSTENIBILIDAD: REDES DE COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS, INVESTIGADORES, INSTITUCIONES Y BENEFICIARIOS PARA LA CIRCULARIZACIÓN DEL MERCADO DE VALLEHERMOSO DE MADRID 1455
JOSÉ LUIS PARADA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 71. ¿CÓMO INCLUIR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ASIGNATURA DE DIRECCIÓN DE OPERACIONES? 1474
JUSTO ALBERTO RAMÍREZ FRANCO
RAQUEL ANTOLÍN LÓPEZ

CAPÍTULO 72. HABILIDADES DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN Y SOSTENIBILIDAD: UNA PROPUESTA DOCENTE 1492
RAQUEL ANTOLÍN LÓPEZ
JUSTO ALBERTO RAMÍREZ FRANCO

CAPÍTULO 73. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: LA AUTOESTIMA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO 1510
DIEGO GAVILÁN-MARTÍN
GLADYS MERMA-MOLINA
SALVADOR BAENA MORALES

CAPÍTULO 74. ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 1527
MIGUEL ÁNGEL GUERRERO PUERTA
PABLO CAMACHO LAZARRAGA
ANTONIO ALÍAS GARCÍA
LAURA GUERRERO PUERTA

CAPÍTULO 75. HOW HAVE THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INFLUENCED THE DESIGN OF LOMLOE? A COMMITMENT TO COEDUCATION, ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AND DUAL VOCATIONAL TRAINING SEEMS TO BE THE ANSWER. 1546
LAURA GUERRERO-PUERTA
PABLO CAMACHO LAZARRAGA
ANTONIO ALIAS GARCÍA
MIGUEL GUERRERO PUERTA

CAPÍTULO 76. LA INTEGRACIÓN DE LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS ESTUDIOS DE GRADO 1560
VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA
JUAN MANUEL MARTÍN GARCÍA

CAPÍTULO 77. EL USO INCLUSIVO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EXTREMEÑOS DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS 1574
DESIRÉE AYUSO DEL PUERTO
VÍCTOR VALDÉS SÁNCHEZ
PRUDENCIA GUTIÉRREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 78. NECESIDADES FORMACION INTEGRAL EN LA COMPETENCIA DIGITAL: CIBERCONVIVENCIA Y HABILIDADES SOCIALES. 1592
ANA CEBOLLERO SALINAS

CAPÍTULO 79. LOS ESCOLARES NÓMADAS SAHARAUIS ANTE LA GUERRA: ESTUDIO DE CASO 1615
ÁNGELES ARIZA NÚÑEZ

CAPÍTULO 80. PRIMERA FASE DE LA HOJA DE RUTA PARA "SOSTENIBILIZAR" EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID 1646
ROSA MECHA LÓPEZ

CAPÍTULO 81. "HOW DO I KNOW WHAT I THINK UNTIL I SEE WHAT I SAY?": DICTATION TOOLS IN ACADEMIC WRITING 1672
ANA-ISABEL MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ
LUCÍA BELLÉS-CALVERA

CAPÍTULO 82. EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EMPLEANDO STORY MAPS CREADOS EN UN MOOC 1696
MARÍA LUISA DE LÁZARO TORRES
FRANCISCO JOSÉ MORALES YAGO

CAPÍTULO 83. HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA ALTERNATIVA DESDE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA INNOVACIÓN..... 1719
ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA
LUIS CARLOS CERVANTES ESTRADA

CAPÍTULO 84. LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA IMPORTANCIA DEL PATIO 1738
ANDREA OTERO-MAYER
PAZ DÍEZ-ARCÓN

CAPÍTULO 85. ENSEÑANZA DE ECONOMÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LOS ODS COMO MECANISMO DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO 1755
VIRGILIO PÉREZ GIMÉNEZ

CAPÍTULO 86. AGENDA 2030, ODS Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA..... 1774
JUAN JOSÉ DEL ÁLAMO VENEGAS
BEATRIZ RICCI CABALLO
CRISTINA MANCHADO NIETO
ROCÍO YUSTE TOSINA

CAPÍTULO 87. EL ODS 4 Y LOS DESEOS DEL FUTURO PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL AULA..... 1796
MARÍA J. HERNÁNDEZ-AMORÓS
MAYRA URREA SOLANO
DIEGO GAVILÁN-MARTÍN

CAPÍTULO 88. UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS´ PERCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION 1822
VICTOR ALFONSO RIVERA FLORES
GLADYS WILMA RIVERA FLORES
JOSÉ LUIS AGUILAR GONZALES

CAPÍTULO 89. ESTUDIO COMPARATIVO DE HÁBITOS EN JÓVENES PREUNIVERSITARIOS Y UNIVERSITARIOS MADRILEÑOS 1843
MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ*
Mª CRISTINA PAPADAKIS
LUCAS MONTOJO

CAPÍTULO 90. APRENDIZAJE-SERVICIO, EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: ANÁLISIS DE UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN FÍSICA 1854
CARLOS CAPELLA-PERIS
MARÍA MARAVÉ-VIVAS
CELINA SALVADOR-GARCÍA

CAPÍTULO 91. INVESTIGACIÓN AUTOETNOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA ANALIZAR EL VALOR DEL APRENDIZAJE-SERVICIO APLICADO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 1882
BELÉN MARTÍNEZ SERRANO
CELINA SALVADOR GARCÍA
MARÍA MARAVÉ VIVAS

CAPÍTULO 92. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS ACTIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ENFOQUE NO-LINEAL, TRANSFORMADOR Y SOSTENIBLE 1903
TERESA VALVERDE ESTEVE
CELINA SALVADOR-GARCÍA
ÓSCAR CHIVA-BARTOLL
JESÚS GIL-GÓMEZ

CAPÍTULO 93. PEDAGOGÍA SENSIBLE, PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: REVISIÓN Y ENLACE TEÓRICO PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL JUEGO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL 1928
SHEILA PARRA GÓMEZ
MARÍA MARAVÉ VIVAS
ÒSCAR CHIVA BARTOLL
MARC PALLARÈS PIQUER

CAPÍTULO 94. EL ENFOQUE INVESTIGADOR DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE 1947
XAVIER FRANCISCO-GARCÉS
CRISTINA GIMENO-PITARCH
NURIA CUENCA-SOTO
ÓSCAR CHIVA BARTOLL

CAPÍTULO 95. APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA RURAL : UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE 1967
CRISTINA GIMENO PITARCH
NURIA CUENCA SOTO
XAVIER FRANCISCO GARCÉS

CAPÍTULO 96. APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO..... 1989
NURIA CUENCA-SOTO
XAVIER FRANCISCO-GARCÉS
CRISTINA GIMENO-PITARCH
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR

CAPÍTULO 97. ESCUCHANDO LAS VOCES DE LAS ENTIDADES RECEPTORAS DEL SERVICIO EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO 2015
RAQUEL AGUADO-GÓMEZ
Mª TERESA CALLE-MOLINA
ÁNGELES LÓPEZ-RODRÍGUEZ
ISMAEL ARRIBAS-SANZ

CAPÍTULO 98. APRENDIZAJE-SERVICIO Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL 2033
JOEL MANUEL PRIETO ANDREU

CAPÍTULO 99. OFERTAS EN EL ÁMBITO DE LA SOSTENIBILIDAD PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL SENTIDO DE PERTENENCIA Y LA PREDISPOSICIÓN A PAGAR DEL ALUMNADO 2052
JAIME J. GONZÁLEZ MASIP

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos a los que se han enfrentado las políticas educativas ha sido la mejora de la equidad de nuestro sistema educativo. El concepto de equidad se fundamenta en el de igualdad y en él se aplica el principio de justicia social, teniendo en cuenta las necesidades individuales que tiene cada persona y atendiendo a la diversidad, disminuyendo diferencias de cualquier tipo. Por tanto, la equidad se considera un indicador fundamental de la calidad educativa, tal y como lo afirman algunos autores, ambos términos son inseparables y no existe calidad sin equidad.

A lo largo de los diferentes capítulos vamos a ir observando que a través de las investigaciones con perspectiva de género y una educación que fomente la igualdad es posible lograr una sociedad más justa. En este libro se recogen una gran variedad de experiencias y estudios sobre el género y la atención a la diversidad mediante metodologías y recursos innovadores que se adaptan a la sociedad cambiante en la que nos encontramos.

Por ello la sección A titulada ***"La igualdad de género desde una perspectiva multidisciplinar"*** recoge diferentes experiencias que los estudios de género ofrecen al ámbito de la educación. Se pretende ofrecer una amplia gama de investigaciones feministas que abordan temas muy diversos como la coeducación, la educación afectivo-sexual, la violencia de género, métodos desde las epistemologías feministas, etc. Se pretende visibilizar la transversalización de la perspectiva de género en educación.

En la sección B que lleva por título ***"Nuevas pedagogías educativas para alcanzar un aprendizaje significativo en los nuevos escenarios educativos"*** se presentan distintas metodologías novedosas como son

las propuestas de aprendizaje-servicio, en donde los y las estudiantes ofrecen su sabiduría y la ponen al servicio de la comunidad. De esta forma, se prepara al alumnado y se le acerca al ámbito de su profesión, pero también se pone en valor sus habilidades, capacidades, competencias y actitudes de forma que den respuestas a las necesidades de la sociedad actual. En esta misma sección se recogen algunas propuestas acerca de las pedagogías sensibles, en donde se enfatiza la educación corporal más allá de la intelectual, es decir, el saber que se recibe de múltiples formas como puede ser a través del cuerpo en movimiento.

Finalmente, en la sección C denominada **"Los ODS para una educación de calidad: Oportunidades y desafíos"** está formado por diferentes estudios y experiencias que fomentan la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto aquel que está centrado en una educación de calidad en todos los niveles educativos. Entre estas propuestas, se encuentran también algunos trabajos centrados en la educación física y el deporte mediante la filosofía del aprendizaje-servicio.

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO BOSCH
Universidad de Sevilla

SECCIÓN A

LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO EN EL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

LUCÍA MORENO SOLÍS
Universidad de Málaga

ESTHER MENA RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
Universidad de Málaga

SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales de los años 60, el movimiento feminista ha tenido como objetivo conseguir una modificación legislativa que permitiese introducir la igualdad y la no discriminación en el ámbito educativo a través de la teorización. Leyes como la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, entre otras, contemplan abordar el género en el sistema educativo, con la meta principal de eliminar cualquier forma de violencia por razón de género empezando por el ámbito de la educación (Donoso y Velasco, 2013).

Sin embargo, si nos ceñimos a la definición de género, y tomando como referencia la realizada por la Organización Mundial de la Salud (2018), el género se delimita a:

> "conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para hombres, mujeres, niños, niñas y personas con identidades no binarias (…) no es un concepto estático, sino que cambia con el tiempo y el lugar".

Históricamente, la discriminación por motivo de género se ha entendido como aquellas prácticas sociales que se han incorporado a la cotidianeidad de forma natural y que se basan en la exclusión social y, por consecuencia, la desigualdad que sufren las mujeres en la sociedad (Torres Falcón, 2005). Sin embargo, y ciñéndonos a la definición que aporta la OMS al género, hemos de empezar a ampliar la concepción de la desigualdad hacia un abanico mucho más amplio que abarque a todas aquellas personas que no forman parte del perfil hegemónico socialmente privilegiado: el hombre cisheterosexual.

Este perfil a simple vista tan complejo se puede desmembrar para su mejor comprensión. Por un lado, tenemos hombre, y esta sería la parte que se incluiría en la lucha que el feminismo lleva realizando desde mediados del s. XX a través de la teorización. Sin embargo, no tenemos que basarnos en el binomio dicotómico hombre/mujer socialmente entendido, sino empezar a pensar con la amplitud de hombre/resto de géneros como base para entender esta teorización (Otegui, 1999).

Lo mismo ocurre con el concepto "cisgénero". Este concepto está conectado con el término "transgénero", en cuanto a que el prefijo "cis" pretende sugerir semejanza, alegando en este caso que las personas cisgénero son aquellas que se identifican con el género que se les asigna cuando nacen, y está ligado directamente con su genitalidad. Nace aquí el primer concepto con mayor relevancia para nuestra investigación, la identidad, al ser capaces las personas de identificarse (o no) con el género que se les asigna al nacer. Esta identidad está directamente relacionada (no necesariamente siguiendo los cánones y estereotipos establecidos) con la expresión de género, que se le denomina a aquellos aspectos cognitivos y emocionales, pero ante todo físicos y conductuales, que se relacionan con el género de cada persona visto desde los ojos del otro (Zunino, Medina y Russell, 2020).

Por último, la heterosexualidad entendida como la atracción o preferencia hacia personas del género opuesto (basándose en la dicotomía hombre/mujer). Sin embargo, al ampliarse las identidades de género hacia una cantidad mayor a las dos históricamente conocidas, la orientación sexual ha debido ampliarse de la misma manera, pero mayormente entendiendo como tres principales: heterosexualidad, es decir, atracción

hacia personas del género opuesto; homosexualidad, que se trata de la atracción hacia personas del mismo género; y bisexualidad, entendiéndose esta como la atracción hacia personas independientemente de su género (de Pisón Cavero, 2020).

Sería esta otra definición la que nos lleva al siguiente concepto con relevancia en este estudio, la orientación sexual, entendiéndose como las preferencias en cuanto a la atracción de una persona hacia otra.

Esta evolución que se lleva a cabo en el ámbito del género de una forma tan amplia necesita llevar consigo una revolución educativa que tenga como objetivo la transmisión de conocimientos relacionados con el tema. No es sino desde la escuela desde donde se ha de tratar cualquier tema que resulte de carácter social y evolutivo. El objetivo último de la escuela es mantener el orden social a la vez que se busca poder transformarlo acorde a las necesidades de la sociedad, mejorando la situación con vistas a un mejor futuro (Deluca, 2002).

Es, por tanto, desde la escuela, desde donde se han de trabajar todos los ámbitos que se encuentran en constante modificación y evolución, ya que es el alumnado quien deberá saber incluirse en este mundo de constante cambio de una forma exitosa. Esta formación que recibe el alumnado en las escuelas debe provenir de un profesorado igualmente preparado en los temas que se encuentren a la orden del día, como es en nuestro caso el género, la identidad y la expresión. Por este motivo, la importancia de que el profesorado se encuentre lo suficientemente formado es vital.

Esta formación del profesorado ha de provenir de su propia experiencia durante la etapa universitaria. Es el conjunto del profesorado quien tendrá la misión de conseguir el verdadero cambio educativo, a través de una interacción real con el mundo con una intención de cambio en contextos determinados (Marcelo, 1994).

Esta investigación se encuentra en relación con profesorado de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Esta primera etapa, la de educación infantil, tiene una importancia vital al ser la primera toma de contacto del alumnado con el grupo de pares, el profesorado y la escuela. Este alumnado proviene de su familia con un bagaje

de prácticas educativas familiares, y es en esta etapa en la que se encuentran las diferentes perspectivas de cada situación familiar diferente a la propia (Vila Mendiburu, 2000).

La etapa de infantil, por tanto, es una primera toma de contacto con lo que significa vivir en sociedad, aprender de valores y prácticas ajenas para encontrar la propia, y así empezar la construcción de la identidad y la personalidad.

La segunda etapa, la de la educación primaria, tiene una relevancia igual o mayor que la etapa infantil al ser esta en la que desarrollan en mayor medida su educación emocional y su identidad, elemento de una gran importancia en cuanto a la vida en sociedad y la empatía (Gallardo, 2006). Durante la etapa de primaria, la enseñanza de los valores que priman en la sociedad, los cuales también se encuentran en constante evolución, será esencial para que el alumnado comprenda las situaciones sociales que pueden encontrar en su propio contexto. El trabajo del género, por tanto, en esta etapa, puede conseguir en los niños y niñas que introduzcan a una edad muy temprana en su propia identidad la empatía hacia la diferencia, los valores de respeto y tolerancia, e incluso el cuestionamiento de sus propias identidades en libertad.

Por último, la etapa de secundaria también juega un papel importante en el desarrollo del alumnado. La etapa de la adolescencia es una de las más importantes del ciclo vital, al desarrollarse además el sistema de creencias del individuo y relacionarse este con su propio contexto y su forma de entender el mundo (Tesouro et al., 2013).

Es por ello por lo que cobra tal relevancia la formación del profesorado durante su etapa universitaria en el área de género, identidad y expresión. Estas personas serán las encargadas de dar respuesta a los retos y demandas sociales, y por tanto, el género ha de ser una de las piedras angulares en la formación universitaria que reciban. Por este motivo, es necesario que se trabaje de forma transversal durante la formación universitaria del profesorado (sea de la etapa que sea), para que en su etapa laboral sean capaces de transmitir de forma adecuada estos mismos conocimientos al alumnado (Muñoz y Cortés, 2007).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es conocer la percepción que tiene el profesorado sobre el trato que se le da a la diversidad de género por parte de los centros educativos y el propio claustro. Además, se indagará en la formación recibida en la etapa universitaria para permitirles abordar el trabajo en género en su carrera profesional con el alumnado

Por tanto, el listado de objetivos específicos de la investigación sería el siguiente:

1. Analizar la formación del profesorado en el ámbito de la diversidad de género
2. Hallar factores que determinen el nivel de implicación del profesorado en cuanto al género
3. Examinar la suficiencia de la formación en género del profesorado
4. Observar la situación en cuanto a la diversidad de género en los centros escolares
5. Analizar la percepción del profesorado en cuanto a diversidad en sus centros escolares
6. Examinar la iniciativa del profesorado para trabajar el género en los centros escolares

3. METODOLOGÍA

Para la realización de la investigación se tuvieron en cuenta varios aspectos, y se determinó analizar la formación recibida y la percepción en una muestra de profesorado, dejando abierto el nivel educativo al que dediquen su actividad lectiva. Esta investigación descriptiva permite obtener fenómenos de forma natural averiguando opiniones y actitudes. Se utiliza, por tanto, una metodología que permita obtener datos cuantitativos sobre las temáticas anteriormente mencionadas. Se ha utilizado como herramienta principal para este fin el cuestionario, siendo este

seleccionado con el objetivo de obtener datos cuantitativos de la muestra para llegar a conclusiones en cuanto a las necesidades de formación del profesorado y la situación actual en los centros educativos.

Las preguntas de tipo sociodemográfico utilizadas han sido tres. La primera de ellas refiere al género de la persona entrevistada, permitiendo elegir entre 4 elementos: hombre, mujer, prefiero no decirlo y otro. Este último permite autocompletar, aumentando de esta forma la casilla a la amplitud de géneros que consideramos para esta investigación.

La siguiente pregunta de tipo sociodemográfico ha sido utilizada por su relevancia con el sentido de la investigación, y se basa en la antigüedad de la persona encuestada como docente. Se ha dividido en tres rangos de tiempo: menos de 10 años, entre 10 y 20 años y más de 20 años. De esta manera podremos analizar si tiene relevancia el tiempo de servicio en cuanto a la percepción, la formación y la iniciativa del profesorado para trabajar el género.

Por último, se ha utilizado otra pregunta que refiere a si alguna vez la persona encuestada ha recibido formación sobre identidad de género y expresión de género. De esta forma, podemos analizar si la iniciativa y la sensibilidad hacia la discriminación se encuentra ligada a la formación en género de las personas encuestadas.

El cuestionario utilizado ha sido de tipo online, y se ha basado en una escala tipo Likert, un instrumento que permite a quien responde la encuesta si está de acuerdo o no con una afirmación o ítem. Este cuestionario se ha construido en base a tres bloques fundamentales para la investigación. El cuestionario se conforma de un total de 24 ítems divididos de la siguiente forma, según los tres bloques temáticos expresados a continuación:

- Conocimientos del profesorado sobre la diversidad de género: contiene un total de 11 ítems
- La iniciativa para trabajar la diversidad de género en el aula y la formación del profesorado: contiene un total de 7 ítems

- La percepción del profesorado hacia la situación en cuanto a la diversidad de género en su centro educativo: contiene un total de 6 ítems

La escala dividida en tres bloques permite medir actitudes en cuanto a cada uno de los elementos mencionados. De esta forma, podremos ver si el profesorado se encuentra de acuerdo, en contra o es neutral en cuanto a una escala unidimensional, de forma que así analicemos la situación en la que se encuentra el terreno educativo en cuanto al trabajo en género y la formación recibida para ello.

El cuestionario finalmente quedó de la siguiente forma (el orden de las preguntas no se corresponde con su colocación dentro de los bloques):

1. Existen más de dos géneros
2. La identidad de género es lo mismo que la expresión de género
3. El alumnado recibe siempre un trato justo e igualitario dentro de la comunidad educativa sea cual sea su género
4. Considero que el alumnado tiene las mismas oportunidades de progresar en su carrera formativa sea cual sea su género
5. Siento seguridad al hablar del tema del género con mi alumnado
6. He recibido suficientes herramientas para trabajar el género en la escuela en mi formación universitaria
7. Alguna vez he percibido discriminación en el contexto educativo hacia alumnado de un género determinado
8. Obtengo herramientas para trabajar el género a través de la práctica educativa
9. Apoyaría a cualquier persona de la comunidad educativa que me pidiese ayuda en temas de identidad de género
10. Creo que el profesorado está preparado para afrontar temas de identidad y expresión de género con el alumnado

11. Me parecería bien que profesionales de tipo externo viniesen a la comunidad educativa a realizar formación en género
12. Creo que el profesorado necesita más herramientas para trabajar este tipo de temas con el alumnado
13. La identidad y expresión de género se debería trabajar con alumnado de todas las edades
14. No me importaría pedir ayuda al resto del profesorado para trabajar el género con mi alumnado
15. No trabajo la identidad y expresión de género en el aula por temor a reacciones adversas de las familias del alumnado
16. Los centros educativos tienen suficiente políticas para tratar temas de identidad y expresión de género
17. El tema del género está a la orden del día en los temas que trabaja el claustro
18. Creo que está cambiando la idea de masculinidad hegemónica y lo veo en mi alumnado
19. Me agrada que se esté modificando la idea tradicional de hombre
20. Considero que esta nueva masculinidad tiene más en cuenta la perspectiva de género y la igualdad
21. El profesorado generalmente fomenta la diversidad en el aula
22. El profesorado debería esta presente en el proceso de una persona trans dentro del contexto educativo
23. Trabajar temas como la identidad y expresión de género mejoraría la situación de igualdad y tolerancia en el aula
24. Creo que el equipo educativo estaría dispuesto a trabajar el género en mayor medida

Estas afirmaciones estarían distribuidas de la siguiente forma en cuanto a los bloques mencionados anteriormente:

Bloque 1	Ítems 1, 2, 3, 4, 9, 13, 18, 19, 20, 22 y 23
Bloque 2	Ítems 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15 y 16
Bloque 3	Ítems 7, 10, 16, 17, 21 y 24

El cuestionario estaba organizado de forma que las respuestas se realizaran en base a una escala lineal del 1 al 5, donde 1 se traducía en "completamente en desacuerdo" con la afirmación planteada, 2 en "en desacuerdo", 3 en "indiferente", 4 en "de acuerdo" y 5 en "completamente de acuerdo". De esta forma se planteó el análisis posterior como una escala según el grado de acuerdo o desacuerdo. Algunos de los ítems estaban planteados en positivo. Por tanto, la medición se realizaría según las puntuaciones según la hemos mencionado anteriormente.

Sin embargo, algunos ítems se habían planteado en negativo, por lo que habría que puntuar al contrario, significando en una conversión de los resultados para su análisis.

A partir de los 24 ítems de la escala Likert, se realizó un estudio de la consistencia interna (fiabilidad) de la escala, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.79, tras eliminar algunos ítems por tener un efecto negativo sobre la fiabilidad de la escala.

Para la realización del estudio del cuestionario se utilizaron dos métodos. Por un lado, se realizó un análisis general de los resultados en base a la población muestral total para obtener información sobre el grado de acuerdo y desacuerdo con las afirmaciones en cuanto a los tres bloques, de forma que se pudiese conocer la situación actual en cuanto a la temática planteada. Los análisis estadísticos se han realizado con el paquete estadístico SPSS versión 26.

4. RESULTADOS

Un total de 39 personas respondieron el cuestionario. De estas 39 personas, la distribución de respuestas en base a los datos sociodemográficos es la siguiente:

Género	74,4% mujeres
	20,5% hombres
	5,1% prefiero no decirlo
Antigüedad como docente	41% más de 20 años
	20,5% de 10 a 20 años
	38,5% menos de diez años
Formación previa en género	59% sí
	33,3% no
	7,7% algo

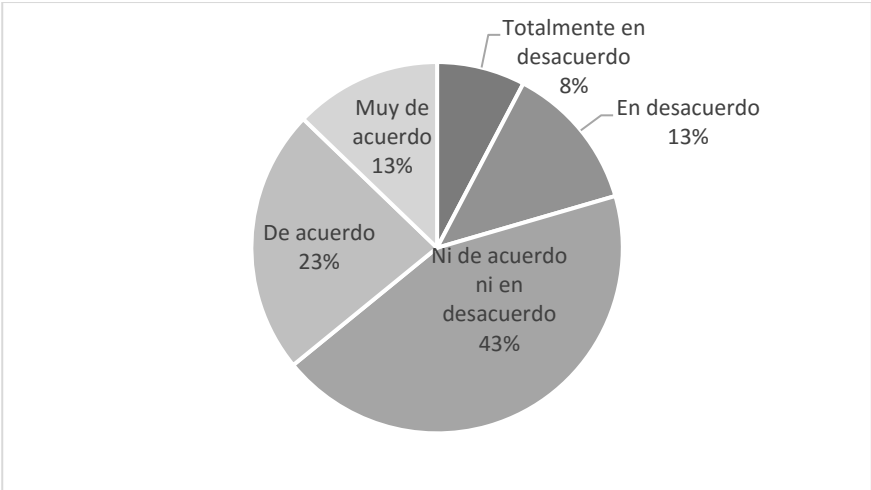
Para la realización del análisis general de resultados, hemos dividido los datos en base a los tres bloques, siendo el primero de los bloques analizados el 1: conocimientos del profesorado sobre la diversidad de género. Dentro de este primer bloque, los ítems planteados en positivo fueron el 1, el 9, el 13, el 18, el 19, el 20, el 22 y el 23. Por tanto, los ítems planteados en negativo fueron el 2, el 3 y el 4, a los cuales se les aplicó la conversión. Debido a la eliminación posterior de estos tres últimos ítems, se procedió al análisis de todos los ítems en positivo. Tras esto, los resultados plasman que la mayoría de las personas encuestadas son conscientes de la existencia de más de dos géneros. Sin embargo, un tercio de las personas encuestadas (33,3%) no están de acuerdo con esta afirmación (en mayor o menor nivel).

Por otro lado, y de forma rotunda, la gran mayoría de las personas encuestadas ayudarían a quien lo necesitase en el ámbito de la identidad de género, sumando un total del 84.6% de personas las que indican estar de acuerdo con esta afirmación. Un índice también bastante alto lo encontramos en las personas que consideran que la identidad de género es una temática que se debe trabajar con todas las personas, independientemente de su edad (71.7%).

En cuanto a la temática de la masculinidad hegemónica y la idea tradicional de hombre, podemos ver que puede resultar confuso para las personas encuestadas al no decantarse al igual que han hecho en las anteriores afirmaciones.

Esto podemos verlo en el siguiente gráfico nº1:

***GRÁFICO 1**: respuestas al ítem 18.* Elaboración propia, 2021.



Por otro lado, sí que podemos ver que, aunque la percepción no se haya visto reflejada en la encuesta, al haber un porcentaje tan elevado de personas que han decidido no opinar en cuanto a si lo han podido percibir, la opinión al respecto es bastante positiva. En el siguiente ítem, el número 18, un 79,5% de personas se muestran positivas hacia la idea de que se esté modificando el significado del hombre tradicional.

Con un porcentaje un poco menor, un 53,9% de las personas encuestadas consideran que este nuevo modelo de masculinidad tiene más en cuenta la perspectiva de género y la igualdad. De nuevo, con un índice de más de un cuarto del total, las personas encuestadas se muestran indecisas en cuanto a esta nueva idea de masculinidad.

En el caso del acompañamiento hacia las personas trans por parte de la comunidad educativa, un 73,6% de la población encuestada considera

necesario el acompañamiento por parte del profesorado en su proceso dentro del contexto educativo, y también un 79,5% considera la formación en identidad y expresión de género una vía para mejorar la tolerancia en el aula.

El siguiente bloque del análisis general se centra en los ítems 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15 y 16, eliminándose los dos últimos tras la prueba de fiabilidad. En este caso, todos son ítems positivos excepto el ítem 12 que es negativo y, por tanto, se ha invertido su puntuación. En este bloque se analiza la iniciativa del profesorado para el trabajo en diversidad de género y la formación que estos tienen.

El primer punto del análisis arroja un índice de un 53,9% del profesorado que siente seguridad para hablar de género con su alumnado, frente a un 28,2% que no la sienten. Esto podría derivarse de los siguientes resultados que muestran que tan solo un 7,7% del profesorado alega haber recibido suficientes herramientas de género en su formación universitaria, frente a un contundente 71,8% que no las han recibido.

Por otro lado, en cuanto a la propia práctica educativa, el índice aumenta ligeramente a un 51,3% del profesorado que obtiene las herramientas de su propia práctica educativa. Todo lo anterior podría verse ligado al porcentaje que arroja el siguiente ítem, el número 11, en el que un 82% del profesorado preferiría que viniesen profesionales de tipo externo a la comunidad educativa a trabajar la formación en género. Además, esto también nos lleva al siguiente punto en el que un rotundo 89,7% del profesorado considera que hacen falta más herramientas para trabajar el género con el alumnado.

Por último, en cuanto a la predisposición a pedir ayuda y apoyarse en el claustro para los temas de la formación en género, un 79,5% del profesorado no tendría problema en considerar pedir esa ayuda cuando fuese necesario.

En cuanto al tercer bloque, relacionado con la percepción del profesorado hacia la situación en cuanto a la diversidad de género en su centro educativo, se analizarán los ítems 7, 10, 16, 17, 21 y 24. De estos ítems, el 16 fue eliminado en la prueba de fiabilidad, y el ítem 7 es el único que se tuvo que invertir su puntuación al ser una afirmación negativa.

Esta parte del análisis arroja datos muy interesantes, ya que las opiniones se encuentran mucho más intensificadas que en los otros dos bloques. Para comenzar, en cuanto a la propia percepción de la discriminación en los centros educativos hacia alumnado por motivo de género, se enfrentan un 46,1% de profesorado que alega haberlo percibido frente a un 38,4% que no consideran percibirlo.

Este es el único ítem en el que el profesorado muestra opiniones tan polarizadas, ya que si vemos el siguiente ítem número 10, un rotundo 74,4% del profesorado considera que el claustro de su centro no se encuentra con suficiente preparación para afrontar la temática con el alumnado. Por otro lado, hablando también del claustro, menos de un 6% del profesorado cree que el género se encuentre a la orden del día en relación con el resto de las temáticas que se proponen para trabajar en el centro. Sin embargo, sí que puntúan con un 57,9% la opinión de que el profesorado fomenta la diversidad en el aula.

Por último, en cuanto al equipo educativo, vemos cómo la predisposición tampoco es tan alta como podría esperarse, encontrándose en un 48,7% el profesorado que considera que el equipo está dispuesto a trabajar el género. Este índice frente al 43,6% que se ha mostrado indiferente en este ítem resulta, cuanto menos, llamativo.

Tras el análisis general de cada uno de los bloques de ítems, se procede a realizar un análisis basado en la distribución t de Student, de forma que podamos analizar qué factores son relevantes en cuanto a los resultados que arroja el cuestionario realizado. Estos factores analizados han sido los sociodemográficos que hemos cuestionado al principio de la prueba, siendo estos: género, tiempo de servicio y formación previa en género.

En primer lugar, y en relación con el género de las personas encuestadas, tan solo uno de los ítems muestra una diferencia. Lo relevante es que la diferencia es muy significativa. Esto se da en el ítem número 12, que dicta lo siguiente: “Creo que el profesorado necesita más herramientas para trabajar este tipo de temas con el alumnado”. En este ítem, la media de hombres es de un 5, y la media que arrojan las mujeres encuestadas es de un 4,44.

Por otro lado, otra de las categorías que no arroja una cantidad significativa de diferencias es la de formación previa en género. Tan solo en dos ítems se pueden ver diferencias muy significativas. El primero de ellos es el ítem 5, que dicta: "Siento seguridad al hablar del tema de género con mi alumnado". En este caso, aquellas personas encuestadas con formación previa de género (en cualquier nivel), tienen una media de 3,807. En el caso contrario, es decir, en cuanto a las personas que alegan no tener formación previa en género, se arroja una media de 2,769 puntos, existiendo una diferencia muy significativa entre los dos grupos.

Por otro lado, la otra diferencia muy significativa se encuentra en cuanto al ítem 6: "He recibido suficientes herramientas para trabajar el género en la escuela en mi formación universitaria". En este ítem, la media que arrojan las personas con formación es de un 2,269 y la media de las personas que alegan no tener formación es de 1,384 puntos.

Alcanzamos ahora la categoría con mayor diferencia en las respuestas obtenidas que es el tiempo de servicio. Como alegamos al inicio, el tiempo de servicio se dividió en tres tramos para hacer más sencillo el análisis, siendo los tramos: menos de 10 años de servicio, entre 10 y 20 años de servicio y más de 20 años de servicio. Para mostrar los elementos con mayor diferencia significativa en esta categoría, hemos aunado los resultados en la siguiente Tabla 1, donde se pueden ver las medias que arrojan datos significativos en cada ítem:

***TABLA 1**: resultados T de Student.* Elaboración propia, 2021.

Ítem	Diferencia	Menos de 10	Entre 10 y 20	Más de 20
1. Existen más de dos géneros	Significativa	-	4.125	3.25
7. Alguna vez he percibido discriminación en el contexto educativo hacia alumnado de un género determinado	Muy significativa	-	4.25	2.687
	Muy significativa	3.066	4.25	-
9. Apoyaría a cualquier persona de la comunidad educativa que me pidiese ayuda en temas de identidad de género	Significativa	4.8	-	4
10. Creo que el profesorado está preparado para afrontar temas de identidad y expresión de género con el alumnado	Significativa	1.733	-	2.312
11. Me parecería bien que profesionales de tipo externo viniesen a la comunidad educativa a realizar formación en género	Muy significativa	4.93	-	3.562
12. Creo que el profesorado necesita más herramientas para trabajar este tipo de temas con el alumnado	Significativa	-	4.75	4.062
	Significativa	4.8	-	4.062
14. No me importaría pedir ayuda al resto del profesorado para trabajar el género con mi alumnado	Muy significativa	4.733	-	3.562
	Significativa	4.733	4.125	-
17. El tema del género está a la orden del día en los temas que trabaja el claustro	Muy significativa	1.533	-	2.375
	Significativa	1.533	2.25	-
19. Me agrada que se esté modificando la idea tradicional de hombre	Muy significativa	4.66	-	3.562
	Significativa	-	4.375	3.562
20. Considero que esta nueva masculinidad tiene más en cuenta la perspectiva de género y la igualdad	Significativa	-	3.875	3.062
22. El profesorado debería estar presente en el proceso de una persona trans dentro del contexto educativo	Significativa	4.4	-	3.625
23. Trabajar temas como la identidad y expresión de género mejoraría la situación de igualdad y tolerancia en el aula	Significativa	-	4.625	3.875

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la investigación se analizarán en términos generales y se tomarán en cuenta elementos más específicos que resultan de interés. En términos generales, las respuestas a la encuesta han arrojado los suficientes resultados para realizar una investigación más exhaustiva. Podemos comprobar que el objetivo principal al que se dirigía la investigación está presente: conocer la percepción que tiene el profesorado sobre el trato que se le da a la diversidad de género por parte de los centros educativos y el propio claustro, así como conocer qué formación ha obtenido el profesorado en su etapa universitaria

Si bien parte del profesorado encuestado alega haber recibido formación en género, vemos cómo más adelante también exponen que no tienen suficientes herramientas recibidas desde la formación para poder trabajar el género en la escuela, y las pocas que obtienen provienen de la propia práctica educativa y el autoaprendizaje. Esto nos indica que la formación que el profesorado está recibiendo actualmente durante su etapa universitaria no es lo suficientemente completa para aportar las herramientas más útiles para su futura práctica docente.

Vemos como, por ejemplo, desde la legislación se fomenta la formación en igualdad de género, al establecer la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, que desde el ámbito universitario se tiene que incluir y fomentar la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación. Sin embargo, ¿dónde se refleja la expresión de género y la identidad de género? Hallaríamos de esta forma el primer vacío para una formación completa y ajustada a las necesidades sociales. Es más, teniendo en cuenta tan solo la igualdad de género se evidencia en una investigación coordinada por la profesora Puigvert (2010) que en las universidades se desconoce lo que establece esta ley, por lo que en los planes de estudio no se estaban llevando a cabo formaciones obligatorias específicas relacionadas con la violencia de género, por ejemplo.

Por otro lado, la falta de formación en el área específica de la identidad y la expresión de género deja sin cubrir una gran cantidad de necesidades formativas para la profesión docente. Es la identidad de género y,

en consecuencia, la expresión de género, una parte fundamental del desarrollo de la personalidad y la comprensión a nivel individual de la persona, iniciándose este proceso durante la infancia y adolescencia (Zaro, 1999). Por este motivo es esencial que el profesorado obtenga suficientes herramientas para suplir las necesidades formativas que su alumnado pueda tener en el futuro en el proceso de esta construcción de la propia imagen.

Aunque la gran mayoría del profesorado coincide en que la formación de género es esencial para el desarrollo del alumnado y que existe una falta formativa en su etapa universitaria en relación con ese tema, se ha podido apreciar una serie de diferencias significativas dentro del colectivo del profesorado.

Por un lado, podemos ver que, en cuanto al género del profesorado, las diferencias son mínimas, encontrándose la única diferencia significativa en relación con el ítem 12, considerando el colectivo de profesores que el profesorado necesita más herramientas en mayor medida que el colectivo de profesoras.

Por otro lado, aquella parte del profesorado que alegan en el cuestionario haber recibido alguna vez formación en género muestran una mayor seguridad para hablar sobre género con su alumnado y expresan haber recibido suficientes herramientas para trabajar el género en mayor medida que aquellas personas que no han recibido nunca formación en género. Cabe recalcar que la diferencia de medias que han arrojado estos datos ha sido bastante bajo, lo que indica que a pesar de haber diferencia entre estos dos colectivos, la totalidad de las personas encuestadas siguen mostrando poca seguridad y expresando tener pocas herramientas para trabajar el género con el alumnado.

Sin duda ha sido el tiempo de servicio del profesorado el que ha arrojado mayores diferencias. Recordamos que se dividía en tres tramos, siendo el primero de ellos el profesorado cuyo tiempo de servicio era menor a 10 años. Este primer grupo aúna una serie de características que lo difieren de los otros dos grupos, que serían aquel grupo cuyo tiempo de servicio se encuentra entre 10 y 20 años, y el grupo cuyo

tiempo de servicio supera los 20 años, encontrándose mayores diferencias en contraste con este último.

En relación con el primer bloque, conocimientos del profesorado sobre la diversidad de género, las medias difieren según si son conocimientos generales o relacionados con la comunidad educativa. Es el profesorado con menor tiempo de servicio, que podríamos relacionar con el profesorado más joven, quienes tienen menor dificultad para identificar la diversidad de género y alegar que apoyarían sin dudar a cualquier persona de la comunidad educativa que lo necesitase, encontrándose entre estas personas quienes transicionan durante la etapa escolar. Además, son quienes más aprecian las nuevas masculinidades y alegan su relación con la perspectiva de género.

Aquel profesorado con tiempo medio de servicio ha arriesgado más en preguntas relacionadas con la práctica educativa, al alegar por ejemplo que el trabajo de la identidad y la expresión de género en el aula mejoraría la situación de igualdad y tolerancia, en relación con aquellas personas cuyo tiempo de servicio supera los 20 años.

Es el profesorado con más tiempo de servicio quien tienen un poco más de dificultad en relación con los otros dos grupos para identificar la diversidad de género, su importancia en la etapa escolar y el valor del profesorado como agente de apoyo. Además, no muestran una aceptación tan alta como otros grupos hacia las nuevas masculinidades.

En cuanto al segundo bloque, que trata sobre la iniciativa para trabajar la diversidad de género en el aula y la formación del profesorado, podemos apreciar una tendencia similar. El profesorado con menos tiempo de servicio alega tener pocas herramientas y, por tanto, ven más factible el apoyarse en el resto del claustro o incluso en personal externo para poder trabajar de forma efectiva la formación en género en el aula en comparación con el profesorado con más de 20 años de tiempo de servicio, cuyas medias no son tan altas en cuanto a estos temas. Por otro lado, es probable que el profesorado con menos tiempo de servicio haya adquirido una mayor consciencia hacia el tema. Esta consciencia pone en valor la necesidad de que personal cualificado en el ámbito se encargue de realizar la formación adecuada, por lo que esto puede ser el

motivo del que este grupo de personas comenten la necesidad de personas externas en los centros educativos.

Por último, en el tercer bloque relativo a la percepción del profesorado hacia la situación en cuanto a la diversidad de género en su centro educativo, vemos como la significancia se encuentra entre aquel grupo de profesorado que tiene un tiempo de servicio de entre 10 y 20 años, y el profesorado con más de 20 años de tiempo de servicio. Entendemos que el grupo del profesorado de menos de 10 años de servicio no tiene una opinión tan forjada en cuanto a las percepciones ya que una gran cantidad de personas de este grupo no tendrán tiempo de servicio alguno o han pasado por varios centros hasta conseguir una estabilidad. Esto último ha podido provocar un desconocimiento hacia el funcionamiento interno de los centros en los que se encuentran.

Las diferencias más significativas se han encontrado en cuanto a si perciben discriminación en el contexto educativo, a lo que el profesorado con entre 10 y 20 años de tiempo de servicio la perciben en mayor medida en comparación con el grupo de más de 20 años de servicio. Es más, es el grupo de profesorado de más de 20 años de servicio quienes parecen ser más positivos en cuanto a que tengan suficiente preparación en este tipo de formaciones. También son más positivos en cuanto a que fomentan la diversidad en el aula.

Vemos cómo el profesorado con más tiempo de servicio es mucho más positivo en términos de inclusión, preparación y herramientas a diferencia del profesorado con menos tiempo de servicio. Sin embargo, podríamos enlazar esto con las necesidades sociales. El profesorado con menos tiempo de servicio ha recibido su formación más tarde, por lo que también ha obtenido información sobre las necesidades sociales más actuales en comparación con el grupo de más de 20 años. Esto nos lleva a pensar que la positividad no se debe tanto a una situación real de inclusión y trabajo en género sino más a una desinformación sobre las necesidades sociales en cuanto a este tema.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, la educación avanza al mismo ritmo que lo hace la sociedad, siguiendo los pasos de los nuevos movimientos sociales y las necesidades que se presentan para adaptar el currículo del profesorado durante su carrera universitaria a ello. Es por este motivo por el que hoy en día existe tal necesidad dentro de la formación universitaria de mejorar la situación en cuanto a la inclusión del género en las aulas. Es un imperativo que el profesorado actual necesita estas herramientas para lidiar con el alumnado en los centros educativos. La demanda de atención en cuanto a disforia de género de menores ha ido en aumento en los últimos años en las unidades de Identidad de Género de Andalucía (Rodríguez et al., 2017). Quién sino el profesorado en los centros educativos puede formar mejor parte como sistema de apoyo para este alumnado a lo largo de su proceso de autoconocimiento.

Es el profesorado en sí mismo quien, como hemos comprobado, reclama las herramientas para poder trabajar el género con su alumnado. Incluso en edades más tempranas, como es la etapa de la educación infantil, el profesorado afirma la importancia de la escuela en cuanto a una influencia positiva que acerque a su alumnado al descubrimiento de identidades de género flexibles y abiertas, siendo el centro educativo el ámbito en el que el alumnado empieza a descubrir su identidad y experimentar con ella (Menéndez, 2007).Por ello, es el deber de la institución universitaria incluir en el currículo del profesorado la formación en género en todas las etapas para poder aportarles suficientes herramientas para su futuro.

No debemos, sin embargo, olvidar al profesorado que actualmente se encuentra trabajando o que ha acabado ya sus estudios universitarios. Hemos de fomentar la introducción de formación al profesorado activo para su reciclaje en cuanto a temas actuales, tan actuales como lo es la identidad y la expresión de género. Existen un gran número de investigaciones que alegan que la innovación docente es un recurso esencial para la mejora efectiva de la calidad educativa (López Martín, 2019).

El objetivo de aquí en adelante debiera ser una formación efectiva de forma transversal en la educación secundaria en el ámbito de identidad

y expresión de género, y un reciclaje profesional al profesorado en activo en el mismo tema, con miras a una atención más especializada y un fomento de la escuela como agente de apoyo para el alumnado, sobre todo cuando según la agenda de ODS de la ONU tenemos un reto para el 2030.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro más sincero agradecimiento al profesorado que, de forma desinteresada, ha contribuido a que esta investigación pueda ver la luz.

8. REFERENCIAS

de Pisón Cavero, J. M. M. (2020). Los derechos de las personas LGBTI: ¿hacia un derecho a la orientación sexual y la identidad de género? *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, (42)*, 9. Universidad de La Rioja.

Deluca, S. (2002). La escuela como agente socializador. ¿Enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.

Donoso-Vázquez, T., & Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17*(1), 71-88. Universidad de Granada.

Gallardo Vázquez, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas, 18*, 145-161.

López Martín, R. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica núm. 4*, p. 83-94.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.

Menéndez, M. D. C. R. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 10*(1), 1-9.

Muñoz, L. M. B., & Cortés, R. J. (2007). La formación del profesorado en género. *Revista de investigación Educativa, 25*(1), 77-95.

OMS. (23 de Agosto de 2018). *Género y salud*. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender

Otegui, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y sociedad, 32*, 151-160.

Puigvert, L. (Coord.) (2010). *Incidencia de la ley integral contra la violencia de género*. Universidad de Barcelona.

Rodríguez, M. F., Mora, P. G., Sánchez, E. M., & GIDSEEN, G. (2017). Características de los menores de edad con disforia de género que acuden a la unidad de tratamiento de identidad de género. *Revista Española de Salud Pública, 91*, 1-9.

Tesouro i Cid, M., Palomanes Espadalé, M. L., Bonachera Carreras, F., & Martínez Fernández, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas, núm. 21*, p. 211-224.

Torres Falcón, M. (2005). Género y discriminación. *El cotidiano, 21*(134), 71-77. El Colegio de México.

Vila Mendiburu, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de educación*.

Zaro, M. J. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia, 10*(40), 5-22.

Zunino, F. C., Medina, J. P., & Russell, C. C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 153-174.

¿DÓNDE ESTÁN LAS MUJERES? FORMACIÓN DE TRADUCTORAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DESDE UN PROYECTO SOBRE COVID-19 Y WIKIPEDIA

CARMEN VELASCO-MONTIEL
Universidad Pablo de Olavide

ELISA ALONSO
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Wikipedia es una enciclopedia libre y colaborativa y una de las herramientas de información más utilizadas que sirve tanto al público general, como a estudiantes y profesionales que necesitan una primera aproximación documental para solventar lagunas de conocimiento (Briales, Filsinger y Alonso, 2018). La irrupción de la COVID-19 en nuestras vidas y la consecuente pandemia han puesto el foco en la necesidad de información y la rapidez con la que se ha generado gran parte de dicha información, propiciando los llamados bulos o falsas noticias. Esto, a su vez, ha subrayado la importancia de la fiabilidad de las fuentes y la forma en la que se produce la información tanto en los medios de comunicación como en espacios colaborativos y de gran popularidad como Wikipedia, prueba de ellos son los artículos que se han escrito al respecto donde se analizan cómo afectan los medios al uso de la Wikipedia (Gozzi *et al*. 2020), o cómo se produjo el contenido sobre COVID-19 en Wikipedia (Colavizza, 2020; Zanotti, 2021).

Se ha demostrado en varios trabajos (Graells-Garrido, Lalmas y Menczer, 2015; Jemielniak, 2016) los sesgos de género que contiene Wikipedia. Esto se debe a muchos factores que afectan al comportamiento de sus editores —mayoritariamente hombres (Shane-Simpson y Gillespie-Lynch, 2017)—, pues al final este recurso no deja de ser el reflejo de la sociedad que lo produce (Alonso 2015). Sin embargo, no por ello

este contenido sesgado es menos pernicioso, pues incide en los prejuicios de género de los individuos en sociedad (Díaz, Díaz y Navarro, 2020). Es interesante, no obstante, señalar el empeño por parte de Wikipedia y de algunos de sus editores en intentar solventar o, al menos, visibilizar esta brecha de género en sus artículos y en la sociedad. A partir de esta idea surgen iniciativas y artículos interesantes como el meta espacio de Wikipedia sobre la brecha de género[1].

En línea con esto, es muy reveladora la investigación de Díaz, Díaz y Navarro (2020) quienes, basándose en la investigación previamente realizada en inglés por Bolukbasi *et al.* (2016), analizaron mediante redes neuronales un corpus de artículos de la Wikipedia en español de 2006, y desvelaron sesgos de género ocultos en los macrodatos poniendo especial atención en el nivel semántico. Así pues, concluyeron que mientras los hombres eran presentados como entidades sustantivas en su individualidad, las mujeres, sin embargo, o estaban vinculadas a conceptos de familia o directamente eran omitidas, es decir, no arrojaban resultados suficientes según con qué palabras se las relacionara.

A las cuestiones que acabamos de exponer se añade lo estipulado en la Ley orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad afectiva de mujeres y hombres, que indica que se ha de fomentar en la educación superior la enseñanza en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

En este contexto, desarrollamos el proyecto de innovación docente para el curso 2020/2021 titulado "Medios, traducción y Wikipedia frente a la COVID-19. Una perspectiva de género", cuyo objetivo principal era mejorar la competencia traductora y digital del estudiantado de los Grados en Traducción e Interpretación (TEI) y Doble Grado en Humanidades y Traducción e Interpretación (HTEI), así como que los estudiantes tomaran conciencia de la cuestión de género de manera transversal.

[1] Nos referimos al artículo "Gender Bias on Wikipedia". Dentro de estos casos también podemos señalar los artículos "Mujeres en la ciencia" (más extenso en su versión ingles que en la española), "Gender Gap" o "Brecha de género".

Los objetivos principales que nos planteamos en el proyecto de innovación docente en relación con la dimensión sexo-género[2] fueron los siguientes:

1. Diseñar un instrumento para la evaluación de la cuestión del sexo-género en Wikipedia a fin de conocer la realidad de la que partíamos en los artículos a los que íbamos a añadir más información.

2. Concienciar al estudiantado sobre la invisibilización de la mujer en la información que contiene Wikipedia, en especial en los artículos sobre COVID-19, mediante la lectura y el análisis de fuentes fiables de distinta naturaleza.

3. Fomentar el papel de la traducción en la cuestión de género. La traducción, como puente entre culturas, sirve para promover el conocimiento mediante el transvase de información de una lengua a otra.

Es conveniente señalar que emanan igualmente del citado proyecto de innovación docente otros resultados centrados en la mejora de la competencia traductora y en la percepción sobre los medios de comunicación del estudiantado, estructurados igualmente en torno a la cuestión de la COVID-19. Se da cuenta de estos otros resultados de investigación en Caballero y Alonso (2021) y en Briales y Alonso (2021), respectivamente.

2. TRADUCCIÓN Y GÉNERO

Consideramos que todo lo que antecede crea un espacio que evidencia la necesidad del proyecto de innovación docente que aquí presentamos. Es conveniente señalar además algunas especificidades del ámbito de los Estudios de Traducción. Según se pone de manifiesto en el *Libro*

[2] Haremos referencia a la dimensión sexo-genero entendiendo que hay diferencias entre ambas. Siguiendo la terminología del proyecto Gendered Innovations (Schiebinger et al., 2011-2021), sexo se referiría a las diferencias biológicas y género a las construcciones sociales. En lo que respecta a este estudio, las características biológicas responderían al primer concepto, y la dimensión social (discriminación, falta de representación) a la segunda.

Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación, se trata de una disciplina y de una actividad fuertemente feminizada (Muñoz Raya, 2004). La mayor parte del estudiantado universitario en España son mujeres; en nuestro caso, el 81,7 % de las encuestadas.

La cuestión de género está presente además en aspectos epistemológicos de la disciplina. Los enfoques lingüísticos y las nociones tradicionales de equivalencia hacían énfasis en la fidelidad de la traducción respecto al texto de origen. No obstante, cuando la libertad traductora alcanza su máximo esplendor en los siglos XVII y XVIII se acuñó una expresión en femenino *Belles Infidèles* para definir las traducciones que adaptaban libremente las obras clásicas al público del momento (Hennard y Weber, 2016: 12-13).

Como se pone de manifiesto en Santaemilia (2014), las mujeres autoras y traductoras han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de los sistemas literarios y culturales. No han debido afrontar la dificultad del trasvase entre dos culturas, sino también superar las barreras de la cultura patriarcal. Según Alonso y Vázquez Medel (2020), la conocida invisibilidad de los traductores ha sido si cabe más flagrante en el caso de las traductoras por encontrarse en numerosas ocasiones en situaciones limitantes, aunque en su opinión esto ha podido incluso potenciar la naturaleza, variedad y magnitud de su creatividad, una cuestión que merece en su opinión mayor atención y trabajos empíricos que la contemplen.

La dimensión sexo-género cada vez está teniendo mayor importancia en los Estudios de Traducción gracias a los Estudios Feministas de Traducción. Este enfoque comenzó en Canadá con la llamada Segunda Ola Feminista y la entrada de textos traducidos del mal llamado feminismo francés (Brufau, 2010). Gracias a este enfoque han surgido iniciativas como el proyecto SOSVIC (Formación para Intérpretes en Contestos de Violencia de Género).

Como afirma Bengoechea (2014), todavía queda un camino por recorrer en las áreas de traducción debido a los prejuicios sobre las

traducciones feministas y a que el enfoque de género ha estado más vinculado a las cuestiones filológicas que a las lingüísticas y, tradicionalmente, los Estudios de Traducción en la academia española suelen ser más cercanos a las segundas.

Con este proyecto de innovación docente aspiramos a contribuir a la mayor presencia de la mujer en la construcción de un imaginario ginecocéntrico, siguiendo la propuesta esbozada por Alonso y Vázquez Medel:

> Consideramos fundamental la consideración de género en los procesos de traducción, ya que las lenguas están surcadas, como decía Carlos Fuentes (2016), "por la memoria y el deseo". Es decir: nuestras lenguas llevan la impronta del androcentrismo y el pensamiento patriarcal de milenios, que hemos de superar desde un mayor equilibrio ginecocéntrico que -por cierto- no solo deben construir, como protagonistas fundamentales las mujeres, sino también muchos hombres comprometidos en la lucha por la dignidad y los derechos de las mujeres, que son la dignidad y los derechos de todos los seres humanos. También en las prácticas de traducción. (Alonso y Vázquez Medel, 2020: 179).

A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, las desigualdades entre géneros son una realidad que afecta al grueso del estudiantado sobre las que es necesario incidir.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación docente fue diseñado por cuatro profesores-investigadores de la Universidad Pablo de Olavide y en él participaron un total de 187 estudiantes, del Grado Traducción e Interpretación y del Doble Grado de Traducción e Interpretación y Humanidades durante el curso académico 2020-2021.

Como se apreciará, la metodología didáctica es de corte constructivista social y se caracteriza por la estrecha colaboración entre el estudiantado y el profesorado (Hurtado Albir, 2019). Se trata de un modelo que aboga por cambiar los roles para que el estudiantado asuma la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y el profesorado actúe como guía o cree situaciones para fomentar la adquisición de competencias profesionales. El proyecto se organizó en distintas fases y tareas, en algunas

de las cuales -como fue el caso de la traducción de textos- se adoptó el modelo de *flipped learning* (aprendizaje invertido), ya que el estudiantado realizaba la mayor parte del trabajo fuera de clase.

3.1 Fases del proyecto

Seguidamente se enumeran y describen las distintas fases del proyecto. No obstante, en la sección de resultados, dadas las limitaciones de espacio y el enfoque concreto de este capítulo, nos centraremos en las auditorías de la fase 1 y en la percepción del estudiantado respecto a la cuestión del género-sexo de la fase 3.

3.1.1. Fase 1: Presentación y aproximación

Tras haber presentado el proyecto al estudiantado, la primera fase del proyecto consistió en realizar una auditoría con ellos sobre los artículos de COVID-19 en los idiomas inglés, francés y español. Para ello, previamente, el equipo docente-investigador había diseñado el instrumento de evaluación, un cuestionario para auditar la perspectiva de género en la Wikipedia. En él se evaluaban los siguientes elementos:

- La existencia de una sección dedicada a la cuestión del sexo-género en el artículo;
- La cantidad de menciones a la cuestión del sexo-género en el cuerpo del artículo y su enfoque;
- En qué medida se trataba la cuestión del sexo-género en gráficos e imágenes, tablas y vídeos;
- En qué medida la sección bibliográfica contemplaba la dimensión sexo-género y era inclusivo el estilo de citas;
- En qué medida era inclusivo el lenguaje empleado en el artículo.

Este cuestionario, diseñado con la herramienta Google Forms, se cumplimentó en clase en colaboración con los estudiantes, para que ellos tuvieran un primer contacto y reflexionaran sobre el estado de los

artículos. La auditoría se realizó en inglés, francés y español y fue liderada por tres profesoras con tres grupos de clase diferentes.

Por otro lado, en esta misma fase se recogieron a través de cuestionarios de Google Forms datos personales de los estudiantes y su valoración preliminar sobre la utilidad y la fiabilidad a la hora de traducir de la Wikipedia, la prensa online y las redes sociales.

3.1.2. Fase 2: Trabajo en grupos

En esta fase se dividió a los estudiantes en grupos de 3-6 personas y se les asignó entre 1 y 6 artículos de fuentes fiables sobre COVID-19 que incluyeran un enfoque de género o mencionaran las diferencias entre sexos. Estas fuentes eran de diversa índole, desde más especializadas (*The Lancet, PubMed*, etc.) hasta divulgativas (*New York Times, The Conversation*, etc.) y estaban escritas en inglés (20), español (14), francés (9) o en los tres idiomas (1). Es necesario destacar que, debido a la importancia de añadir una perspectiva interseccional en este tipo de trabajo, también se eligieron textos que abordaran temas sobre el colectivo LGTBI y se prestó especial atención a la inclusión de textos que trataran de colectivos de mujeres de diferentes contextos geográficos, sociales y económicos.

A partir de estos artículos, los alumnos debían realizar un resumen, tomar los datos de mayor interés en relación con la COVID-19 y la dimensión sexo-género y traducirlos para incorporarlos al artículo de Wikipedia sobre COVID-19 de su elección.

3.1.2. Fase 3: Evaluación final

En la fase final, los estudiantes presentaron su trabajo en clase y posteriormente completaron la encuesta de valoración final donde se les preguntaba, por un lado, sobre posibles cambios en sus percepciones iniciales (sobre traducción, prensa, redes sociales y Wikipedia) y por su opinión acerca de la importancia de reflejar las cuestiones de género y sexo en el contenido relacionado con la COVID-19 y en su formación universitaria de grado.

4. RESULTADOS

4.1. La auditoria sobre el artículo COVID-19

Entre los meses de marzo y mayo se realizaron las auditorías del artículo "COVID-19" en inglés, francés y español con ayuda del instrumento antes mencionado, para poder observar la situación de la inclusión de la dimensión sexo-género.

4.1.1. Artículo COVID-19 en inglés

La auditoría se llevó a cabo el 21 de marzo de 2021. En esa fecha el artículo tenía 24.965 palabras y contenía una sección denominada "Sex differences" de 188 palabras dedicada al diferente impacto ejercido por la enfermedad según sexos en términos de incidencia y mortalidad. Debemos mencionar que esta sección remitía a otro capítulo de Wikipedia titulado "Gendered-impact of the COVID-19 pandemics". No se observó que los datos ofrecidos en esta sección dedicada al género tuvieran un enfoque ni positivo ni negativo, sino más bien puramente factual o estadístico.

A parte de esta sección, solo se encontraron otras dos menciones a la cuestión del sexo-género, relacionadas con la transmisión de la enfermedad en el embarazo o la lactancia.

El artículo no contenía ningún vídeo, pero sí abundantes elementos gráficos (imágenes, fotografías y gráficos). Del total de 31, en 7 se mostraban imágenes representativas de personas, de las cuales una correspondía a un dibujo asexuado y solo en 3 aparecían mujeres. En las representaciones de personas, ya fueran hombres o mujeres, no se mostraban los órganos sexuales y eran imágenes más bien neutras con recomendaciones de higiene, de pacientes recibiendo tratamiento, sometiéndose a pruebas. Debemos destacar que la imagen principal situada al principio del artículo mostraba la silueta anatómica de una mujer en la que se representaba la transmisión y ciclo de vida del virus y la enfermedad. Sin ser una imagen positiva, consideramos que el lugar destacado que ocupaba es indicativo de un afán inclusivo. Esto también

queda reflejado en que en la mayoría de las imágenes estaban representados los dos sexos.

Un aspecto en el que el artículo demostraba notables carencias era en el de las tablas. La única tabla encontrada se hallaba en la sección "Sex differences" antes mencionada y se denominaba "Estimated prognosis by age and sex based on cases from France and Diamond Princess ship". Se da la circunstancia, además, de que la tabla estaba semioculta y para poder visualizarla completa era necesario hacer clic en un vínculo para poder "mostrar" su contenido. Una vez desplegada, se mostraban desglosados por sexo y por edad los porcentajes de enfermos que fueron hospitalizados, los que fueron a Cuidados Intensivos, los hospitalizados que murieron y la tasa global de fatalidad entre infectados en el citado crucero. No se apreció un enfoque negativo ni positivo sobre la cuestión del género en dicha tabla, en la que únicamente se ponía de manifiesto la mayor crudeza de la enfermedad entre varones y personas de edad avanzada.

Del total de 318 referencias bibliográficas del artículo, solo hallamos una mención a una fuente centrada en el aspecto del género-sexo, "COVID-19: the gendered impacts of the outbreak", publicada por la prestigiosa revista médica *The Lancet*. En consecuencia, al igual que en el caso de la sección dedicada, los elementos gráficos y las tablas, podemos afirmar que no se apreció un enfoque tendencioso en cuanto al género, sino neutral, en consonancia con uno de los pilares fundamentales de la Wikipedia.

El estilo de citas no era homogéneo, pero observamos que Rara vez se indicaba el nombre completo del autor o autora, lo que dificultaba la identificación de su género-sexo. (Estimamos este dato con una escala de Likert de 5 puntos: Siempre, Habitualmente, Aproximadamente en la mitad de los casos, Rara vez, Nunca).

Nuestra apreciación sobre en qué medida el lenguaje empleado en el artículo de Wikipedia en inglés era inclusivo fue de que Habitualmente lo era (empleamos la misma escala Likert antes citada). Debemos constatar, no obstante, que la mayoría de los sustantivos en inglés no tienen género gramatical. Así, encontramos en el artículo palabras como

doctor, *human*, *people*, *expert*, *scientists*, *patients*, etc. o el pronombre *they* que hacen referencia al género masculino y al femenino. No otorgamos, por tanto, la máxima puntuación, Siempre, porque no se observó en el artículo ningún interés ni manifestación en la cuestión de la importancia del lenguaje inclusivo.

Por último, nos gustaría señalar que no se halló en el artículo mención alguna a sexos-géneros no binarios ni al colectivo LGTBI.

4.1.2. Artículo COVID-19 en francés

La auditoría se llevó a cabo el 13 de mayo de 2021 sobre el artículo "Maladie à coronoavirus 2019" homólogo de los artículos "COVID-19" en inglés y español. En esa fecha el artículo tenía 26.959 palabras. En el índice, que era de gran extensión, había varios apartados en los que aparecía información específica sobre cómo afectaba la enfermedad por sexo y a las mujeres. Entre esos apartados encontramos los siguientes:

- "5.4 Pronostique et létalité" con un subapartado en el que segregaba por sexo "5.4.4 Selon sexe" en este apartado se aportaban datos estadísticos en los que se afirmaba que los hombres tenían peor pronóstico y mayor letalidad que las mujeres;
- "10 Typologies des malades", donde, dentro de los factores de predisposición (punto 10.1) se incluía "10.1.2 Ratio homme/femme (caractère sexo-dépendant)" de 410 palabras; y, además, COVID-19 y embarazo ("10.3 COVID-19 et grossesse", 1175 palabras), este último enlazaba con otro artículo específico de Wikipedia en francés llamado "COVID-19 durante el embarazo".

En estos apartados mencionados, que muestran un afán inclusivo, llama la atención las construcciones de las frases del tipo ""exactement la moitié" des personnes confirmées infectées par le SARS-CoV-2 sont des hommes" (construcción que se repite), en lugar de alguna expresión menos sesgada hacia los hombres, como "hay un mismo porcentaje de afectados entre hombre y mujeres", sin embargo, la atención se centra en el hombre. No obstante, podemos adelantar que es el único artículo

de COVID analizado donde se desarrollan por escrito datos sobre la enfermedad diferenciados por sexo, tanto en el caso del embarazo en la mujer como en el caso de la cómo afecta en la fertilidad de los hombres.

El artículo no contenía ningún vídeo, pero sí elementos gráficos (imágenes, fotografías y gráficos). Solo en uno aparecía una figura humana neutra, donde no se mostraba ningún rasgo genital. No obstante, si hubiera representado a una mujer, el tejido mamario debería haberse mostrado, por lo que suponer que es neutro podría ser una forma entender que el hombre es el estándar. Por el contrario, se puede considerar que el tejido mamario dificultaría la visión de la persona lega para entender el problema que se señala. Por último, las gráficas contenían información general sobre la evolución de la pandemia sin diferenciar por sexo. Se mostraban datos como el número de casos por edad o la tasa de reproducción del virus.

Hay que destacar que este artículo diferenciaba entre bibliografía y referencias. En cuanto a la bibliografía, aparecían los nombres completos de los autores citados, todos ellos hombres. En lo que respecta a las referencias, no se seguía un estilo homogéneo, por lo que es difícil conocer cuántas mujeres y cuántos hombres estaban citados. Con respecto al tema, debido a los apartados previamente descritos, cuando se mencionaba a las mujeres en los títulos de las fuentes solía ser por cuestiones del embarazo y de la lactancia.

4.1.3. Artículo COVID-19 en español

La auditoría se llevó a cabo el 9 de abril de 2021. En esa fecha el artículo tenía 20.075 palabras. Lo primero que llamaba la atención es que, frente a los otros dos artículos, el artículo en español no contenía ningún apartado sobre las diferencias de sexo, género o sobre el embarazo y la lactancia. La única mención que se realizaba sobre el género era sobre el género gramatical de la palabra COVID (124 palabras). Esta explicación también aparecía en el artículo en francés. Existía, en español, un artículo específico, «Impacto de la pandemia de COVID-19 por sexo», que comenzaba a partir de una traducción del artículo

"Gendered-impact of the COVID-19 pandemics"[3], al que el artículo general sobre COVID-19 no hacía mención (la versión en inglés, sí).

En el cuerpo del texto, solo había dos menciones a la palabra "mujer", en concreto, para comentar que, en China, la mortalidad era más alta en hombres que en mujeres, y en un pie de foto de una imagen donde se especificaba que la paciente era una mujer. De no ser por esta alusión, no era posible detectar si era un hombre o una mujer. En general, no se percibió ninguna representación negativa de la mujer, sino solo datos factuales propios de un contenido enciclopédico, que es uno de los pilares de la Wikipedia.

En el artículo, aparecían un total de 22 elementos gráficos, entre videos fotografías, dibujos, y grafías. A simple vista, parecía bastante inclusivo, pues aparecían tanto hombres como mujeres, pero al hacer un análisis más en profundidad, se observaban ciertos sesgos de género que se repetían. Por ejemplo, en uno de los tres vídeos, los hombres estaban caracterizados con fonendo, corbata y bata blanca, dejando claro que eran médicos. En lo que respecta a las mujeres (4), en la mayoría de los casos no quedaba tan claramente representado el tipo de personal médico, a excepción de una mujer con fonendo que podemos asumir cumplía con la representación de una médica, del resto solo se podría inferir que era personal sanitario, pero podría tratarse de enfermeras o auxiliares. Resulta llamativo ver que, en todos los dibujos que caracterizan a las mujeres, estas vestían falda o vestido, ninguna con pantalón largo.

Respecto al resto de imágenes, en 8 aparecían personas (sean reales o dibujadas). Con respecto a los dibujos, al igual que en artículo francés, aparecía la misma figura sin órganos sexuales representados que, como ya se ha explicado, podía dar a entender que el hombre es la norma. En general, aparecían más mujeres que hombres, pero hay detalles que llaman la atención. Por ejemplo, en un gif sobre cómo aplanar la curva es llamativo que el hombre representaba la visión escéptica y la mujer la importancia de los cuidados y la higiene personal. La siguiente infografía mostraba cómo había que estornudar para evitar la propagación del

[3] Como afirma Zanotti (2021) es común que las Wikipedias de otras lenguas tomen como referencia un artículo en inglés y lo traduzcan.

virus y el personaje también era femenino. La última de ellas era una serie de dibujos sobre pelo facial y el uso de las mascarillas respiratorias en el que únicamente se mostraban hombres con diferentes tipos de afeitados. Cabe señalar que, sin embargo, no había ninguna imagen que representara necesidades o cuidados específicos de la mujer, algo que sería de esperar en mujeres embarazadas o lactantes.

Con respecto a las fotografías había cierta paridad, de hecho, en una de ellas, había tres personas (dos mujeres y un hombre) ataviadas con ropa de protección. Se observaba en esta imagen a las dos mujeres, personal sanitario, administrando y gestionando las vacunas. Por último, en las tablas no había ninguna mención a las diferencias sexo-género que fuera relevante.

En lo que respecta a la bibliografía, de nuevo, es difícil hacer un seguimiento de la representación de hombres y mujeres, el estilo cambiaba entre citas y en muchas de ellas o solo aparecían las iniciales del nombre o directamente no aparecía nombre alguno (por ser obras colectivas o por deficiencias de cita). Por tanto, Rara vez se indicaba el nombre completo.

Respecto al lenguaje empleado en el artículo en español, se llegó a la conclusión de que Rara vez era inclusivo. En la mayor parte de las ocasiones se usaba el masculino genérico (*los pacientes, niños, médicos, investigadores*). Si bien es cierto que palabras que engloban a todos los sexos tienen más resultados (como, por ejemplo, *persona*), no se había realizado un esfuerzo para una mayor inclusividad en el lenguaje, simplemente se han empleado las medidas estándares de escritura.

4.2. Las percepciones de los estudiantes

Tras las tareas de edición y traducción de artículos de Wikipedia, se entregó un cuestionario de evaluación final a los estudiantes para conocer su opinión acerca de la inclusión de la dimensión sexo-género en los medios en general y en la información sobre COVID-19 en particular.

Sobre la cuestión de sexo-género se realizaron 2 preguntas cerradas y una abierta, para que pudieran añadir información que consideraran de

interés sobre su perspectiva y realizar así una valoración cualitativa de los resultados. De igual modo se les preguntó por su género y su edad para ver si había algún sesgo dentro de los estudiantes.

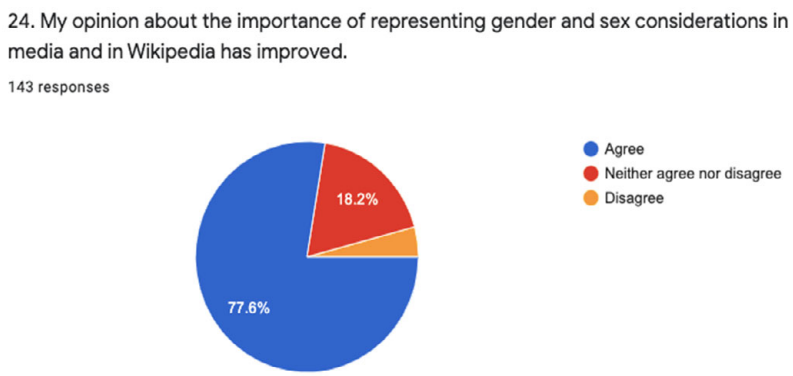
Para poder contextualizar los resultados es conveniente apuntar que el 81% de los encuestados eran mujeres, un 17 % correspondía con hombres y un 2% con género no binario; el rango de edad que predominaba era de 18 a 21 años (75%). En lo que respeta a las tareas de edición y traducción de artículos de Wikipedia, en el proyecto se editaron un total de 35 900 palabras, correspondientes a 16 200 palabras en artículos de Wikipedia en inglés y a 19 700 en Wikipedia en español.

4.2.1. Preguntas cerradas

Específicamente, en relación con el sexo-género, se realizaron 2 preguntas cerradas (24 y 25) en las que podían expresar si estaban De acuerdo, En desacuerdo o Ni acuerdo ni en desacuerdo.

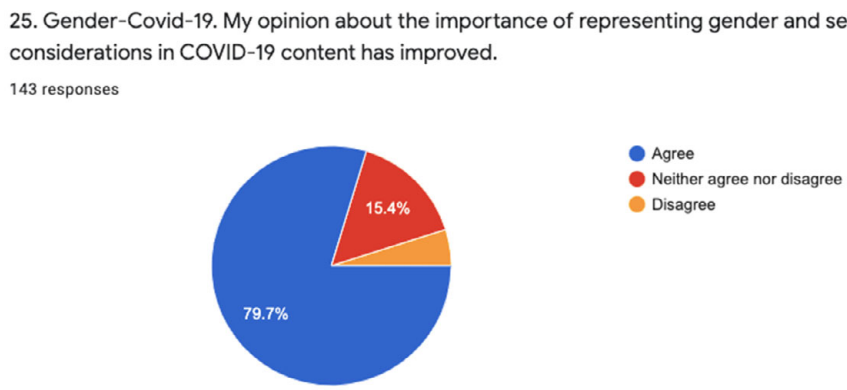
En la primera pregunta (ver figura 1), que versaba sobre si tras el proyecto consideraban más importante la representación de la dimensión sexo-género en los medios de comunicación y la Wikipedia, la mayoría de los encuestados estaban De acuerdo (77.6%), frente a un 18.2% que declararon que no estaban Ni acuerdo ni en desacuerdo y un 4.2% que estaban En desacuerdo sobre mejoras en su percepción.

FIGURA 1. *Respuestas sobre la pregunta 24. Mi Opinión sobre la importancia de representar cuestiones de sexo-género en los medios de comunicación y en la Wikipedia ha mejorado.*



En la siguiente pregunta (ver figura 2) nos interesábamos por saber si había mejorado su opinión acerca de la importancia de representar las cuestiones de género y sexo en la información sobre COVID-19. En este caso el 79.7% estuvieron De acuerdo con la afirmación, frente a un 15.4% y un 4.9% que no se mostraron Ni de acuerdo ni en desacuerdo o directamente En desacuerdo, respectivamente.

FIGURA 2. *Pregunta 25. Género y COVID-19. Mi opinión sobre la importancia de representar las cuestiones de sexo-género en el contenido sobre COVID-19 ha mejorado.*



Resultados segregados por género:

En general, los datos segregados por género arrojan los mismos resultados que los generales con un par de excepciones. En la pregunta 24 ellos son más positivos que ellas (el 87% frente al 76%). Además, ninguno responde que esté En desacuerdo con la afirmación frente al 5% de las mujeres que sí se muestran en contra. Por otro lado, es llamativo el caso de aquellos sujetos que se identifican como no binarios (2), otros (1) o que no rellenan esa casilla (1) [4]. En estos perfiles, respecto a la pregunta 24 (importancia de representar cuestiones de sexo-género en medios de comunicación y Wikipedia) responden que están De acuerdo (50%) y En desacuerdo (50%). En la pregunta 25 (importancia de representar las cuestiones de sexo-género en el contenido sobre COVID-

[4] En este caso, puede haber ocurrido que la persona se olvidara rellenar la casilla o no la rellenara de forma consciente, no obstante, hemos decidido añadirla en esta categoría por el tipo de respuesta que dio en la pregunta abierta.

19), contestan que están De acuerdo (25%) o Ni acuerdo ni en desacuerdo (75%). Sería necesario un mayor número de personas dentro de esta categoría —y poder diferenciar dentro de ella— para poder arrojar conclusiones más sólidas, pero podemos inferir que son personas con mayor conciencia de lo que es el género y, por tanto, tienen una visión más positiva o elaborada de este tipo de iniciativas.

Sucede un fenómeno interesante que parte de la limitación de las encuestas. El hecho de que los encuestados estén En desacuerdo con las afirmaciones 24 y 25 no necesariamente es negativo. Esto se debe a que no hemos analizado el punto del que parten los alumnos con relación a su conocimiento y valoración sobre las discriminaciones por género. Esto se ha podido comprobar en las preguntas abiertas donde algunas estudiantes han expresado que su opinión sobre la importancia de visibilizar estas diferencias no ha cambiado porque ellas ya lo consideraban una cuestión importante, como por ejemplo la declaración de esta estudiante, quien afirmó que el proyecto no había cambiado su perspectiva porque ya estaba concienciada, pero sí que reconoce el impacto que puede tener en otras personas. Esto explicaría quizás la diferencia de 11 puntos porcentuales en la pregunta 24, donde las mujeres partían de una mayor concienciación que los hombres:

> Ha sido interesante ver cómo se pueden editar los artículos de Wikipedia. En cuanto a la perspectiva de género mi opinión no ha cambiado ya que soy feminista y desde siempre he intentado que se nos incluyan a las mujeres en todos los ámbitos. Sin embargo, me gusta la labor de este trabajo porque puede llegar a cambiar la opinión de aquella gente que no ha pensado nunca en este tema. […] (Mujer, 22-25 años).

4.3. Pregunta abierta

Para poder hacer un análisis cualitativo del cambio en la percepción de los alumnos con respecto al proyecto, se realizó la siguiente pregunta abierta[5]:

[5] Algunos estudiantes respondieron en inglés y otros es español, se ha respetado el idioma en el que se expresaron.

- 26. Personal opinion. Please, feel free to express your personal opinion about the topics covered in the teaching innovation project 'Media, translation and Wikipedia before COVID-19. A gender perspective.'
- It could be about gender, sex, sexual orientation, press, social media, translation, Wikipedia, COVID, the project itself, or anything you wish to express.

De los 143 alumnos que respondieron a esta pregunta, 61 desarrollaron su opinión en la pregunta abierta, es decir, algo menos de la mitad (43%). En general, el *feedback* que se aporta en este apartado es positivo; solo el 13% (8) expresó alguna idea en contra del proyecto, siendo la principal razón que no veían una clara relación entre este y la asignatura cursada, pero aun así afirmaron que les pareció un proyecto interesante. Al igual que las otras dos preguntas, no hay un sesgo de género en las respuestas abiertas y tan solo 2 estudiantes (una mujer y un hombre) expresaron que no veían la relación entre COVID y género/sexo importante.

En primer lugar, los estudiantes destacaron, en su mayoría, lo importante, interesante, útil o necesario del proyecto, normalmente vinculado a la realización de este tipo de actividades que implican una toma de conciencia o la visibilización de las desigualdades.

En segundo lugar, algunos expresaban sorpresa ante las implicaciones que tienen la dimensión sexo-género:

> Creo que es muy importante tratar temas de actualidad. Siento que gracias a este proyecto nos hemos planteado muchas cuestiones en relación con la COVID-19 que jamás hubiéramos pensado que estaban ahí. Por ejemplo, si bien sabía que la COVID-19 afectaba de manera diferente a hombres y mujeres debido a cuestiones biológicas, no me planteaba que los aspectos sociológicos pudieran tener tanta relevancia. (Mujer, 22-25 años).

Por último, algunos comentarios remarcaban la necesidad de continuar con este tipo de enfoque en otros cursos o en otras asignaturas “The project was very fresh and interesting because we had never done anything similar at any other course.” (Mujer, 18-21 años). Cabe

destacar la indignación que algunos comentarios transmitían sobre la invisibilización o el desconocimiento de las desigualdades de género: “Me parce bastante terrible que en pleno siglo XXI que estamos las mujeres sigan tan invisibilizadas y toda la atención se las lleven los hombres que van de "héroes"” (Mujer, 18-21 años).

Estas respuestas abiertas, añadidas a la gran aceptación que mostraban las otras preguntas ya analizadas, desvelan la necesidad y el interés que tienen los alumnos en formarse en cuestiones transversales que afectan a la sociedad, en las que la traducción puede aportar nuevos conocimientos y saberes, a pesar de que esto no parezca tan evidente a algunos de los encuestados, una clara minoría.

Estos comentarios también arrojan información sobre el nivel que tiene parte del estudiantado sobre la cuestión sexo-género. De hecho, algunas respuestas demuestran el conocimiento epistemológico previo de algunos estudiantes como la siguiente:

> En cuestiones médicas, es importante saber expresar las diferencias de sexo (no de género), en cuestiones sociales relacionadas, como ha podido ocurrir en la pandemia, sí que sería necesario matizar qué datos (de mortalidad, gravedad de la enfermedad, etc.) corresponden al sexo y cuales a cuestiones de género (en cuanto a la preferencia en el tratamiento), junto con cuestiones económicas, de edad, etc. (No indica su género, 22-25 años).

La valoración positiva del proyecto indica la concienciación sobre la importancia de estos enfoques, como afirmaba una alumna (18-21 años) “socially-aware projects such as this one should always be done" y otra (22-25 años) “Sería genial que se siguiera llevando a cabo en otros años, en otros cursos”.

5. CONCLUSIONES

Con respecto a las auditorías de los artículos en los diferentes idiomas, no se percibió ninguna connotación claramente negativa con respecto a la mujer. Hay diferencias de grado con respecto a la inclusión de las mujeres y la perspectiva de sexo-género en los artículos según idiomas. Por ejemplo, se percibió que el artículo francés desarrollaba

ampliamente cómo afectaba de forma diferente la COVID-19 según el sexo del paciente. Este artículo además desarrollaba un apartado específico para el embarazo y la lactancia y otro para la fertilidad masculina (llama la atención la ausencia de la fertilidad femenina y el hecho de que se hable solo de la mujer como madre). En el artículo en inglés también había una sección específica. Se remitía además a un artículo especializado en las cuestiones de género, aunque este enfoque separatista es considerado como no inclusivo por algunos expertos. El artículo sobre COVID-19 en español, mostró ser el que menos atención mostraba a la mujer y a la perspectiva de género.

En cuanto a las imágenes, también había ciertas diferencias. Mientras en el francés solo aparecía una silueta de una persona sin un sexo definido (aunque esto es discutible), en inglés había un afán de inclusión. En el artículo en español, si bien también se intentaba representar cierta igualdad, esta era mejorable. Las imágenes donde aparecían mujeres representadas mostraban ciertos sesgos de género por distintos motivos: a) en ocasiones la mujer aparecía relacionada con el ámbito de los cuidados, b) en otra imagen solo aparecían vestidas en falda o vestido, c) en otro caso las mujeres se representaban como personal sanitario de especialización inferior a la de los hombres, d) en una ocasión se sobrerrepresentó la cuestión del pelo facial en los hombres y el uso de la mascarilla respiratoria. Con respecto a existencia de tablas con datos segregadas por sexo, en los tres idiomas había pocas o ninguna.

Las referencias bibliográficas de los artículos muestran en los tres casos escasa homogeneidad. No se solía desarrollar los nombres propios, invisibilizando a las mujeres. Se incluía escasa bibliografía que abordara en su titular a las mujeres o la dimensión sexo-género.

Respecto al lenguaje inclusivo, como en los demás elementos analizados de los artículos, podemos concluir que en la auditoría se perciben ciertas áreas de mejora si bien, a su vez, se percibe una intención de inclusividad.

En lo que respecta a las percepciones del estudiantado, la valoración del proyecto ha sido muy positiva. Más del 75% del alumnado estaba de acuerdo en que su opinión sobe la importancia de la dimensión

género en la Wikipedia y respecto a la COVID-19 había mejorado, mostrando una gran concienciación sobre la necesidad de traer al aula estos enfoques.

Si bien algunos estudiantes expresaron sorpresa frente a las implicaciones de la dimensión sexo-género, muchos otros estudiantes, en sus comentarios, demostraron que no eran ajenos a estas cuestiones y subrayaron la importancia que tienen en la sociedad en la que vivimos. Cabe destacar a las estudiantes que expresaron su deseo de seguir en otras asignaturas con este enfoque.

En muchas ocasiones se entiende que la traducción y la dimensión género solo se trata de debatir acerca del lenguaje inclusivo, pero hay mucho más. Como ya hemos mencionado, gracias a la traducción, el conocimiento generado por una cultura puede llegar a otra, y no es inocuo qué conocimientos llegan a través de la traducción, es decir, qué texto se deciden traducir y cuáles no (Ruíz, 2008). Existen dinámicas de poder y cuestiones ideológicas de enorme peso en este proceso. De hecho, muchos artículos de la Wikipedia empiezan siendo la traducción de otros, en especial, del inglés. No negamos las consideraciones coloniales que tiene el hecho de que el inglés sea la lengua de la que parten la mayoría de los artículos traducidos, pero ese es un debate que queda pendiente para el futuro. Zanotti (2021: 285) encuentra que la Wikipedia en inglés "como el referente que lidera el proceso de edición" pero que a partir de ahí, cada idioma reelabora el contenido añadiendo temas y aspectos locales relevantes.

La traducción, por tanto, ayuda a conocer otras perspectivas del enfoque de género, por ejemplo, que el texto en inglés de la COVID-19 tuviera una sección sobre discriminación por género puede ayudar a que se cree esa misma sección en otros idiomas.

La traducción y el género pueden estar íntimamente ligados si se reconoce y valora la relación que hay entre ellos, como elementos interdisciplinares e interseccionales —como demuestran los Estudios Feministas de Traducción— y que van más allá del debate del lenguaje inclusivo, pues incluyen también desde la traducción de obras de mujeres, de obras feministas, la labor de las traductoras, hasta la inclusión de

enfoques feministas en la enseñanza de la traducción como demuestran las propuestas didácticas de Ergun y Castro (2017) que van en línea con los intereses que muestran nuestros estudiantes.

Proyectos docentes como el expuesto en estas páginas ayudan a la concienciación de nuestros estudiantes y a su implicación con cuestiones de actualidad, valorando así también la labor que desempeñan los traductores en la diseminación del conocimiento en la sociedad global en la que vivimos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta aportación emana del siguiente proyecto:

Alonso, Elisa, Briales, Isabel, Caballeo, Héctor y Velasco, Carmen (2020-2021). "Medios, traducción y Wikipedia frente a la COVID-19. Una perspectiva de género". Acción 2 – Plan de Innovación y Desarrollo Docente 2020-2021. Vicerrectorado de Profesorado. Universidad Pablo de Olavide.

7. Referencias

Alonso, E. (2015). Una aproximación a Wikipedia como polisistema cultural. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 22(68): 125-149.

Alonso E. y M.A. Vázquez Medel (2020). Creatividad y traducción. Puentes hacia la neurociencia. En S. Álvarez Álvarez y T, Ortego Antón (eds.) Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes en la transmisión de la información experta multilingüe en la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Granada: Comares. Interlingua Collection. 166-182.

Bengoechea, M. (2014). Feminist translation? No way! Spanish specialised translators' disinterest in feminist translation. Women's Studies International Forum, 42, 94-103. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.06.009

Bolukbasi, Tolga; Chang, Kai-Wei; Zou, James; Saligrama, Venkatesh and Kalai, Adam (2016). Man is to Computer Programmer as Woman is to Homemaker? Debiasing Word Embeddings. Advances in Neural Information Processing Systems, 29, 4349-4357. https://arxiv.org/abs/1607.06520https://arxiv.org/abs/1607.06520m, access August 5, 2016.

Brufau Alvira, N. (2010). Las teorías feministas de la traducción a examen: destilaciones para el siglo XXI. Granada: Comares.

Briales, I., Filsinger, G. y Alonso, E. (2018). Esto necesito y así lo soluciono. Necesidades y herramientas de estudiantado y profesionales de la Traducción e Interpretación frente al reto multilingüe digital. Revista Tradumàtica, 16: 1-23.

Briales, I, y Alonso, E. (2021). The perception of Wikipedia among students and professionals. The impact of editing and translating its content in the classroom. Symposium Translation and Knowledge Transfer: News trends in the theory and practice of translation and Interpreting. Universidad de Córdoba, 18-19 de noviembre de 2021.

Caballero, H. y Alonso, E. (2021). Vitaminas para la competencia traductora. Edición multilingüe en Wikipedia sobre COVID-19. Innovación e investigación educativa en lenguas extranjeras: perspectivas teóricas y aplicadas en didáctica, lingüística y literatura. II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas Dykinson, 1-24.

Colavizza, G. (2020). COVID-19 research in Wikipedia. Quantitative Science Studies 2020, 1(4), 1349-1380. https://doi.org/10.1162/qss_a_00080

Díaz Martínez, C., Díaz García, P., y Navarro Sustaeta, P. (2020). Sesgos de género ocultos en los macrodatos y revelados mediante redes neurales: ¿hombre es a mujer como trabajo es a madre? Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 172, 41-60.

Ergun, E. y Castro, O. (2017). Pedagogies of Feminist Translation. Rethinking Difference and Commonality across Borders. En O. Castro, y E. Ergun, E. (Eds.). (2017). Feminist translation studies: local and transnational perpectives (pp. 93-108). New York: Routledge.

Gozzi, N., Tizzani, M., Starnini, M., Ciulla, F., Paolotti, D., Panisson, A., y Perra, N. (2020). Collective Response to Media Coverage of the COVID-19 Pandemic on Reddit and Wikipedia: Mixed-Methods Analysis. J Med Internet Res, 22(10), e21597. https://doi.org/10.2196/21597

Graells-Garrido, E., Lalmas, M., y Menczer, F. (2015). First Women, Second Sex: Gender Bias in Wikipedia. Proceedings of the 26th ACM Conference on Hypertext & Social Media, 165-174. https://doi.org/10.1145/2700171.2791036

Hennard Dutheil de la Rochère, M. y Weber Henking, I. (2016). La traduction comme création. Translation and Creativity, Centre de Traduction Littéraire de Lausanne 2016.

Hood, N., y Littlejohn, A. (2018). Hacking History: Redressing Gender Inequities on Wikipedia Through an Editathon. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(5), 203-2017 https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3549

Hurtado Albir, A. (2019). Research on the didactics on translation. Evolution, approaches and future events. En: Tolosa Igualada, M. y A. Echeverri (eds.) Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. MonTI 11 trans, 47-76.

Jemielniak, D. (2016). Breaking the Glass Ceiling on Wikipedia. Feminist Review, 113(1), 103-108.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad afectiva de mujeres y hombres. Bolentín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. 12611-12645. https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf

Muñoz Raya (2004). Libro blanco del título de Grado en Traducción e Interpretación. ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf

Ruíz Yepes, G. (2008). La traducción como vehículo de ideologías: aportaciones desde los diferentes enfoques traductológicos. Alfinge, 20, 137-150.

Santaemilia, J. (2014). Gender, sex and translation: The manipulation of identities. Londres y Nueva York: Routledge.

Schiebinger, L., Klinge, I., Sánchez de Madariaga, I., Paik, H. Y., Schraudner, M., and Stefanick, M. (Eds.) (2011-2021). Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering and Environment. Terms.

Shane-Simpson, C., y Gillespie-Lynch, K. (2017). Examining potential mechanisms underlying the Wikipedia gender gap through a collaborative editing task. Computers in Human Behavior, 66, 312-328. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.043

Zanotti, A. (2021). Wikimedia y la cobertura del COVID-19 en español: producción colaborativa de conocimientos en temas de actualidad. Área Abierta, 21(2), 271-287. https://doi.org/10.5209/arab.72767

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE UNA HERRAMIENTA DE ENCUESTA

LOURDES ARANDA
Universidad de Málaga

EUGENIA FERNÁNDEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El éxito académico del estudiantado depende de una serie de factores relacionados con la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, uno de los factores más importantes a este respecto, es la motivación del estudiantado (Lora, 2020; Polanco-Hernández, 2005) hacia su propia formación y estudios, así como para la adquisición de los aprendizajes relacionados con su disciplina académica en la universidad.

La motivación para el aprendizaje tiene que ver con factores tanto internos como externos al individuo, (Acevedo et al., 2015), de entre los factores internos destacan los intereses, expectativas, perspectivas y confianza personal del individuo (Moreira et al., 2013), así como, entusiasmo, satisfacción por alcanzar nuevas metas profesionales, entre otros (Lora, 2020). Por otro lado, en cuanto a los factores externos, destaca el contexto o ambiente (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010) que rodea a la persona en cuestión, así como las circunstancias, sociedad o entorno que le ha tocado vivir. Esto puede favorecer el desarrollo de capacidades o competencias positivas en un individuo; o bien, todo lo contrario, un entorno desfavorable puede incidir en la persona

haciendo que un sentimiento de desmotivación perjudique y afecte negativamente al estudiante (Clayton et al., 2009; Borgobello et al., 2010).

En este sentido, la motivación puede surgir por ciertos procesos denominados extrínsecos o intrínsecos (Lora, 2020), como a continuación se desglosa.

La motivación en los estudiantes universitarios puede ser intrínseca cuando la motivación se genera por el hecho de vivir el proceso (Polanco, 2005), es decir, que el alumnado estudie por el interés en lo que aprende, y no por recompensas externas. Del mismo modo, la motivación intrínseca es hacer algo simplemente por la satisfacción de hacerlo (Raffini, 1998). Este tipo de motivación está íntimamente relacionado con el rendimiento académico del alumnado, pero también con la satisfacción de las necesidades propias de cada individuo (Castagnola, 2020).

Por otro lado, con la motivación extrínseca el sujeto se mueve por el hecho de obtener una recompensa o premio, es decir, el motivo para estudiar no es lo que se aprende, sino la recompensa que se deriva con esa acción, por ejemplo, aprobar el curso (Polanco, 2005).

La motivación es un estado conductual del estudiante que le alienta hacia una dirección determinada, mediante una conducta de constancia y perseverancia (Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010), desencadenando un proceso por el que el alumnado encamina una actividad o distintas actividades determinadas para conseguir una meta concreta (Jiménez-Reyes et al., 2019).

En este sentido, es necesario atender a las distintas metas que el estudiantado universitario puede perseguir a la hora de desarrollar el proceso de aprendizaje o estudio en su formación académica. Estas metas son las relacionadas con la tarea, con el ego, con la valoración social y las relacionadas con la obtención de premios (Lora, 2020). Estos objetivos o metas, se especifican con mayor detalle a continuación.

Metas relacionadas con la tarea. En este caso, el motivo por desarrollar el aprendizaje, es aprender, es decir, la necesidad de saber y lograr obtener este conocimiento (Ausubel, 1981). En el ámbito educativo, el

objetivo que mueve al alumnado es alcanzar ese aprendizaje o conocimiento concreto.

Metas relacionadas con el "ego". Están relacionadas con el "mejoramiento del yo" Ausubel (1981), porque tiene que ver con el estatus ganado en proporción con su nivel de aprovechamiento. Es decir, el estudiantado coteja los logros obtenidos comparándose consigo mismo.

Metas relacionadas con la valoración social. Es la meta relacionada con el reconocimiento o aprobación social (Ausubel, 1981). Es decir, el alumnado se compara en este caso, con los demás, o sea, con su grupo de iguales. En el aula universitaria, la comparación se daría con su grupo de clase.

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. el factor principal para motivar a la persona, es la necesidad concreta por una recompensa en particular (Abarca, 1995), es decir, en el caso del alumnado, se refiere a recompensar externas como becas, certificados, etc.

Para poder considerar el grado de motivación de una persona, -concretamente en este caso, el nivel motivacional de un alumno o alumna hacia el aprendizaje, hay que tener en cuenta la relación de este estado personal con diversos factores, destacando entre ellos, el profesorado, los hábitos estudiantiles, la atracción hacia el objetivo, y la metodología docente empleada en las clases, como a continuación se detalla.

La importancia del profesorado para la consecución de un adecuado nivel motivacional del alumnado, es fundamental (Polanco, 2005), ya que estos profesionales de la educación, en su labor docente, pueden contribuir al impulso de mecanismos propicios, bien de desmotivación, o bien de motivación hacia el aprendizaje en su alumnado (Moreira et al., 2013).

En el ámbito universitario, existe numerosos estudios que defienden la relación existente entre la motivación del estudiantado con los hábitos de estudio del mismo (Castro et al., 2009; Montes-Iturrizaga, 2012; Hernández et al., 2012; Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2011). En este sentido, es destacable el hecho de que una motivación adecuada en el alumnado, implicará unos mejores hábitos de estudio (Acevedo et al.,

2015). Siguiendo esta línea, esto es importante debido a que precisamente estos hábitos de estudios del discente resultan ser uno de los predoctores más fiables del éxito académico en el alumnado (Castro et al., 2009; Acevedo et al., 2015).

Por otro lado, para considerar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje, una de las consideraciones que hay que tener en cuanta es en qué medida un objetivo o meta es atractivo para el individuo (Deckers, 2018), en este caso, para el alumno o la alumna.

Asimismo, otros estudios muestran las Ventajas motivacionales de ciertas metodologías como el trabajo en grupo cooperativo en los niveles de enseñanza universitaria (Johnson y Jonson, 1985).

Por consiguiente, la motivación hacia el aprendizaje depende de las características y circunstancias, internas y externas, particulares de la persona, concretamente del alumno o alumna. Por tanto, surge la necesidad de comprobar si las diferenciaciones individuales que tradicionalmente se han asumido para hombres y mujeres, están fundamentadas o no lo están, concretamente, en cuanto a los procesos motivacionales hacia el aprendizaje formal.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de la investigación

- Estudiar el nivel de motivación del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga en su propio proceso de aprendizaje.
- Analizar si existen diferencias de género con respecto a la motivación en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa, y se ha llevado a cabo, en primer lugar, mediante un análisis descriptivo a través de la medida de posición de la Media (M) y la medida de dispersión

de la desviación típica (DT) y, posteriormente a través de un análisis inferencial a través de una prueba de contraste.

3.1. Participantes

La estrategia de muestreo utilizada en esta investigación es de tipo no probabilístico, concretamente, la técnica de muestreo es incidental lo que nos permitió acceder a la muestra más fácilmente.

Los participantes de este estudio fueron 57 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga matriculados en el curso académico 2020/2021. Del total de la muestra, 20 estudiantes eran hombres (35%), y 37 eran mujeres (65%). La edad del alumnado iba de 18 a 55 años. Las diferencias en cuanto a porcentaje entre alumnos y alumnas se deben a que los grados correspondientes a dicha área están sesgados por género,

Como bien es sabido, las trayectorias educativas entre mujeres y hombres son diferentes y en algunas disciplinas predomina un género sobre otro.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos, se utilizó la técnica de encuesta o survey, donde se empleó como herramienta un cuestionario de respuesta cerrada denominado "Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) (Adaptado de Quevedo-Blasco et al., 2016). El cuestionario constaba de 30 ítems con respuestas tipo Likert con 5 posibles respuestas, las cuales se puntuaron de la siguiente forma: 1 Casi nada, representa que el alumnado considera que la motivación representada en el ítem no es prácticamente motivante para él/ella; 2 Un poco de motivación en el ítem de aprendizaje; 3 Algunas veces es motivante el aprendizaje que representa el ítem; 4 Casi siempre es motivante el aprendizaje que representa el ítem; y por último, 5 Siempre le resulta motivante al alumnado el aprendizaje que refleja el ítem.

El cuestionario se estructura en una dimensión: la motivación del alumnado en su propio aprendizaje.

3.3. PROCEDIMIENTO

En el presente estudio han participado alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La recogida de datos se realizó entre mayo y junio de 2021 a través de la plataforma Google Forms.

Para contactar con los participantes se pusieron anuncios en el aula virtual de la universidad pidiendo la participación voluntaria del alumnado. En la aula, se explicó las instrucciones para la cumplimentación del cuestionario, la voluntariedad de la participación en la investigación y el anonimato de los datos personales.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Una vez finalizada la recogida de información a través del cuestionario para estudiar la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, se realizaron los análisis de los datos.

Los análisis estadísticos, se dividieron en dos pasos. En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos de las variables consideradas en el cuestionario, con el cálculo de las medias (M), de las desviaciones típicas (DT) y de la dimensión del cuestionario "la motivación del alumnado en su propio aprendizaje".

Posteriormente, se realizó una prueba de contraste paramétrica denominada "T de Student para muestras independientes", y así, poder estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas en los dos grupos de estudio: grupo mujer y grupo hombre.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23 (IBM, 2017).

4. RESULTADOS

De forma global, el estudio de los estadísticos de posición (Media de puntuaciones en las variables de estudio-Ítems), muestran puntuaciones medio-altas. Las puntuaciones de los estadísticos de posición (M) y de

dispersión (DT) en la variable ítem de los dos grupos (grupo hombres y grupo mujeres), son los siguientes:

- "Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí", cuya M=1,79 y DT=0.976 en el grupo hombres y M=2,29 y DT=1,426 en el grupo de las mujeres.
- "Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas", cuya M=3,95 y DT=0,705 en el grupo hombres y M=4,46 y DT=0,561 en el grupo de las mujeres.
- "Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre, cuya M=3,21 y DT=1,134 en el grupo hombres y M=3,74 y DT=1,067 en el grupo de las mujeres.
- "Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más", cuya M=4,50 y DT=0.772 en el grupo hombres y M=4,74 y DT=0,505 en el grupo de las mujeres.
- "Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases", cuya M=3,42 y DT=0.902 en el grupo hombres y M=3,40 y DT=1,090.
- "Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas", cuya M=4,74 y DT=0.562 en el grupo hombres y M=4,86 y DT=0,430 en el grupo de las mujeres.
- "Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase" cuya M=3,79 y DT=0.918 en el grupo hombres y M=3,71 y DT=0,987
- "Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas", cuya M=2,79 y DT=1,273 en el grupo hombres y M=2,97 y DT=1,582 en el grupo de las mujeres.
- "Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante", cuya M=3,26 y DT=1,240 en el grupo hombres y M=3,91 y DT=1,197 en el grupo de las mujeres.

- “Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida”, cuya M=3,37 y DT=1,257 en el grupo hombres y M=3,97 y DT=1,150 en el grupo de las mujeres.
- “Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio”, cuya M=3,37 y DT=1,606 en el grupo hombres y M=3,57 y DT=1,420 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie”, cuya M=4,05 y DT=1,079 en el grupo hombres y M=4,31 y DT=0,963 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida”, cuya M=3,63 y DT=1,422 en el grupo hombres y M=4,29 y DT=0,987 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio porque me gusta y me divierte aprender”, cuya M=3,53 y DT=1,264 en el grupo hombres y M=3,74 y DT=1,039 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio e intento sacar buenas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor, cuya M=4,47 y DT=0.954 en el grupo hombres y M=4,89 y DT=0,471 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable”, cuya M=4,21 y DT=1,134 en el grupo hombres y M=4,54 y DT=0,780 en el grupo de las mujeres.
- “Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más”, cuya M=2,21 y DT=1,182 en el grupo hombres y M=2,52 y DT=1, 980 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) me considere un buen alumno(a)”, cuya M=2,84 y DT=1,167 en el grupo hombres y M=3,26 y DT=1,314 en el grupo de las mujeres.

- “Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.”, cuya M=4,26 y DT=0.872 en el grupo hombres y M=4,26 y DT=1,067 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día”, cuya M=3,89 y DT=0.937 en el grupo hombres y M=4,34 y DT=0,938 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida”, cuya M=3,89 y DT=1,049 en el grupo hombres y M=4,20 y DT=1,158 en el grupo de las mujeres.
- “Me siento mal cuando hago bien un examen y el resultado es peor del que esperaba”, cuya M=4,16 y DT=0.958 en el grupo hombres y M=4,40 y DT=1,006 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar”, cuya M=3,84 y DT=0.765 en el grupo hombres y M=4,03 y DT=1,124 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio para comprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él”, cuya M=3,89 y DT=1,100 en el grupo hombres y M=4,14 y DT=1,115 en el grupo de las mujeres.
- “Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen”, cuya M=4,21 y DT=0.976 en el grupo hombres y M=4,60 y DT=0,881 en el grupo de las mujeres.
- “Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien”, cuya M=3,32 y DT=0.946 en el grupo hombres y M=3,74 y DT=1,010 en el grupo de las mujeres.
- “Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando”, cuya M=4,21 y DT=1,032 en el

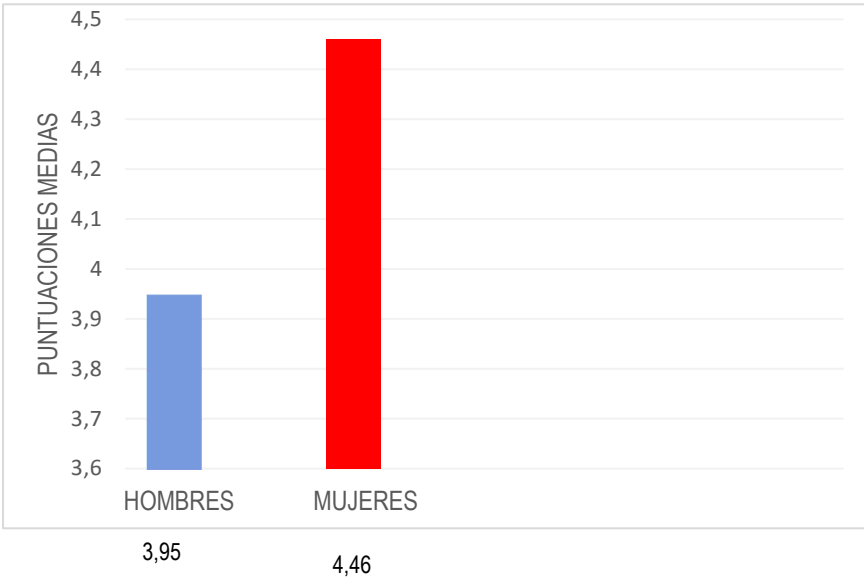
grupo hombres y M=4,69 y DT=0,718 en el grupo de las mujeres.

Tan solo, el ítem "Intento ser buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mi" (M=1,79 sobre 5 y DT=0.976 en el grupo hombres y M=2,29 sobre 5 y DT=1,426 en el grupo de las mujeres.), y el ítem "Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta" (M=1,95 sobre 5 y DT=1,079 en el grupo de hombres y M=2,60 sobre 5 y DT=1,355 en el grupo de mujeres) que presentan una puntuación baja en el grupo hombre. Por último, destacar también que tanto en el grupo hombre como en el grupo mujer el alumnado presenta una puntuación baja en los ítems "Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas" (M= 1,58 sobre 5 y DT=0,902 en el grupo de hombres y M=1,91 sobre 5 y DT=0,887 en el grupo de mujeres) y el ítem "Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo" (M= 1,95 sobre 5 y DT=1,026 en el grupo de hombres y M=1,91 sobre 5 y DT=1,245en el grupo de mujeres)

Posteriormente, se realizó un análisis estadístico de los datos mediante la aplicación de la prueba de contraste paramétrica T de Student para muestras independientes (grupo hombre y grupo mujer), en el estudio de la variable ítems del cuestionario.

En general, los análisis mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$), en los ítems del cuestionario en función del género, tan solo en el ítem "Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas" donde existen diferencias estadísticamente significativas entre género ($p \leq 0,05$), y donde se observa que los hombres tienen una M = 3,95 puntos sobre 5, mientras que las mujeres presentan una M= 4,46 puntos sobre 5.

***GRÁFICO 1**. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los grupos hombre y grupo mujer respectivamente en el ítem "Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas".*



$^{*}p \leq 0,05$

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

De forma global, los resultados obtenidos muestran unas puntuaciones medio-altas en la valoración que hacen los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga a su propio aprendizaje, ya sean hombres o mujeres. Con respecto a la comparación entre el grupo de hombres y el grupo de mujeres en la evaluación de su aprendizaje no se observan a diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos (hombres y mujeres). Tan solo, se observan diferencias estadísticamente significativas en el ítem "Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas" donde el grupo hombre muestran una puntuación media más baja que el grupo mujer.

Este aspecto motivacional dentro del contexto educativo suscita un gran interés, puesto que es una de las variables más importantes que garantizan el éxito académico en los educandos. Según Pintrich y Schuck

(2006), citado en Boza-Carreño y Toscano-Cruz, (2012), definen la motivación como:

> el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto, es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida (p. 126).

Un factor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la motivación del alumnado hacia su propio aprendizaje, ya que el nivel de motivación del alumnado le servirá al docente a la hora de diseñar y planificar sus estrategias metodológicas en las aulas universitarias. De hecho, Alemán-Marichal et al., (2018), argumentan que:

> Los docentes, como parte primordial del proceso de enseñanza aprendizaje, necesitan conocer el nivel de motivación de sus estudiantes, cualquiera que sea la disciplina que imparten. Así podrán intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva de los educandos y en la creación de valores profesionales, morales indispensables para el desarrollo de su profesión y para convertirse en ciudadanos integrales. La motivación que puede cultivar el docente como facilitador, será efectiva si está asociada al interés de los alumnos, lo cual se produce cuando estos toman conciencia del motivo y de la necesidad de aprender (p. 1259).

Todo ello, nos lleva a pensar en la gran importancia que tiene el conocer los aspectos que motivan a los estudiantes para trabajar en su propia formación. Si el uso de estrategias metodológicas y los aspectos trabajados por los profesionales de la enseñanza son lo suficientemente motivantes para los estudiantes en su aprendizaje, además de coincidir con los intereses de éstos, se podrá alcanzar un rendimiento académico efectivo en los centros educativos en general, y en las universidades en particular.

Por ello, es de especial relevancia, que desde los centros educativos se priorice el trabajo de la motivación en los estudiantes universitarios. De esta forma, se conseguirá que los estudiantes consigan un alto rendimiento académico alcanzando así las metas propuestas; y también se conseguirá que se incorporen al mercado laboral, profesionales con una alta vocación y sensibilidad hacia sus trabajos.

Por último, señalar que este trabajo cuenta con algunas limitaciones como el número de estudiantes y el estudio motivacional en un solo grado, concretamente en el Grado de Educación Primaria. Por ello, este trabajo tendrá una continuidad y en futuras investigaciones se trabajará con una muestra mayor y se contará con la participación de estudiantes de otras titulaciones universitarias.

Dichas limitaciones anteriormente señaladas, nos llevan a considerar subsanarlas mejorando el estudio mediante una muestra con un número mayor de alumnos y alumnas, de manera que se pueda atender a una población muestral lo suficientemente amplia como para que se considere un estudio lo sobradamente fuerte en este sentido.

Además de ello, parece razonable, tener en cuenta una distribución muestral más acorde con una paridad de género para así poder estudiar las posibles diferencias o similitudes que se encuentran implícitas entre alumnas y alumnos. De esta manera, se podrá atender además a las diferencias de género en las futuras investigaciones que se desarrollen en este ámbito de actuación.

Por otro lado, resulta interesante para este estudio, recopilar a participantes de distintos grados de la Facultad de Ciencias de la Educción, es decir, no solo atender a los datos recopilados de los alumnos y alumnas de educación primaria, sino también al alumnado de los grados de educación infantil, educación social e incluso, se considera la posibilidad de poder tener en cuenta a estudiantes del grado de pedagogía debido a su importancia en el campo de la educación, y así tener una visión más global y certera sobre la temática que se pretende estudiar en la presente investigación.

En este sentido, los y las estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación que pertenezcan a los másteres que se ofertan en dicho campo de estudio, podrían considerarse también buenos candidatos y candidatas para la realización de un estudio de las características señaladas en la presente investigación, llevando a un enfoque mucho más complementario, significativo y completo de la motivación del propio aprendizaje en el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Lo anteriormente señalado, nos aporta posibles futuras líneas de investigación derivadas del presente estudio, que nos podrían llevar a una comprensión más profunda y extensible a otras realidades educativas a cerca de factores tan relevantes en el ámbito universitario como el estado de motivación de nuestras alumnas y alumnos para desarrollar sus estudios en educación, y sobre todo, su futura profesión como personas profesionales de la educación que sean comprometidas y competentes.

En este sentido, el estudio de la motivación y de los estados motivaciones en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas de los Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación, resulta ser un elemento clave para su desarrollo profesional futuro, y con esto, se procurará tener conciencia y conocimiento de las inclinaciones, intereses y necesidades reales de nuestros alumnos y alumnas al elegir las carreras de educación.

A tenor de todo lo anteriormente mencionado, se sugiere la necesidad de darle un papel protagonista a la valoración de la motivación en el aprendizaje de los alumnos y alumnas de Educación, lo que desemboca en una mayor formación y concienciación del profesorado universitario al respecto.

Teniendo en cuenta esto, se sugiere la promoción de cursos de formación para docentes de universidad enfocados a conocer las motivaciones de su alumnado y, por otro lado, procurar que estos niveles motivacionales en discentes sean los adecuados en todo momento durante el proceso de formación de los y las estudiantes.

Además, es previsible que las metodologías docentes utilizadas en las distintas materias, sean lo suficientemente significativas para el alumnado, así como que se mantenga una relación constante entre teoría y práctica, lo que conllevará a una mayor motivación ante lo que se aprende.

Por otro lado, en lo referente al género, este estudio advierte que tanto alumnos como alumnas no presentan unas diferencias extraordinariamente significativas en cuanto a la motivación por su propio proceso de aprendizaje. Esto nos lleva a vislumbrar que las diferenciaciones tradicionalmente consideradas entre hombres y mujeres, no son

necesariamente unos rasgos biológicos predeterminados, sino que parece que depende de cada persona, y no de cada género.

En este sentido, podría ser interesante estudiar esta diferenciación entre géneros en un mayor número de participantes, y por tanto, en una muestra mayor, así como un mayor número de especialidades o grados para que las comparaciones adscritas al género sean realmente potentes en este sentido. En cualquier caso, los datos arrogados en esta investigación, implican que estos resultaos podrían mantenerse, pero de esta manera se procurará una mayor fiabilidad si se cuanta con un mayor tamaño muestral.

Además, resultaría muy interesante tener en cuenta la paridad en la medida de los posible para que la comparación sea lo menos sesgada posible.

A este respecto surge la incógnita que nos ha abordado siempre en las Facultades de Ciencias de la Educación, que es conocer realmente el por qué hay un mayor número de alumnas que de alumnos en las carreras propias de Educación. A pesar de que hay numerosas aportaciones al respecto, este estudio muestra que si, al menos, a nivel motivacional en los aprendizajes académicos no existe diferencias entre alumnos y alumnas, sería muy interesante abrir una nueva línea de investigación para comprobar y comprender las motivaciones propias de cada estudiante para optar por carreras de educación, y así entender inequívocamente de una vez por todas el hecho de que haya, y siga habiendo, más mujeres que hombres en nuestro campo de estudio.

Como extensión a la línea anteriormente argumentada, es inequívoco el sesgo entre géneros en las Facultades de Ciencias de la Educación, pero sería muy interesante comprobar el equilibrio o desequilibrio entre géneros en otras facultades de la universidad y el por qué. Ya que es ampliamente sabido que existen carreras o grados más frecuentados por hombres que por mujeres, como el caso de las ciencias, ingenierías, telecomunicaciones etc., y otras disciplinas donde claramente hay más mujeres que hombres, como nuestro caso de Educación, enfermería, etc.

A pesar de que cada vez esta diferencia se va reduciendo con el paso de los años, todavía queda mucho por avanzar en que exista una paridad real entre géneros en determinadas carreras universitarias, por tanto, sería interesante estudiar y comprender las motivaciones de los y las estudiantes para la elección de las mismas.

Para finalizar, es necesario destacar el hecho de que esta investigación aporta además, que al menos en los y las participantes de este estudio, la motivación para aprender en el grado elegido de Educación Primaria es media alta, lo que puede significar las elevadas preferencias e inclinaciones de las alumnas y alumnos por su rama de estudios; así como, probablemente, la capacidad del profesorado universitario en llegar a motivar a estos y estas estudiantes. Del mismo modo, se vislumbra posiblemente la adecuación de la metodología utilizada en las calases universitarias, lo que puede conllevar que estos estudiantes hayan tenido un nivel motivacional tan elevado. Además de factores internos del propio estudiante respecto a su aprendizaje, como puede ser el interés y gusto por aprender su propia disciplina de Educación Primaria.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, todo el alumnado del Grado de Educación de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga muestra una motivación medio alta en su propio proceso de aprendizaje.

Además, no existen diferencias de género en la motivación que muestran los estudiantes en su propio aprendizaje, es decir, tanto el grupo de estudiantes hombres como el grupo de estudiantes mujeres otorgan las mismas puntuaciones en la motivación por su propio proceso de aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado gracias a la magnífica colaboración de los alumnos y alumnas y del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

Abarca, Sonia. (1995). Psicología de la motivación. Editorial Universidad Estatal a Distancia

Alemán-Marichal B, Navarro de Armas O.L., Suárez Díaz RM, Izquierdo Barceló y Encinas Alemán T de la C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987

Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 25(1), 5-14.

Acevedo, D., Torres, J. D., Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). Revista de Formación Universitaria, 8(5), 59-66.

Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología, Ciencia, Educación, 25(1), 5-14

Ausubel, David. (1981). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas.

Borgobello, A., Peralta, N., y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. Liberabit, Revista de Psicología, 16(1), 7-16.

Boza-Carreño, A. y Toscano-Cruz, M.O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje. Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 26(1), 125-142. http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf

Castagnola, G. (2020). Los docentes y su compromiso organizacional desde la motivación intrínseca. Grupo Compás.

Castro, C.E., Gordillo M.E. y Delgado, A.M. (2009). Hábitos de estudio y Motivación para el Aprendizaje. Revista Fundación Juan José Carraro, 14(29), 20-25.

Clayton, K., F. Blumberg y D.P. (2009). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. British Journal of Educational Technology, 41(3), 349-364.

Deckers, L. (2018). Motivation. Biological, Psychological, and Environmental. Taylor & Francis.

Hernández, C., N. Rodríguez y Vargas, Á. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería. Revista de la educación superior, 51(3), 67-87.

IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Jiménez-Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudios en educación superior. Revista de Psicología y Educación, 14(1), 50-62. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171

Johnson y Johnson. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. Research on Motivation in Education, 2, Academic Press: New York – EE.UU.

Lora Loza, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado. Universidad César Vallejo. Horizonte Médico, 20(1), 37-44. http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06

Moreira, P. (2013). Predictors of academic performance and school engagement Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. Learning and Individual Differences, 24(1), 117-125.

Montes-Iturrizaga, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. Revista la sallista de investigación, 9(1), 96-110.

Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5(2), 1-13.

Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V.J. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6*(2), 83-105. http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v6i2.163

Raffini, James. (1998). 150 Maneras de incrementar la motivación en la clase. Editorial Troquel.

EDUCACIÓN NO SEXISTA EN CHILE: UN RECORRIDO HISTÓRICO DE LIBERACION FEMENINA

ANDREA MINTE MÜNZENMAYER
Universidad de los Lagos
Osorno, Chile

1.-INCORPORACIÓN DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA CHILENA

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa, en la cual se aplicó la técnica documental a una serie de textos históricos en su calidad de fuentes primarias y, otras, consistentes en fuentes secundarias, libros y artículos científicos, para analizar la educación chilena a partir de hitos significativos en la educación de las mujeres y de la lucha por una educación no sexista en todos los niveles del sistema educativo.

En la historia de la educación chilena destacan diversos hitos, desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, los cuales marcan el largo recorrido de liberación femenina. Durante la época colonial, siglos XVII y XVIII, el Estado desatendió la educación de las niñas y mujeres, con lo cual se instauró un sistema educacional excluyente y elitista a lo largo de casi todo el siglo XIX. La educación de las mujeres era religiosa aunque restringida a la clase alta. Por tanto, se puede señalar, que el primer hito de ingreso de las mujeres a la educación fue mediante la Ley de Instrucción Primaria (1860) durante el gobierno conservador de Manuel Montt (1851-1861). La promulgación de esta ley otorgó educación a niñas y niños de la clase baja, quienes de otra forma no habrían podido acceder a ella.

> Con la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Normal de 1860, se estableció que el Estado dará instrucción primaria gratuita a todos los que están en condición de recibirla. Las escuelas se dividieron en elementales y superiores, y en las primeras se estableció que se enseñará o

> instruirá, respecto de las siguientes materias: lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica, y el sistema legal de pesos y medidas. En las superiores, en tanto, se agregaron: gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, compendio de historia de Chile y de la constitución política; en las escuelas de mujeres en tanto, se reemplazaba el dibujo lineal y la constitución política por la economía doméstica, la costura, el bordado, y las demás labores de aguja. La mayor parte de la población que recibía esta educación solo llegaba hasta la educación elemental, solo una pequeña parte lograba acceder a las escuelas superiores (Osandón, 2007, p. 70)

La Ley de Instrucción Primaria garantizaba una educación gratuita a cargo del Estado. Niños y niñas debían asistir a escuelas primarias. En éstas no existían diferencias curriculares en la educación de mujeres y hombres. Las escuelas para niñas tuvieron mayor auge en la segunda mitad del siglo XIX y accedieron, principalmente, niñas pobres.

> En Chile los hombres estuvieron más escolarizados y alfabetizados que las mujeres. Sin embargo, las escuelas femeninas se incrementaron y el número de alumnas superó a los hombres, fueron más asiduas a la escuela y ello impactó sobre su alfabetización que aunque no sobrepasó a la masculina, creció a un ritmo mayor (Serrano et ál., 2012, tomo 1, p. 351).

Hacia mediados del siglo XIX se levantaron voces en defensa de la educación de las mujeres. “De la educación de las mujeres depende […] la suerte de los estados; la civilización se detiene a las puertas del hogar doméstico cuando ellas no están preparadas para recibirla…” (Sarmiento, 1849, p. 131).

Antes de que el Estado asumiera la educación femenina como una tarea imprescindible, ésta había sido asumida por la Iglesia Católica a través de las congregaciones religiosas, entre las cuales destacaban las de religiosas de los Sagrados Corazones de Jesús y María que brindaban una educación “a la francesa” a las hijas de la élite con una sólida formación en valores (Serrano et ál., 2012. Tomo 1).

Como consecuencia de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria aumentó la matrícula y, conjuntamente, la necesidad de contar con más escuelas y profesores especializados para asumir la tarea docente. La misma ley permitió la creación de Escuelas Normales, que formaban

maestros para educar a las nuevas generaciones. Las Escuelas Normales de Preceptores, que datan de 1842, constituyen la primera institución a cargo de la profesionalización de los docentes en Chile (Núñez, 2007). Dado el contexto de aumento de la matrícula femenina y la escasez de profesores, se visualiza una paulatina incorporación de las mujeres a este ámbito.

Las Escuelas Normales de Preceptoras, creadas en 1854, jugaron un importante rol en la educación de las mujeres chilenas. La primera fue la Escuela Normal N°1 de Santiago. La idea de fundar estas instituciones tuvo un doble propósito: por un lado, educar a niñas pobres que podría acceder a la enseñanza primaria y, por otro lado, constituir un espacio de trabajo para mujeres pobres, permitir la manutención de la familia y aportar a la educación de los habitantes del país.

También destaca la Escuela de Preceptoras del Sur, fundada en la década de 1870 en Chillán, provincia de Ñuble, la cual permitió el acceso de las mujeres a una formación institucionalizada y reconocida por el Estado (Turra, 2021). Con la creación de las Escuelas Normales femeninas, en diversas ciudades del país, comenzó la paulatina feminización de la actividad docente.

En las Escuelas Normales no se hacía distinción curricular entre hombres y mujeres, es decir, las materias del currículum de formación en todas las Escuelas Normales fueron bastante homogéneas.

Los estudios tenían una duración de cinco años y se impartían las asignaturas de Castellano, Historia y Geografía, Matemática, Economía Doméstica y Agricultura, Labores e Higiene, Música y Gimnasia y Metodología de la Escuela (Núñez, 2007).

Además de la Escuela Normal de Santiago se fundaron otras en Chillán, La Serena, Angol y en otras ciudades. Hubo un total de 16 de ellas en todo el país. Con el paso de los años se fusionaron hasta quedar en seis.

En sus inicios, las Escuelas Normales estuvieron a cargo de religiosas, inspiradas en el modelo francés. A partir de 1885 fue reemplazado por el modelo alemán, producto de la admiración que éste despertó en diversos comisionados del gobierno chileno que viajaron a Estados

Unidos y Europa para conocer diversos sistemas educativos y reorganizar el chileno.

Con la Reforma Educacional de 1965 se estipuló que el ingreso a las Escuelas Normales era solo para estudiantes que hubiesen egresado de la enseñanza secundaria. Sin embargo, el gobierno militar decretó el cierre de las Escuelas Normales en 1973. Su profesorado e instalaciones fueron incorporados a la Universidad de Chile y a la Universidad Técnica del Estado. Su ideario se recuerda con añoranza, puesto que fue un importante proyecto pedagógico de formación de maestros y maestras.

***FIGURA 1**. Estudiantes en la Escuela Normal de Angol*

Fuente: Figueroa, M. (2012).
Mirada a la Memoria. Gobierno Regional de la Araucanía, p. 20.

Si bien las mujeres tuvieron acceso a la educación primaria gratuita, estaba vedada la educación secundaria para ellas. Hasta fines del siglo XIX no hubo liceos fiscales femeninos como los hubo para hombres porque la orientación de éstos era una formación para acceder a la universidad. La educación superior estaba reservada solo a los hombres. La enseñanza secundaria para las mujeres estuvo estancada hasta fines del siglo XIX. Solo existían establecimientos particulares de carácter religioso que ofrecían educación a mujeres de la élite. Dos excepciones

en este contexto fueron: el curso formal para matronas (1834) en Santiago y, la Escuela Normal de Preceptoras (1854). La creación de éstas no estuvo exenta de discusiones ideológicas en el congreso. Se aprobaron porque consistían en una extensión de la función educadora de las mujeres, del hogar a la escuela.

2. NUEVOS PASOS: ACCESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y A LA UNIVERSIDAD

En 1890 surgieron los primeros liceos fiscales femeninos y no antes, debido a la larga pugna ideológica entre conservadores y liberales por la implementación de un sistema educacional laico. A pesar de su instauración, en la última década del siglo XIX, se constata una gran paradoja: la formación de las mujeres en los liceos estuvo centrada en asuntos relacionados con la vida doméstica y la familia; pero no se permitía el acceso a la universidad. Se impartía una educación separada y diferente para hombres y mujeres. Las diferencias curriculares que se producían en este nivel marcaron la educación escolar durante décadas. El currículum oficial era sexista. La lucha por la creación de liceos fiscales femeninos fue "la pieza que coronó el diseño educacional de Estado docente en el siglo XIX" (Serrano et ál., 2012, tomo 2, p.377).

A fines de la década de 1870 se obtuvo otro importante logro en el terreno de la incipiente igualdad entre hombres y mujeres en Chile. Se trató del Decreto Amunátegui (1877), cuyo nombre se debe al Ministro de Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui, quien estableció el acceso de las mujeres a la universidad. Esta también había sido una larga pugna entre liberales, conservadores e Iglesia Católica. Como señala Stuven:

> el verdadero temor de la Iglesia: remover a la mujer de su lugar natural. Sacar a la mujer de su condición de <esclava> no solo implicaba un cambio social, sino que también concedía el triunfo a los esfuerzos secularizantes de los sectores más liberales del país. (2010, p. 367)

En el decreto se establecía que "las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que ellas

se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetas los hombres" (Biblioteca del Congreso Nacional, Decreto s/n°, 1877, p. 1).

El decreto Amunátegui constituye uno de los más relevantes hitos en la historia de la educación chilena para las mujeres, debido a que autorizó el ingreso de éstas a la universidad. En 1881 ingresó la primera mujer chilena a la universidad, Eloísa Díaz, a la carrera de medicina. También se convirtió en la primera mujer profesional de América del Sur y fue reconocida por su contribución a la salud pública. Asimismo, contribuyó a mejorar la educación en Chile al promover el desayuno obligatorio, la vacunación y la creación de jardines infantiles. Se preocupó porque las escuelas fuesen apropiadas para niñas y niños al advertir la importancia de la higiene y una infraestructura adecuada a las necesidades educativas. Todo esto, a partir de las frecuentes visitas que ella realizaba a los establecimientos educacionales y que luego plasmaba en informes para las autoridades del país (Díaz, 1905).

En esa misma área destacó Ernestina Pérez, primera ginecóloga chilena, quien además de considerarse pionera en esa especialidad, fue la primera estudiante sudamericana en ingresar a la Universidad Federico Guillermo de Berlín, en la cual solo podían estudiar hombres. "Las autoridades chilenas consiguieron un permiso especial para Ernestina, quien debía asistir a clases separada de sus compañeros por un biombo" (Salinas y Escobar [eds.], 2019, p. 243).

Otra mujer chilena, Matilde Throup, se tituló de abogada en 1982 y se convirtió en "una de las primeras universitarias chilenas y enfrentó la discriminación de género, sentando un precedente para que sus colegas pudieran ejercer plenamente su profesión" (Salinas y Escobar [eds.], 2019, p. 59). Estas tres mujeres marcaron la senda que otras emularon para romper con la educación sexista de la época y porque las mujeres tuviesen un espacio en el ámbito público.

A comienzos del siglo XX se produjeron algunos movimientos en pro de la igualdad de la enseñanza a partir de grupos de mujeres y de familias que lucharon por este ideal. A esto se sumó el congreso de profesores de 1912, en el cual propuso, entre otros aspectos, la unificación del currículum escolar. En las dos primeras décadas del siglo XX hubo

un ambiente agitado para cambiar la educación chilena en los diferentes niveles del sistema educativo.

3. OTRO PASO: LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (1920)

En el debate político que antecedió a la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) se puede pesquisar, desde comienzos del siglo XX, que la educación formó parte relevante de la agenda de los diferentes gobiernos. En las discusiones parlamentarias se hacía referencia al analfabetismo de los habitantes, a la importancia de la instrucción para el pueblo, lo cual traería aparejado un mayor desarrollo económico y el fortalecimiento de la democracia para el país. Se estimaba que unos 60 mil niños y niñas podrían acceder a la educación primaria.

Impulsores de estas ideas fueron los senadores Enrique Mac Iver, Pedro Banner y Raimundo Silva, quienes presentaron una iniciativa de ley en 1903. En el proyecto proponían que "los padres, los tutores o los individuos que estén a cargo del cuidado personal de uno o más niños de seis a doce años de edad están obligados a hacerlos asistir con regularidad a una de las escuelas públicas del Estado durante tres años a lo menos" (Senado de Chile, 1903, p. 2). En su discurso sostuvieron que había capacidad ociosa en las escuelas para aumentar la cobertura educacional. Dada la infraestructura existente, no se encarecería este proyecto, argumento que los parlamentarios conservadores ponían en duda. El proyecto requería, efectivamente, de mayor inversión estatal, mejor dotación de infraestructura, mayor número de docentes normalistas y mejor remuneración para éstos.

Además del elevado costo para implementar el proyecto, los senadores conservadores se opusieron porque consideraban que el rol del Estado en educación coartaba la libertad de los padres y de las familias, con lo cual se conculcaba la libertad de los sujetos. Los liberales, paradójicamente, promovieron un rol más activo por parte del Estado y, los conservadores, se resistían a ello. Sostenían que el proyecto era inviable y, la obligatoriedad, irrealizable. Se señala que "la postura política de gran

parte de los funcionarios públicos de educación y su postura doctrinaria cercana a planteamientos de educación laica, constituía para los senadores conservadores una de las mayores amenazas de esta ley" (Egaña, 1996, p. 24).

Un contraproyecto fue presentado por este sector, el cual se centró en mejorar la educación primaria mediante el aumento de escuelas primarias y Normales a través de aportes municipales para subvencionar la educación, crear bibliotecas populares, descentralizar la administración de las escuelas y, en general, dar mayores atribuciones a los municipios. Destaca en esta propuesta el rol activo que se pensaba otorgar a los municipios. También propusieron equiparar la educación pública municipal con la educación privada, en cuanto a la obtención de recursos para su financiamiento. Esto produjo la reacción inmediata de liberales, radicales, educadores y funcionarios, defensores de la educación púbica, quienes no permitirían el financiamiento de la educación privada con dineros fiscales.

En el contraproyecto, los conservadores pretendían ampliar la cobertura de la educación primaria radicada en los municipios mediante subsidios. No obstante, éstos fueron diferentes para niñas y niños, ya que, como señala el proyecto, "tendrán derecho a una subvención fiscal de 15 pesos anuales por alumno en las escuelas para hombres i de 10 pesos en las de mujeres" (Boletín de Sesiones, Senado de Chile, 1902, p. 708).

La diferencia planteada en la subvención de niñas y niños desincentivaba la educación de las mujeres, lo cual fue una constante en la postura conservadora. En su propuesta se desdibujaba el rol del Estado, que propuso la educación laica, la gratuidad y la obligatoriedad que los liberales pretendían instaurar.

Se trató de una pugna ideológico-política, la cual duró casi dos décadas hasta ser promulgada la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, el 26 de agosto de 1920, con la aprobación de ambas cámaras del parlamento. Ésta se centró en la obligatoriedad, en el rol del Estado en la educación y en la coexistencia de la educación privada o particular de carácter confesional.

Con ello, se dio un paso significativo hacia una educación laica, gratuita, obligatoria y de amplia cobertura en el nivel inicial de escolarización, no obstante, el currículum educativo mantuvo su carácter sexista por cuanto fomentaba los estereotipos de género mediante un currículum diferenciado. Esto era evidente en los materiales curriculares y en los contenidos y produjo un mayor impacto en las niñas de la clase baja, ya que, según Egaña et ál., (2003) hacia 1930 hubo más niñas en el sistema escolar (41 mil) que niños (30 mil). Por tanto, se perpetuaba la educación sexista en las mujeres al reproducir los estereotipos de género en su adultez.

En la década de 1930 el Estado chileno creó los liceos experimentales, impulsados por el intelectual Darío Salas, quien se inspiró en las ideas progresistas de la época, especialmente, en el educador norteamericano John Dewey. Entre éstas destaca la importancia de la coeducación, la formación democrática y ciudadana con orientación al desarrollo vocacional. El primer liceo experimental se erigió en 1932. Una década más tarde se implementó un plan de renovación gradual de la enseñanza, tarea a cargo de la destacada docente Irma Salas, quien promovió la fundación de nuevos establecimientos educacionales experimentales en algunas ciudades del país. No obstante, esta iniciativa solo existió hasta mediados del siglo XX.

4. OTRO HITO: LOS LICEOS MIXTOS

En la década de 1960 se puede encontrar otro hito significativo en el avance hacia una educación no sexista. Se crearon los liceos mixtos, en los cuales se impartía un currículum unificado, es decir, contenidos curriculares sin distinción de género. Los liceos fiscales constituyeron una contribución relevante a la expansión y masificación de la educación de las mujeres. Se inició, de esta manera, la lucha por la democratización del currículum escolar. Adicionalmente, se debe destacar que, los liceos fiscales dotaron a las mujeres de los recursos culturales necesarios para exigir un trato igualitario, el acceso a las universidades y una mayor participación en la sociedad chilena.

Entre las mujeres destacadas en esta lucha se encuentran Amanda Labarca e Irma Salas, quienes fueron figuras clave en la Reforma Curricular de 1965, la cual propició la creación de los liceos mixtos. Labarca "dedicó sus mejores esfuerzos a la educación y al feminismo entendiendo por éste último la lucha de las mujeres por lograr un espacio equivalente en la sociedad, que les garantizara iguales derechos y oportunidades" (Salas, 2019, p. 29).

Amanda Labarca ingresó a estudiar pedagogía en castellano en 1903. En 1906 había ingresado, recién titulada, a la Asociación de Educación Nacional, agrupación de distinguidos profesores. Suscribió su declaración de principios, entre los cuales se estableció la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres mediante una educación sin distinción de sexo, ideas políticas, diferencias económicas y creencias religiosas.

Fue profesora, escritora, activista feminista, diplomática y primera mujer en dictar cátedra en su Alma Mater, la Universidad de Chile. Estudió en Estados Unidos en el Teacher´s College de la Universidad de Columbia en Nueva York y realizó cursos con John Dewey, William Kirkpatrick, Thorndike. Más tarde estudió en la Universidad de La Sorbonne. A su regreso a Chile fue directora de la Escuela Normal N°3 de Niñas en Santiago. El gran propósito de su vida fue modificar la situación de las mujeres mediante la educación. Su imagen de mujer activista, independiente y capaz le valió el rechazo de los conservadores, quienes consideraban que no era una persona idónea para hacerse cargo de la educación de las niñas, en especial, rechazaron su nombramiento al cargo de directora del Liceo de Niñas N° 5, Rosario Orrego. Sin embargo, el presidente de la época, Juan Luis Sanfuentes la designó en el puesto. Sus ideas respecto de la educación de las mujeres le valieron el rechazo de sectores conservadores de la élite, a la cual ella también pertenecía.

Sus libros más conocidos son "Historia de la enseñanza en Chile" (1939); "Bases para una política educacional" (1944); "A dónde va la mujer" (1934) y "Feminismo Contemporáneo" (1948), en el cual expresaba:

“la muchacha de hoy nace en un hogar que ya perdió la imperiosa necesidad de hilar, urdir, tejer” (Labarca, 1948, p. 155). Y, agrega: “las tareas de la guerra, de la paz, de la dirección de la República deben ser compartidas por igual por hombres y mujeres” (Labarca, 1948, p. 188).

En ese mismo liceo N°5 estudió Irma Salas en el período en que Amanda Labarca se desempeñaba como directora. Estudió en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y obtuvo el título de profesora de inglés. Se perfeccionó, al igual que su maestra, en el Teacher´s College de la Universidad de Columbia y, en 1930, obtuvo el grado de doctora en Filosofía con mención en Educación. A su regreso a Chile fue directora del Liceo Experimental Manuel de Salas y más tarde trabajó en el Instituto Pedagógico por más de 30 años. Dirigió el programa de colegios universitarios regionales de la Universidad de Chile, cuyo propósito fue brindar educación superior en las regiones para formar profesionales que la sociedad chilena requería. Este fue el punto de partida para la creación de numerosas universidades regionales que existen en la actualidad y cuyos orígenes laicos, regionales y estatales son muy valorados por las comunidades académicas.

Los aportes de Amanda Labarca y de Irma Salas en materia de educación y, especialmente, el impulso de la enseñanza de las mujeres, pasan inadvertidos en la historia chilena, a pesar de haber fomentado importantes cambios en la educación, tanto a nivel escolar como universitario.

En la década de 1960 se produjeron significativos avances en materia educacional a partir de la reforma educativa de 1965, en la cual se sentaron las bases para el actual sistema educacional en términos de estructura del sistema escolar: niveles, asignaturas, contenidos y educación mixta.

La reforma permitió el acceso igualitario de niñas, niños, mujeres y hombres a todos los niveles educativos. “La democratización de la enseñanza contendrá la construcción de establecimientos mixtos y el ingreso mayoritario de la población femenina popular a los centros educativos” (Gómez, 2015, p. 123).

La educación sexista persiste en todo el sistema educativo, no obstante, en la educación privada de carácter religioso ello sería más difícil de erradicar. En el siglo XX prácticamente no hubo cuestionamientos acerca de la estructura segregada de la educación, aunque en la actualidad sí los hay.

En el período de la dictadura militar en Chile (1973-1989) se produjeron los más profundos cambios en educación al asumir el Estado un rol subsidiario. Se eliminó el Estado docente que prevaleció en gran parte de los XIX y XX. El neoliberalismo en su máxima expresión fue incorporado en la educación chilena. A nivel escolar con subsidios por la asistencia de cada estudiante y la gestión recaía en los municipios, como lo hubiesen querido instaurar los conservadores de inicios del siglo XX.

En el ámbito universitario proliferaron las universidades privadas, en las cuales prevalece, en general, el lucro por sobre la calidad, situación que también aquejó a las universidades estatales. La excesiva oferta de instituciones de Educación Superior produjo una desregulación que afectó la calidad de la formación profesional.

A partir del período democrático, 1990 a la fecha, se pueden visualizar algunos intentos por dar a las mujeres mayor presencia en la educación y en la sociedad. En 1997 se creó el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), el cual realizó reparos al currículum oficial que, mediante una Reforma Educativa y Curricular, se instaló en Chile en 1996. La institución señalada sostuvo que el currículum y, en especial, los objetivos fundamentales transversales no hacían mención explícita al desarrollo de actitudes relacionadas con un trato equitativo entre mujeres y hombres (Neut et ál, 2020).

5. INICIO DEL MILENIO: MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES

Desde el año 2000 se constatan en Chile diferentes cuestionamientos y reivindicaciones de estudiantes secundarios a la educación pública. El más significativo fue el movimiento conocido como la Revolución Pingüina de 2006 que puso de relieve, por primera vez, el problema estructural de la educación. Se luchó por una educación de calidad, entendida

como un derecho y no un privilegio y un bien de consumo, en un sistema neoliberal como el existente en Chile.

El exacerbado lucro, la mala calidad de la oferta formativa y el endeudamiento de las familias y de los estudiantes para financiar la educación fue un crisol que estalló nuevamente en 2011. En este año también hubo masivas protestas por la calidad, la gratuidad y la educación no sexista, debido a que las demandas de 2006 no provocaron cambios significativos en materia educativa. Esta vez se sumaron los estudiantes universitarios con cuestionamientos al sistema neoliberal de la educación superior.

El sistema universitario financiado por la banca privada endeuda a los estudiantes y a sus familias. Los gobiernos democráticos desde 1990 a la fecha no han cambiado la estructura del sistema educacional chileno que se sostiene en el capitalismo y en el neoliberalismo a ultranza instalado en el país. Debido a esto, las demandas por una educación superior gratuita encuentran frutos en una ley en 2018. La gratuidad beneficia a los estudiantes más pobres, no es universal, no beneficia a estudiantes de la clase media, la cual sigue afrontando los embates del neoliberalismo.

El tema de la calidad también se discutió junto al lucro de las universidades públicas. Las protestas, marchas, paros y tomas de edificios, campus y sedes por parte de los estudiantes fueron prolongadas. Se lograron algunos acuerdos con los rectores y autoridades de gobierno en aras de una mejor educación superior, sin cambiar su esencia.

En las movilizaciones estudiantiles del período "es posible identificar el posicionamiento general y transversal de la ´educación no sexista´ como una consigna consolidada dentro de las demandas estudiantiles a nivel nacional" (Lillo, 2019, p. 89).

En el intertanto se produjo otro hito importante en la historia chilena, cual fue la elección de la primera mujer presidenta del país, Michelle Bachelet (2006-2010). Esto evidencia, en parte, algunos avances que se han producido en temas de género. Sin embargo, queda un largo camino por recorrer. Durante su gobierno se elaboró el Plan de Educación para la Igualdad entre hombres y mujeres, una propuesta de inclusión de

género en la educación chilena, lo cual constituyó un nuevo paso en esta materia.

En el segundo gobierno de Bachelet (2014-2018) se redactó otro documento conocido como "Plan de educación para la igualdad de género (2015-2018)". Además, Chile ha suscrito diversos compromisos internacionales relacionados con la igualdad de género y la educación. Entre éstos se encuentran la Convención contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, sigla en inglés). No obstante, todas estas iniciativas, falta dar continuidad al trabajo sistemático y multidisciplinario para lograr los objetivos relacionados con los temas de educación y género.

Si bien hubo planes, iniciativas, acuerdos internacionales respecto de equidad de género, esto no fue suficiente y las demandas por una educación no sexista explosionaron en 2018 en el conocido "Mayo Feminista". Se trató de movilizaciones de estudiantes universitarias que reclamaron para poner fin a la educación sexista y, por primera vez, se denunciaron lógicas y prácticas patriarcales en el sistema educativo, especialmente, universitario.

Las movilizaciones estudiantiles paralizaron a la mayor parte de las universidades chilenas por demandas de acoso, violencia, discriminación y maltrato hacia las mujeres, no solo estudiantes sino también funcionarias y académicas.

El "silencio feminista" producido en Chile desde la dictadura de Pinochet (1973) hasta 2018 se rompió con el "Mayo feminista". El silencio se debió a la marginación política, a los altos niveles de explotación y a la desarticulación del movimiento feminista que cuestionaba los pilares del sistema capitalista neoliberal (Saavedra y Toro, 2018). De acuerdo con estas mismas autoras, el estallido feminista abrió una oportunidad histórica a las mujeres para transformar prácticas de discriminación, acoso y violencia.

> Entre mayo y julio de 2018, Chile fue palco de una de las más grandes movilizaciones feministas de su historia. Desde las tomas y paros feministas realizados en más de veinte universidades y liceos, las

> estudiantes ocuparon masivamente las calles con nuevas expresiones, consignas y colores para denunciar antiguas y silenciadas prácticas machistas cotidianas de abusos y acosos, relaciones de poder y *objetificación de sus cuerpas"* (De Fina y Figueroa, 2019, p. 54).

Se contabilizaron 26 universidades, de un total de 60 existentes en el país, con 57 campus y sedes en las cuales hubo protestas feministas en 2018. Entre éstas se encuentran 14 universidades estatales y 12 privadas. Y, de las 12 privadas, 6 son confesionales (católicas) y las otras corresponden a corporaciones. Estos números son significativos a la luz de la cantidad de universidades estatales: 18 en todo el país. Las 42 restantes son privadas, entre las cuales hay confesionales, de corporaciones, de familias o empresas. No obstante, las protestas y demandas de las estudiantes fueron transversales y paralizaron a casi toda la educación superior para lograr sus demandas, las cuales se acogieron parcialmente.

El principal cambio esperado por el movimiento feminista en materia de educación superior fue la transformación de las universidades chilenas.

> Se demanda la introducción de cursos en los currículos, cuotas de género en la bibliografías y módulos de teoría feminista y/o de género, pero de fondo se propone la transformación misma de la academia, transformar las disciplinas que forman a sus estudiantes (Palma, 2018, p. 92).

En 2018, tras las protestas feministas y la paralización estudiantil se lograron ciertos acuerdos, entre los cuales se encuentran: i) la incorporación de protocolos contra el abuso, el acoso y la violencia de género; ii) la inclusión de cursos sobre género en el currículum de formación de los futuros profesionales universitarios y material bibliográfico de mujeres autoras en las diferentes asignaturas; iii) el impacto en la continuidad de contratación de académicos con demandas de acoso, abuso y violencia de género; iv) la creación de direcciones de género (denominadas de equidad o de igualdad de género), mediante las cuales se pueden canalizar las demandas pendientes y los nuevos abusos y acosos con apoyo de profesionales especializados; v) la dictación de nuevos reglamentos para madres y padres estudiantes universitarios, con el fin

de facilitar la vida académica y la formación profesional y, vi) el respeto por los nombres sociales de las personas transgénero que conforman la comunidad académica. Estos fueron los primeros atisbos de cambio.

En 2019, durante el actual gobierno de Piñera, se elaboró el "Plan con equidad de género". A pesar de lo establecido en este documento, el cual contiene acciones concretas para erradicar el sexismo, no se ha logrado establecer la continuidad de esta política pública.

A tres años de los movimientos feministas no se ha logrado impactar en las profundas y enquistadas prácticas estructurales del poder patriarcal, de las desigualdades, opresiones y violencias, presentes en las universidades chilenas. En definitiva, esto es reflejo de la sociedad chilena. Por ello, la lucha feminista sigue en pie para cambiar el sistema y sus características arraigadas por siglos. Es alentador distinguir nuevos pensamientos y lenguajes en las estudiantes universitarias que lideraron este proceso histórico. "La educación sería el medio por el cual las mujeres pueden salir de la inferioridad, alcanzando un nivel y posición que hasta ahora era dominio exclusivo de los hombres" (Palma, 2018, p. 100).

Richards (2018) describe el lenguaje transformador y subversivo de las estudiantes feministas. Éste posee una "potencia disruptiva […] impregnó – sin vuelta atrás – las prácticas sociales, los códigos institucionales, la circulación de los discursos públicos y los imaginarios colectivos" (Richards, 2018, p. 125).

A modo de balance, se puede señalar que, desde la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) hace 100 años, persisten desigualdades e inequidades en la educación de mujeres y hombres en la sociedad chilena, tanto en los resultados académicos, como en las trayectorias educacionales, en el lenguaje utilizado, en las relaciones sexistas en las diversas instituciones educativas de los niveles preescolar, enseñanza básica, media y superior.

Las palabras de Stuven reflejan las características sociales y culturales chilenas. Ella sostiene:

> En un país mayoritariamente católico, también la Iglesia Católica y otras denominaciones cristianas están en deuda con la incorporación de

> la mujer, manteniendo modelos de autoridad que evocan las monarquías absolutas. El patriarcalismo y el machismo, tradicionales en sociedades latinoamericanas, están lejos de ceder, aunque la legislación haya dado importantes pasos para superarlos (2019, p. 13).

Entre los principales aspectos de la educación chilena que denotan la persistencia del sexismo, se pueden identificar los siguientes: i) la sobrevaloración de un grupo sobre otro basado en la condición sexual; ii) la dominación masculina "naturalizada", aprendida, internalizada y practicada en las escuelas y en la educación superior, lo cual constituye la expresión del orden social y de las relaciones de convivencia producidas en la sociedad chilena; iv) las familias, los medios de comunicación, la iglesia, el Estado y el sistema educacional en su conjunto transmiten estas ideas y códigos discriminatorios internalizados.

Las principales manifestaciones de esta naturalización se presentan en el currículum oficial, en los textos escolares, en las prácticas de aula, en el currículum oculto, en la utilización de los espacios, en el lenguaje empleado, en los materiales didácticos, en los cuentos infantiles, entre otros. Cabe destacar que, en los textos escolares, vehículos de transmisión del currículum oficial, se presentan imágenes, contenidos, actividades didácticas, fuentes bibliográficas y lenguaje sexista (Minte y González, 2015), los cuales perpetúan la inequidad de género en la educación.

6. DESAFÍOS EN TEMAS DE GÉNERO

Debido a lo anterior, es posible identificar algunos nodos críticos considerados desafíos que deberán ser abordados en los próximos años. Entre éstos se pueden distinguir los siguientes: i) comprender el significado de la igualdad de género; ii) proponer políticas públicas de respeto a las diferentes identidades sexuales; iii) propender a una educación democrática, abierta a la diversidad y sin discriminaciones de género ni de otro tipo; iv) transformar la educación formal a lo largo de la vida; v) eliminar la desigualdad fundamentada en el sistema social que refuerza la cultura patriarcal y, por ende, la subordinación de un grupo ante otro; vi) cambiar la escuela mediante transformaciones radicales en el sentido de evitar la reproducción de relaciones y estereotipos de

género, desde la primera infancia, con la finalidad de romper los parámetros heteronormativos, androcéntricos y eurocéntricos; vii) crear escuelas diversas, libres, justas, plurales y democráticas para contribuir a la equidad con el propósito de lograr mayor justicia de género (Acuña y Montecino, 2018).

En el ámbito curricular propiamente tal, aunque también es parte de la política, se identifican desafíos relativos a: i) la estructuración del conocimiento sin exclusiones (mujeres en la historia, en las ciencias) y otros conocimientos no necesariamente científicos (tradiciones, costumbres, etc.); ii) la inclusión de la historia de las mujeres y grupos subalternos en las narrativas escolares; iii) la implementación de didácticas no sexistas que pongan en evidencia la desvalorización de lo femenino y de lo diverso, los sesgos, las discriminaciones, las violencias simbólicas; iv) la preparación teórica y especializada de los docentes y padres sin formación en temas de género; v) las buenas prácticas educativas que surgen de los protagonistas: profesorado, familias y la cultura organizativa de los centros educativos; vi) el avance en la coeducación: espacios educativos con igualdad de trato y oportunidades, tolerancia, respeto y, vii) la des-patriarcalización, la des-heterosexualización y la des-colonización de la educación (Acuña y Montecino, 2018).

La disparidad entre mujeres y hombres existe, sin embargo, poco se profundiza acerca de las razones de esta desigualdad. El problema está, parafraseando a Fraser (1997) en lo que se denomina "socialización de género", es decir, la asimilación de mecanismos culturales y sociales normalizados e internalizados que se transmiten en las escuelas, en los liceos, en la universidades y en otras instituciones y organizaciones sociales como la familia, la iglesia, los medios de comunicación y el Estado. Este último lo logra mediante el currículum oficial, los textos escolares y el currículum en acción de los profesores, quienes han sido socializados a lo largo de años en el sistema educativo y en su formación profesional, por tanto, reproducen los estereotipos de género de forma naturalizada.

Por último, es necesario comprender, que en la educación se entrelazan diversos aspectos que la sociedad debe cuestionar y profundizar. Entre éstos se encuentran: el género, la edad, la nacionalidad, el aspecto

físico, la sexualidad, la clase social y otros, en su relación con el poder, la exclusión, la inclusión, el privilegio, la opresión que se presentan en la sociedad y en el sistema educativo (Troncoso el ál., 2019). El análisis crítico de estos elementos posibilitará una mayor comprensión, empatía, compromiso y decisión de transformación de los procesos histórico-sociales relativos a la igualdad y equidad de género en Chile.

7. CONCLUSIONES

En la historia de Chile de los siglos 19, 20 y 21 se encuentran movimientos sociales y políticos que han luchado por el acceso a la educación, tanto de niñas y niños como de mujeres. Esto, con la finalidad de cambiar la situación de inferioridad y sumisión en que se encuentran las mujeres en la sociedad patriarcal, neoliberal y machista chilena. Los hitos más significativos en la historia de la educación chilena comenzaron en el sistema educativo y, hasta la actualidad, se promueven y buscan mayores niveles de igualdad entre hombres y mujeres.

En el siglo XIX el Estado impulsó la ampliación de la cobertura de la educación primaria al decretar en 1860 una ley que otorgaba educación gratuita a niñas y niños. Esta ley tuvo mayor impacto en la educación de las niñas pobres, debido a que solían ingresar a un mayor ritmo que los niños a las escuelas. A mediados del siglo se crearon las Escuelas de Preceptoras en diversas ciudades, con lo cual las mujeres pudieron formarse y participar en un rol diferente al que la sociedad colonial la había conminado.

El hito más significativo para las mujeres en términos de acceso a la educación fue el ingreso a la universidad en 1877. Y, solo a fines del siglo XIX se crearon los liceos femeninos y las mujeres pudieron obtener educación secundaria, aunque con un currículum oficial diferente al de los hombres.

Tras largos debates en el parlamento se consiguió, en 1920, la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, la cual favorecía la cobertura y la masificación de la educación y permitió a un gran número de mujeres ingresar a estudiar.

A lo largo del siglo XX se continuó con las luchas por mayor equidad, igualdad y participación de las mujeres por medio de la creación de liceos experimentales, liceos mixtos y de la Reforma Educacional de 1965. Los logros alcanzados en materia de democratización y de organizaciones feministas, sin embargo, sucumbieron durante la dictadura militar de 1973. Durante este período se cambiaron las bases del sistema educacional chileno. Los avances y frutos obtenidos en décadas de lucha retrocedieron al instaurarse un sistema neoliberal que derribó al Estado docente e impuso un nuevo orden, el del Estado "ausente", con un rol subsidiario en éste y otros ámbitos de la economía y de la sociedad. De esta forma, la educación se convirtió en un bien de consumo, en un privilegio, al cual, obviamente, podían acceder las personas con mayores recursos económicos.

Tras el inicio de los gobiernos democráticos, desde 1990, no hubo grandes cambios en el sistema educacional. Se profundizaron las diferencias, se naturalizaron sus características hasta que en 2006 y 2011 se manifestaron los estudiantes secundarios y luego los universitarios con demandas por una educación gratuita y de calidad. A pesar de algunas soluciones propuestas por los gobiernos de turno, éstas no fueron satisfactorias y, las mayores movilizaciones estudiantiles se produjeron en 2018. El conocido "Mayo feminista" fue transversal al tipo de institución educativa: secundaria, universitaria y, entre éstas, públicas y privadas. El movimiento sacudió, especialmente, a las universidades. Por primera vez se denunció el acoso, la violencia, el maltrato y la discriminación contra las mujeres. Este hito, sin precedentes, aún no ha logrado concretar las demandas por una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, las universidades poseen una responsabilidad social ineludible y son las llamadas a cambiar sus prácticas sexistas, a mediar en la incorporación de políticas públicas, a liderar procesos, a crear nuevos conceptos y conocimientos en torno a la educación no sexista. Y, en definitiva, transformar la sociedad mediante nuevas representaciones simbólicas y acciones concretas para erradicar las prácticas discriminatorias de género, la inequidad y la desigualdad, visibles en el sistema educativo y en la sociedad chilena.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos a la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado y a la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile por el financiamiento del proyecto interno de investigación "Género y educación histórica: aportes para la formación docente". Este capítulo se inspira en una primera etapa de revisión bibliográfica y de fuentes primarias sobre las mujeres en la historia de la educación chilena.

Agradecimiento al Proyecto Regular FONDECYT-ANID, N° 1191075, "Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado".

Agradecimiento al Instituto Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (IESED-Chile) y al Área de Investigación de Política Pública y Derecho a la Educación, por el apoyo brindado como investigadora asociada.

9. REFERENCIAS

Acuña. M. E. y Montecino, S. (2018). Bases para una pedagogía no sexista. *Docencia*, Año XXII, p. 10- 14.

Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. 4 de marzo, 1877, Decreto s/n°.

Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). Boletín de Sesiones de la Cámara de Senadores, XII sesión ordinaria, 24 de junio de 1902, pp. 181-182.

Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). Senado de Chile. (1903). La Instrucción Primaria ante el Senado. El proyecto de ley y el informe ante la comisión. Discursos de los señores Raimundo Silva Cruz, Pedro Bannen y Enrique Mac Iver. Imprenta Cervantes.

De Fina, D. y F. Figueroa. (2019). Nuevos "campos de acción política" feminista: Un mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, N° 11, pp. 51-72.

Díaz, E. (1905). Recopilación de informes del médico-inspector de las escuelas públicas de Santiago: presentadas al Ministerio de Instrucción. Imprenta Nacional.

Egaña, L. (1996). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXVI, N° 4, pp. 9-39.

Egaña, L., Núñez, I. y C. Salinas. (2003). *La educación primaria en Chile 1860-1930: una aventura de niñas y maestras*. LOM-PIIE.

Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ´postsocialista´*. Siglo de Hombres Editores, Universidad de Los Andes

Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: lo que se esconde detrás de la "tradición". *Última Década*, N° 43, pp. 97-133.

Labarca, A. (1948). *Feminismo contemporáneo*. Editorial Zig Zag.

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, N° 59, pp. 72-93.

Minte, A. y E. González. (2015). Discriminación y exclusión de mujeres en los textos chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 33, N°2, pp.321-333.

Neut, S., Luque, D. y Méndez. D. (2020). Política e ideología en el sistema escolar de la transición a la democracia en Chile en sus debates sobre género y sexualidad. *Izquierdas*, Vol. 49, pp. 1571-1596.

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N° 2, pp.149-164.

Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970). Vidas de maestros y maestras en la educación primaria.* Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Palma, I. (2018). Debates abiertos en la coyuntura sobre las instituciones universitarias por las estudiantes del movimiento mayo feminista. *Revista Anales*, N° 14, pp. 91-107.

Richards, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En: Zerán Chelech, Faride (ed). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*, p. 115-126, LOM.

Saavedra, V. y J. Toro. (2018). La revuelta feminista: de la lucha de las mujeres a la lucha por una nueva sociedad. En: Zerán, F. Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado. LOM ediciones.

Salas, E. (2019). Amanda Labarca Hubertson: una visionaria mujer chilena. En: *Amanda Labarca. Una antología feminista*. Santiago de Chile: Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. Universidad de Chile.

Salinas, J. L. y P. Escobar. (eds). (2019). *Las primeras mujeres que abrieron caminos en Chile*. Ediciones El Mercurio.

Sarmiento, D. F. (1849). *De la educación popular*. Imprenta de Julio Belin i Compañía.

Serrano, S.; Ponce de León, M. y F. Rengifo. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010).* Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Aguilar Chilena de Ediciones, S. A.

Stuven, A. M. (2019). Prólogo. En: Salinas, J. L. y P. Escobar (eds). *Las primeras mujeres que abrieron caminos en Chile*. Ediciones El Mercurio.

Stuven, A. M. (2010). La educación de la mujer y su acceso a la universidad: un desafío republicano, pp. 335-373. En: Stuven, M. A.y J. Fermandois (Eds.). (2010). *Historia de las mujeres en Chile*. Tomo I. Aguilar Chilena de Ediciones, S. A.

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana,* Vol. 56, N° 1, pp. 1-15.

Turra, O. (2021). La Escuela Normal de Preceptoras del Sur. Inicios de la formación de "maestras de primeras letras" en contexto regional: Chile en el siglo XIX. *História Unisinos*, 25 (2), 303-311.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA E IGUALDAD DE GÉNERO: CASO PRÁCTICO DE EVALUACIÓN CONTINUA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

JESÚS JIMENO-BORRERO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La diversa metodología que puede utilizarse para la impartición de docencia ha experimentado en los últimos años un importante desarrollo. Los problemas surgidos antes y después de la pandemia Covid-19 y las distintas opciones de docencia y evaluación han sido objeto de un sinfín de publicaciones en los últimos tiempos.

En este sentido, las TICs o la gamificación en el ámbito del Derecho Constitucional son solo algunos ejemplos son solo algunos ejemplos de cuestiones tratadas por la reciente bibliografía (Carrasco Durán, 2010, pp. 215ss).

No agotan dichas cuestiones la nueva dinámica metodológica introducida en los últimos años, sino que diferentes publicaciones, así como diversas jornadas y congresos dedicadas a la innovación docente y a la mejora de la calidad de la enseñanza superior han acogido novedosas propuestas relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

No es esta materia el objeto primordial de este trabajo de investigación. En los últimos años, obligados en ocasiones por esta infortunada pandemia Covid-19 que nos ha tocado vivir, la metodología de evaluación ha adquirido una relevancia esencial ante la problemática surgida, contándose con diversas propuestas metodológicas que tienen como fin último narrar nuevas técnicas y nuevas experiencias de evaluación en el seno de la educación superior española desde marzo de 2020. Es en esta

línea donde se incluye la presente publicación como se apreciará a continuación.

1.1. Método tradicional de enseñanza y metodología activa

El método tradicional de enseñanza en las facultades de Derecho españolas se ha visto transformado radicalmente en los últimos años. Un proceso encadenado en el tiempo que puede sintetizarse a grandes rasgos en tres pasos o escalones graduales.

El primer paso se produjo con la progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, y la posterior promulgación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que produjo importantes consecuencias metodológicas en los Planes de Estudio del Grado en Derecho. Las convencionales exposiciones teóricas de los contenidos establecidos previamente en la Guía Docente han evolucionado hacia una metodología activa y evaluación continua que ha requerido de una mayor participación por parte del estudiante del actual Grado en Derecho. Generalmente la aceptación global por parte de los Programas de Estudio se centró en evaluar la participación de los trabajos o la resolución de los supuestos prácticos en un 30% de la calificación, mientras que el examen teórico redujo su evaluación a un 70% de la calificación total de la asignatura.

El plan Bolonia ha incidido desde su implantación en los diversos países europeos en la asunción por parte del estudiantado en un rol o papel activo que lo prepare en el futuro profesional inmediato y que lo convierta en el actor-emprendedor en su propio proceso de aprendizaje mediante la participación activa en las clases teóricas impartidas por el docente y en la resolución de supuestos prácticos mediante el estudio previo de los contenidos desmenuzados y explicados por el profesor-tutor.

La titulación de la Licenciatura en Derecho –actual Grado en Derecho en virtud del citado Plan Bolonia que adaptó al espacio común europeo un método comparable de titulaciones y un sistema internacional de créditos– que se había ajustado tradicionalmente a las clases teóricas

dirigidas hacia la simple transferencia de conocimiento por parte del profesor que comenzó a combinar estas lecciones magistrales con el fomento de seminarios dedicados a resolver cuestiones de naturaleza práctica como los supuestos empíricos que requieren un papel proactivo por parte del nuevo estudiante matriculado en el Grado en Derecho (González Rus, 2003, pp. 1-21). En cierta forma, el profesor se convierte en una especie de guía o "líder" del proceso autónomo de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

El Plan Bolonia ha proyectado como objetivos fundamentales con la introducción de supuestos prácticos; el desarrollo de casos prácticos que preparen al estudiante para su futuro profesional, afianzar y desarrollar los conocimientos teóricos adquiridos, la adquisición de destrezas relativas a la búsqueda de lectura y materiales jurisprudenciales y la lectura crítica de la legislación nacional y supranacional y, por último, el fomento motivacional en el aprendizaje con supuestos prácticos que permiten al estudiante la aplicación de sus conocimientos teóricos a la vida práctica, permitiendo observar en un corto espacio de tiempo apreciar su propia evolución en el desarrollo del lenguaje jurídico y la obtención de resultados que muestran las habilidades desarrolladas (Romboli, 2019, pp. 1-21).

El segundo paso en la rama del conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas se produjo con la progresiva implantación de las TICs. La revolución digital ha supuesto una metamorfosis en el espacio de la educación superior a nivel internacional, implementándose nuevos enfoques que impulsan diferentes competencias y destrezas de los profesores y de los estudiantes en el ámbito de la universidad.

En este sentido, se comprende que la docencia presenta características de un relato donde se explica el Derecho a través de un extenso cuadro de técnicas narrativas que se incluyen en los ambientes digitales donde se desarrolla la actual sociedad de la información y las nuevas tecnologías, aunque como ha expresado López de Lerma (2020, pp. 17-31) los recursos narrativos deben cumplir una serie de objetivos didácticos planteados previamente que el docente seleccionará y expondrá en la guía docente para que el estudiante adquiera un aprendizaje más

eficiente y conlleve una implicación directa con la asignatura objeto de evaluación.

Redes sociales, plataformas digitales y virtuales, videos explicativos, etc., han aterrizado hace algunos años en la educación superior para implantarse de forma definitiva en un futuro inmediato sin posibilidad de retorno.

Por último, el tercer paso –en el que nos encontramos en la actualidad inmersos– ha venido impuesto por la irrupción inesperada de la pandemia COVID-19 que a partir del mes de marzo de 2020 sacudió la vida de la sociedad española y también de los docentes y los tradicionales métodos de evaluación, produciéndose dos novedades generales en la evaluación del estudiante del Grado en Derecho; en primer lugar, la realización de exámenes online bajo la modalidad del cuestionario con diferentes respuestas, sin la permanente presencialidad que había caracterizado durante siglos a las facultades de Derecho. Y en segundo lugar, gozando en diferentes universidades –como la Universidad de Huelva– de mayor valor, por primera vez, las actividades de evaluación continua que el examen teórico que hasta entonces había sido el alfa y el omega de la calificación del estudiante.

Debe enfocarse que la pandemia Covid-19 ha supuesto no solo un proceso extraordinario de ruptura en la regulación de Derecho Fundamentales establecida por los diversos ordenamientos jurídicos constitucionales pertenecientes a los estados avanzados en materia democrática y que incluso que ya ha sido objeto de diversas publicaciones científicas (Heinig, Kingreen, Lepsius, Möllers, Volkmann, Wißmann, Díaz González (traducción), 2021 pp. 129-156), sino que la pandemia Covid-19 también ha supuesto un importantísimo proceso de adaptación del sistema educativo (principalmente universitario) a nivel docente y evaluador a la realidad de una epidemia que aun hoy (25 de agosto de 2021) parece no tener una resolución definitiva próxima a pesar del proceso de vacunación iniciado hace ya algunos meses.

1.2. El caso concreto de la Universidad de Huelva y el Departamento de Derecho Público y del Trabajo durante la pandemia covid-19

El rectorado de la Universidad de Huelva, a través de la Instrucción del Consejo de Gobierno de la Universidad de Huelva de 17 de abril de 2020, dictaminó un nuevo marco para la adaptación de la docencia y actuaciones de contingencia ante la situación extraordinaria de crisis sanitarias derivada del COVID-19 y regulaba el procedimiento para modificar las guías académicas, estableciendo el proceso de evaluación online de las asignaturas del segundo cuatrimestre del curso 2019-20 que el Consejo del Departamento de Derecho Público y del Trabajo aprobó mediante la Adenda a la Guía Docente de la asignatura de Derecho Constitucional II que supuso la transformación de la evaluación final.

Las diversas Actividades Complementarias programadas y realizadas en Moodle a través de tareas específicas habilitadas al efecto se calificaría sobre 10 puntos y la nota media resultante tendría una valoración del 60% de la calificación final de la asignatura. Mientras que las pruebas parciales y el examen final consistirían en cuestionarios tipo test habilitados al efecto en Moodle, calificados sobre 10 puntos y que supondrían el 40% de la calificación final de la asignatura.

Por tanto, en apenas un par de meses los docentes tuvimos que cambiar no solo la forma en la que impartir la docencia de la asignatura, sino también el método de evaluación, procurando de este modo imprimir un mayor peso específico a la dinámica y realización de las actividades de evaluación continua. Es en este encuadre en el que debimos reinventarnos cuando el curso había superado su ecuador y es en esta búsqueda emergente de soluciones en el que debe encuadrarse el supuesto práctico y la actividad que expondremos a lo largo del presente trabajo.

Debe incidirse en la dificultad de homogeneizar los métodos de evaluación, en aplicación del constitucional Derecho de la libertad de cátedra (art. 20 CE), la metodología docente y de evaluación durante el curso 2019/2020 en las universidades públicas, principalmente aquellas con

un alto número de estudiantes matriculados y que correlativamente suele llevar aparejado una amplia nómina de profesores.

Por otra parte, publicaciones recientes han abordado cuestiones relativas a la docencia durante los tiempos de pandemia. Algunos trabajos resaltando las ventajas e inconvenientes de la docencia online como es el supuesto de María Teresa Pérez Giménez (2021, pp. 232-238) que destaca entre las primeras la flexibilidad, la accesibilidad y el ahorro de costes, mientras que entre las segundas se inserta la soledad y la falta de feed-back entre el profesor y el estudiante y el importante desarrollo de una ingente tarea de planificación que suele recaer sobre el profesor sin excesivos apoyos institucionales. Otros han incidido en las herramientas que ofrecen y ponen a disposición del profesorado las diferentes plataformas virtuales, muchas de ellas "redescubiertas" de forma forzosa debido a la aparición de la pandemia (Eva María Sánchez, 2021, pp. 271-274). Y otros trabajos, en la línea del presente trabajo que se presenta, han enfatizado en el valor y el análisis de la metodología de evaluación propuesta durante los tiempos de pandemia (González Cobaleda, 2021, pp. 115-120).

2. OBJETIVOS

- El presente trabajo tiene como objetivo primordial mostrar la solución propuesta por algunos profesores del área de Derecho Constitucional perteneciente al Departamento de Derecho Público y del Trabajo de la Universidad de Huelva para poder evaluar al alumnado durante la pandemia Covid-19 que afectó al Espacio de Educación Superior en España.

- Para ello, este trabajo pretende explicar un supuesto práctico que debía ser resuelto por los estudiantes de Derecho Constitucional II para que demostrasen y aplicaran los conocimientos teóricos adquiridos.

- Por otra parte, esta experiencia docente, inserta en la rama de las Ciencias Jurídicas, permite visualizar la implementación de nuevos métodos y estrategias metodológicas enfocadas a

innovar en la evaluación de unos estudiantes acostumbrados desde su infancia al desenvolvimiento entre diversos estímulos tecnológicos.

- Otro de los objetivos de este capítulo de libro consiste en explicar los métodos de evaluación de los conocimientos y competencias delas distintas formas de creación del Derecho en su realidad histórica y en su versión más actual.
- Asimismo, el supuesto práctico narrado permite vislumbrar la capacidad de comprender los principios y valores constitucionales como herramientas interpretativas por los estudiantes y enriquecer la visión de los Derechos Fundamentales enfatizando la igualdad constitucional y los valores democráticos.
- Por último, otro de los objetivos del presente trabajo de investigación es su enfoque en la igualdad de género de los estudiantes y en la capacidad de aplicar una perspectiva de género en el análisis del ordenamiento jurídico.

3. METODOLOGÍA

Los métodos de enseñanza del aprendizaje online y correlativamente de la evaluación online mediante casos o supuestos prácticos parten de estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras, focalizando la orientación y guía permanente, sincrónica y asincrónica, posibilitando el acceso al conocimiento por medio de construcciones ágiles y cooperativas. Y también posibilitando el acceso al conocimiento remoto y a la progresiva evaluación de competencias mediante un proceso continuo que permite al alumnado desenvolverse en la distancia y dirigir su propio liderazgo en la lectura de los materiales y en la progresiva asimilación de los conceptos, reservándose la figura del profesor-docente de la Universidad a un proceso de colaboración activa que "enseñe a aprender" (Merchán-Murillo, 2020, pp. 205-214).

Desde esta perspectiva, en este trabajo de investigación vamos a analizar los resultados de un supuesto práctico que será reproducido íntegramente, los materiales docentes y los diferentes recursos que a principios

de curso fueron subidos a la plataforma Moodle de la Universidad de Huelva dentro de la asignatura Derecho Constitucional II, así como del temario expuesto, partiendo lógicamente de una doble problemática; por una parte, los problemas derivados del propio medio informático en el que los profesores vinculados a la enseñanza superior pueden utilizar para el diseño de actividades que potencien y favorezcan en sus estudiantes actitudes que beneficien el aprendizaje, pero que pueden ocasionar diversos problemas como la desatención, la soledad, la falta de comunicación, aunque la opción de otras opciones activas de conocimiento como la gamificación puede ser una solución óptima para el desempeño de las asignaturas impartidas y evaluadas a distancia en el espacio de educación superior. Por otra parte, se ha añadido una nueva problemática a este proceso de educación y evaluación mediante TICs como ha sido la llegada de forma inesperada de la pandemia Covid-19 el pasado marzo de 2020.

La base de las actividades complementarias puede ser realizada de forma individual o grupal. Debido a esta circunstancia, la metodología a emplear debe enfocarse de acuerdo con las competencias establecidas en la guía docente y en la evaluación acordada ya sea en la propia guía o en la Adenda aprobada tras el Estado de Alarma. Además, esta metodología debe encaminarse a la creación de entornos adaptados a los estudiantes, especialmente aquel alumnado de los grupos de tarde (donde regularmente imparto docencia) que se encuentran inmersos en plena actividad laboral y que debe incentivarse su participación activa tanto en la docencia virtual como en el sistema de evaluación.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos en el supuesto práctico debe, en primer lugar, comentarse que los estudiantes fueron previamente consultados sobre la modalidad de valoración y que ofrecieran distintas posibilidades o planteamientos en cuanto a la dinámica de realización. Lógicamente muchas de las ideas propuestas fueron desatendidas por el profesorado debido a que partían de la premisa de favorecer ostensiblemente al alumnado aprovechándose de la situación de pandemia.

En segundo lugar, el planteamiento seguido, elaborado con un sentido crítico al objeto de garantizar una mejor evaluación del alumnado, se mostró como una herramienta fiable en cuanto a los resultados de la evaluación obtenida.

Conviene expresar numéricamente los resultados de la evaluación y las calificaciones obtenidas. De los 55 estudiantes matriculados, solo 36 realizaron y siguieron cursando la asignatura durante todo el segundo cuatrimestre en el que se imparte Derecho Constitucional II. Estos 36 estudiantes realizaron el supuesto práctico reproducido íntegramente en el epígrafe quinto de este trabajo de investigación.

De los estudiantes que elaboraron el caso práctico solo obtuvieron notable 3 estudiantes (calificación de 7 o superior), mientras que 15 obtuvieron el aprobado. En este sentido, debe especificarse que los estudiantes que aprobaron este caso práctico –y los restantes– se correspondían en líneas generales con los estudiantes que siguieron el curso presencialmente y las clases online.

Por último, 18 alumnos, es decir, el 50% de los estudiantes presentados, suspendieron este supuesto práctico motivado principalmente por dos causas; primera, no cumplir con el sistema de control de plagio Turnitin, herramienta utilizada bajo la premisa de evitar situaciones de "copia y pega" por parte del alumnado, sin que se aporte valor comprensivo o interpretativo alguno. Y segunda, la falta de motivación y fundamentación de las respuestas que eran requeridas por parte del estudiante, así como respuestas claramente erróneas que también penalizaba en la valoración y evaluación.

Puede afirmarse que la utilización de este método para la evaluación ha arrojado resultados mejorables en cuanto al número de suspensos, aunque la valoración del profesorado incluso fuera condescendiente con las difíciles circunstancias que les había tocado vivir al alumnado.

En cualquier caso, sin pretender adelantar las conclusiones dictadas al final del presente trabajo, debe manifestarse que el sistema de evaluación permitió cribar a aquellos estudiantes que merecían aprobar y que habían demostrado una suficiencia en los conocimientos teórico-prácticos de Derecho Constitucional II.

5. DISCUSIÓN

Hemos considerado oportuno fragmentar el presente epígrafe en diversos subepígrafes que mejoren la estructura y favorezcan la lectura de este capítulo de libro. Por ello, en el primer subepígrafe se ha dedicado a introducir y desarrollar las competencias establecidas en la Guía Docente de la asignatura Derecho Constitucional II del Grado en Derecho de la Universidad de Huelva. El segundo subepígrafe está dedicado a explicar los materiales seleccionados y a la periodización de la actividad. Y por último, el tercer subepígrafe está dedicado a la reproducción del caso práctico y las cuestiones formuladas.

5.1. Competencias de la guía docente

Una de las claves en las asignaturas de los planes de estudios jurídicos además de las metodologías docentes es considerar para qué se imparte la asignatura o qué pueden aprender los estudiantes con un determinado temario.

Las asignaturas con un componente dogmático o aquellas ramas del Derecho pertenecientes a las Ciencias Jurídicas Básicas (Historia del Derecho, Derecho Romano, etc.) estructuran el conocimiento teórico del futuro jurista, sin olvidar como ha advertido en ocasiones el profesor Tau Anzoátegui (2013) que el estudio de la Historia del Derecho permite "enseñar al estudiante a ser un crítico del derecho vigente en cuanto […] que puede llegar a ser un elemento absolutamente dogmático que el profesor jurista del derecho no lo enseña como que ha nacido en determinadas circunstancias, cómo ese derecho está en la posibilidad permanente de ser modificado". Esta afirmación relativa a las asignaturas *ius históricas* es íntimamente aprovechable para aquellas asignaturas de Derecho Público con un margen intrínsecamente relacionado con la historia del pensamiento político como sucede con Derecho Constitucional.

Por otra parte, en las guías docentes elaboradas correlativamente a la implantación del Grado en Derecho, título equivalente en el sistema europeo en aplicación del Plan Bolonia, se ha introducido progresivamente la realización de actividades complementarias o actividades

prácticas que afiancen los contenidos teóricos de las clases magistrales. Este nuevo modelo ha exigido una mayor interacción entre el cuerpo docente y los estudiantes, así como una mayor implantación de sistemas que enriquezcan las erudiciones teóricas (Agudo Zamora y Milione, 2010, p. 3ss).

En este sentido, se hace preciso la expansión de las asignaturas de Ciencias Jurídicas en el campo metodológico para cumplir con las competencias establecidas en las guías docentes. Esta expansión se refiere a la ampliación de fórmulas de diversa naturaleza que incidan y profundicen en la dimensión comunicativa del lenguaje jurídico. Algunos autores como López de Lerma (2020, pp. 17-31) afirman que la búsqueda por la innovación en la metodología docente hace necesario la utilización de recursos propios de otras disciplinas jurídicas como la narrativa o el análisis del discurso. Unos métodos que superen el análisis puramente descriptivo para adentrarse en una propuesta constructiva que mejore las habilidades de los estudiantes y logre las metas propuestas en la guía docente.

La elaboración del supuesto práctico fijado previamente en la guía docente se vertebra como un mecanismo que consolide algunas de las competencias establecidas en la guía docente y que cumpla con el principal reto al que se enfrenta el sistema universitario en materia de Derecho Constitucional como es "la formación intelectual y técnica adecuada para la formación de ciudadanos cualificados profesionalmente. Así, las capacidades de analizar y sintetizar, organizar y planificar, plantear y resolver problemas y tomar decisiones fundadas, constituyen el núcleo de las competencias instrumentales de los titulados universitarios" (Agudo Zamora y Milione, 2010, pp. 1-9).

El caso práctico también supone un esfuerzo por parte del alumnado matriculado en el Grado en Derecho que permite observar la comprensión, desarrollo y madurez de la asimilación del lenguaje jurídico en general y del lenguaje específico de Derecho Constitucional.

En cuanto al primero, conviene expresar en la línea de lo apuntado por la profesora Silvia Romboli (2019, pp. 1-21) que cuando hablamos de lenguaje jurídico no nos referimos a los términos que solo se utilizan

en la disciplina estricta del Derecho, sino a un lenguaje desde una perspectiva vasta del término, se representa así un territorio fértil y rico en matices en el que es necesario la comprensión y el razonamiento de la dinámica en la que se produce y elabora el Derecho, su aplicación y su desenvolvimiento por parte de los operadores jurídicos, sin menoscabar la comprensión pertinente de aquellos términos jurídicos obligatorios para el desarrollo del futuro profesional de los graduados en Derecho.

En cuanto al lenguaje específico propio del Derecho Constitucional se desentiende de la normatividad propia de las asignaturas positivistas presentando como rasgo diferenciador su composición por principios abstractos y genéricos que en ocasiones rozan su indeterminación jurídica y que presenta cuatro criterios fundamentales de interpretación; gramatical, lógico, finalista, histórico.

Por último, antes de detallar las competencias expresas recogidas en la guía docente de Derecho Constitucional II de la Facultad de Derecho de la Universidad de Huelva, conviene enfatizar la dimensión relativa a la igualdad de género que recoge este caso y que obedece a cumplir con dos objetivos; primero, con el temario establecido en la guía docente que implanta expresamente el principio de igualdad en materia de régimen electoral. Y segundo, con el Preámbulo de la Constitución Española que pretende la articulación de la sociedad española en una igualdad efectiva y real de hombres y mujeres.

No cabe duda que la igualdad se comprende como un valor superior del ordenamiento jurídico ocupando una esfera capital en el mismo. Además la igualdad se articula como un objetivo primordial y transversal en el texto constitucional de 1978. A la prohibición de discriminación del art. 14 de la Constitución se suma el art. 9.2 CE que consagra la obligación de los Poderes Públicos de promover las condiciones de igualdad del individuo y de los grupos que lo integran.

Desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, los planes de estudios de las diversas asignaturas es necesario que los estudiantes cumplan en las diferentes asignaturas con la adquisición de diversas competencias y habilidades generales o específicas. La guía docente de la asignatura Derecho Constitucional II de la Facultad de

Derecho de la Universidad de Huelva establece las siguientes competencias genéricas para los estudiantes:

- Capacidad de aplicar una perspectiva de género en el análisis de la realidad.
- Capacidad para resolver problemas.
- Capacidad de crítica y autocrítica.
- Capacidad de análisis y síntesis.

Por otra parte, el estudiante debe adquirir, mediante el seguimiento de la asignatura, las siguientes competencias específicas:

- Conocimiento y comprensión de las principales instituciones jurídicas públicas y privadas en su génesis y en su conjunto.
- Conocimiento y comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.
- Percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramientas de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- Capacidad para identificar y comprender cuestiones jurídicas.
- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica
- Conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y capacidad para identificar las preocupaciones y valores sociales subyacentes en las normas y principios jurídicos.

- Conciencia de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social de los graduados en derecho y de su capacidad de actuar en consecuencia.
- Capacidad de compromiso con los derechos humanos y con el estado social y democrático de derecho y, como manifestación de ellos, con la igualdad entre hombres y mujeres, la cultura de la paz y los valores democráticos.
- Capacidad para identificar y aplicar las fuentes jurídicas básicas.
- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.

5.2. Materiales y periodización para su realización

La actividad complementaria proyectada se fundamente en dos apartados de la asignatura. En primer lugar, el temario de la asignatura Derecho Constitucional II donde los dos primeros temas versan fundamentalmente sobre la participación política y los sistemas electorales.

La dinámica de las Actividades Complementarias suponían además un doble reto; en primer lugar, la realización de supuestos prácticos que permitieran apreciar el grado de cumplimiento de las competencias generales y específicas reguladas con carácter previo en la guía docente. Y en segundo lugar, la vertebración de un supuesto de hecho que se adaptara a una pluralidad de materiales diseñados al inicio del curso.

El temario de la guía docente se centra en explicar unos conocimientos básicos de Derecho Constitucional que abarca la organización del poder y del territorio del Estado español, el sistema de Derechos y Libertades y sus garantías constitucionales y el funcionamiento de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial en el Estado social y democrático de Derecho.

La asignatura Derecho Constitucional II está conformada por dos bloques; primero, dedicado principalmente a los órganos del Estado y al sistema electoral. Segundo, el dedicado a la descentralización del Estado de las Autonomías operada a partir del año 1978.

Con respecto al Bloque Temático I: LOS PODERES DEL ESTADO: FUNCIONES Y ÓRGANOS CONSTITUCIONALES, los temas expuestos son los siguientes:

Tema 1. LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA: DEMOCRACIA DIRECTA Y REPRESENTATIVA. LOS PARTIDOS POLÍTICOS 1.1 Los modos de participación política: El derecho de participación en la Constitución española. 1.2 La democracia directa. 1.2.1. Las instituciones de democracia semidirecta. 1.2.2. Manifestaciones de democracia semidirecta en el ordenamiento español: referéndum e iniciativa legislativa popular. 1.3 El principio de la representación política: El mandato representativo. 1.4 Los partidos políticos. 1.4.1. Concepto, origen y desarrollo histórico: partidos de cuadros, partidos de masas y partidos electorales. 1.4.2. Régimen jurídico de los partidos políticos en el sistema constitucional español: creación, organización, financiación, disolución y extinción. 1.5 Los sistemas de partidos.

Tema 2. LOS SISTEMAS ELECTORALES. 2.1 Régimen electoral y sistema electoral. 2.2. Elementos del sistema electoral español. 2.2.1. El elemento subjetivo: El cuerpo electoral (electores, elegibles y candidaturas). 2.2.2. Las circunscripciones. 2.2.3. El voto: los principios constitucionales del derecho de sufragio y los tipos de voto en las elecciones generales. 2.2.4. La fórmula electoral y la barrera legal. 2.3 El proceso electoral. 2.4 La justicia electoral: el contencioso electoral y el amparo electoral.

Respecto de la bibliografía utilizada, nos hemos servido principalmente de tres manuales; dos de ellos incorporados a la guía docente como el *Manual de Derecho Constitucional*, de los profesores Enrique Álvarez Conde – desaparecido recientemente – y Rosario Tur y el *Curso de Derecho Constitucional* de Javier Pérez Royo.

Por otra parte, hemos creído conveniente servirnos de un tercer manual para mejorar la calidad de las clases teóricas. En concreto la obra, bajo la edición de Josep Mª Castellá Andreu, *Derecho Constitucional Básico* debido a la combinación exacta entre el rigor técnico y la síntesis fundamental que recomiendan su uso en el nuevo horizonte que señala la conjugación entre los nuevos modelos docentes del Covid-19 y el Plan Bolonia.

Por otra parte, los estudiantes que cursan la asignatura disponen desde el inicio del curso de unos materiales compuestos por textos jurídicos de diversa naturaleza –sentencias, leyes, textos doctrinales, páginas webs– que deben leer y analizar libremente, aunque se fija un día de forma previa a la realización del supuesto práctico para que el profesor profundice y explique los materiales expuestos.

Este seminario se imparte durante un espacio de tres horas a través de la plataforma ZOOM disponible en la Moodle de la Universidad de Huelva. El seminario comprende una parte importante del desarrollo de la actividad propuesta, ya que resulta fundamental que el profesor no desvirtúe la comprensión del alumno y mantenga una línea de apoyo a la asimilación de los conceptos jurídicos y del propio lenguaje en general debido a los déficits de cultura general que de manera común presentan los estudiantes que acceden al Grado, así como del lenguaje estrictamente legal, donde las carencias suelen incrementarse respecto a la anterior.

Los materiales que componen la actividad complementaria son los siguientes:

- Declaración de Olimpia de Gouges de 1789.
- Declaración de Séneca Falls de 1848.
- Carta de las Naciones Unidas de 1952.
- Recomendación del Consejo de Europa para la participación equilibrada de Género de 2003.
- Ley Electoral de Andalucía de 2005.
- Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres.
- Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la primogenitura en la herencia de los títulos nobiliarios de 1997.
- Sentencia del Tribunal Constitucional sobre participación equilibrada en listas electoral de 2008.

Por último, en cuanto a su periodización, el caso práctico que se reproduce a continuación se realiza en un período temporal de tres horas, tras las cuales, deben ser subido en formato pdf por los estudiantes en el espacio diseñado previamente por el profesor, aceptando expresamente

el control de plagio del sistema Turnitin, herramienta necesaria para hacer visible aquellos elementos que habían sido copiados y reproducidos sin trabajo de lectura e interpretación por parte del alumno.

5.3. Caso práctico y cuestiones formuladas

Con el presente caso se trata de que los alumnos puedan observar un supuesto "real" que les permita añadir una parte emocional al aprendizaje y pueda observar que el estudio del Derecho Constitucional afecta a personas reales de la vida cotidiana y que no se trata de meros artículos doctrinales que adolecen de una operatividad en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Este supuesto permite adaptarse a los materiales descritos anteriormente, sirviendo para que los estudiantes se aproximen a la génesis histórica de la lucha por la igualdad de diversas mujeres y también para que entronquen con la sensación de que el terreno de la igualdad afecta a una pluralidad de ámbitos personales –el derecho a heredar el título nobiliario– y profesionales –el acceso a determinados cargos de representación política-.

Como se ha expresado anteriormente, el caso práctico opera como una creación de contenido que sumerge al estudiante en su parte emocional y presenta también un importante elemento de narratividad que mejora el proceso cognitivo del estudiante que previamente ha leído y analizado los materiales y que ha asistido a las explicaciones del profesor-guía en el seminario dedicado exclusivamente al desarrollo de esta metodología activa de evaluación.

A continuación se reproduce íntegramente el supuesto y las correspondientes preguntas formuladas:

Olimpia de Gouges Pérez Sánchez, auxiliar de enfermería, de unos cincuenta años, siempre ha tenido inquietudes intelectuales y políticas. Acaba de fundar el partido político Mujer Hoy, cuyo objetivo fundamental consiste en alcanzar una mayor representatividad de las mujeres en la sociedad actual. Sin embargo, debido a que tuvo que trabajar desde muy joven, no ha podido ir a la Universidad y está buscando un/a joven

jurista que le asesore en los discursos y le solvente su desconocimiento en algunas materias.

1. Está interesada en conocer el origen de su nombre, ¿Podrías explicarle qué significado tiene para el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres en el Estado constitucional? Y en España ¿cuándo se reconoce por primera vez el voto femenino y quién contribuyó a su reconocimiento? Razona y argumenta las respuestas.

2. Olimpia de Gouges Sánchez Pérez siempre han tenido un profundo sentimiento republicano, rechazando el sistema hereditario basado en la idea de la primogenitura. ¿Podrías explicarle cuáles son las reglas que determinan la sucesión al Trono en España y cómo afecta a la mujer? ¿Podrías explicarle cómo se hereda un título nobiliario? ¿Conoces la jurisprudencia del TC al respecto? Razona y argumenta las respuestas.

3. Al preocuparse por la participación de las mujeres en la toma de decisiones, quiere saber en qué consiste la participación equilibrada de género ¿Puedes explicarle en qué documentos de ámbito internacional está regulada? ¿Hay alguna regulación al respecto en España a nivel nacional y autonómico? ¿Está definida en la Constitución vigente? Razona y argumenta las respuestas.

4. Al intitularse el partido como Mujer Hoy está planteándose elaborar una lista solo de mujeres. ¿Sería posible de acuerdo con la legislación electoral vigente? ¿Cómo tendría que configurar la lista para que fuese conforme a las llamadas "listas cremallera"? ¿Podría presentar listas cremalleras en alguna Comunidad Autónoma? ¿Y en Andalucía? ¿Conoces alguna jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la igualdad en las listas electorales? Razona y argumenta las respuestas.

5. Olimpia de Gouges Sánchez Pérez se encuentra realmente decepcionada con la limitada representación de las mujeres en las Cortes Generales ¿Sabes cuántas Diputadas forman parte

actualmente del Congreso? ¿Y cuántas Senadoras hay? ¿Se ha alcanzado la paridad en la Mesa del Congreso y en la del Senado? Piensa incluso en no acatar la Constitución cuando preste juramento ante el Congreso si sale elegida ¿Tendría la condición de Diputada? ¿Podrías explicarle que es un grupo parlamentario y cuántos escaños necesitaría para que Mujer Hoy tuviera grupo propio? Razona y argumenta las respuestas.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión debe exponerse que el supuesto práctico supone un método de evaluación activa y continua en un período de especial dificultad para valorar a los estudiantes y medir la asimilación de los conocimientos adquiridos desde una óptica teórica y práctica.

El método tradicional de enseñanza en las facultades de Derecho españolas se ha visto transformado radicalmente en los últimos años. La progresiva armonización de los sistemas universitarios exigida por el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la reciente pandemia Covid-19 han acelerado este proceso inaplazable de incorporar las metodologías activas de evaluación a los sistemas de estudio universitarios.

Como se ha podido observar, estas actividades de evaluación continua han supuesto un verdadero esfuerzo para el profesorado que debió adaptarse sin dilación al nuevo sistema de evaluación virtual adoptados por los diferentes rectorados, aplicándose a todas las ramas de los estudios del Derecho, incluido el Derecho Constitucional.

Por otra parte, la metodología activa permite incorporar a la evaluación diferentes competencias como la adaptación a los conceptos jurídicos y la incorporación de un lenguaje legal que les familiarice con el análisis de documentos, leyes y sentencias que permita a los estudiantes desenvolverse en un futuro profesional próximo.

Además, la elaboración de un supuesto práctico ahonda en la necesidad que tiene el estudiante del Grado en Derecho de desarrollar la capacidad de interpretar el Derecho, dando respuestas a preguntas que pueden ser

objeto de diversos planteamientos y por tanto permite ahondar en el pensamiento crítico del alumno.

Por último, con la aplicación de esta metodología basada en un supuesto práctico con preguntas abiertas que inciden en la igualdad efectiva y real de la mujer y en la participación equilibrada de género en el ámbito del derecho de sufragio, los estudiantes que se encuentran en el primer curso del Grado en Derecho comienzan a conocer el sistema electoral y representativo español y a familiarizarse progresivamente con documentos jurídicos como las sentencias de los diferentes tribunales españoles y las leyes dictadas por los diversos parlamentos autonómicos y el Congreso de los Diputados.

7. AGRADECIMIENTOS

Resulta ineludible agradecer en las presentes páginas la colaboración de la Profesora Titular de Derecho Constitucional Nieves Saldaña Díaz durante la docencia y evaluación virtual seguida durante el segundo cuatrimestre del Curso 2019/2020 en el que la pandemia interrumpió abruptamente la docencia presencial impartida hasta ese momento.

8. REFERENCIAS

Agudo Zamora, M y Millione Fugalli, C. (2010). "La enseñanza práctica del sistema constitucional español de tutela de los derechos fundamentales como instrumento para la consecución de las competencias sistémicas e instrumentales en el marco del EEES". Revista General de Derecho Constitucional, 9, 4ss.

Álvarez Conde, E. (2015). *Manual de Derecho Constitucional*. Tecnos.

Carrasco Durán, M. (2010). "El juego de los derechos fundamentales". En Cotino Hueso, L. y Presno Linera, M. Innovación Educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes, Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, Valencia, 215ss.

Castellá Andreu, J. M. (2019). Derecho Constitucional Básico. Huygens.

González Rus, J. J. (2003). "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro". *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 5, 1-21.

González Cobaleda, E. (2021). "La evaluación de conocimientos mediante el método del caso aplicado a las ciencias jurídicas: especial referencia a la evaluación online". En Carlos María López Espadafor (Director). *Innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. Dykinson, 115-120.

Heinig, H. Kingreen, T. Lepsius, O. Möllers, Volkmann, U. Wißmann, H. Díaz González, G. (traducción). (2021). "Why Constitution Matters – La Ciencia del Derecho Constitucional ante la Crisis del Coronavirus". *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1, 129-156.

López de Lerma Galán, J. (2020). "Narratividad y nuevas tecnologías como métodos de innovación docente en las ciencias jurídicas". *Revista Docencia y Derecho*, 15, 17-31.

Merchán Murillo, A. (2020). "¿Evaluación de competencias digitales en el grado en Derecho?". En José Jesús Gázquez Linares (comp.), María del Mar Molero Jurado (comp.), África Martos Martínez (comp.), Ana Belén Barragán Martín (comp.), María del Mar Simón Márquez (comp.), María Sisto (comp.), Rosa María del Pino Salvador (comp.), Begoña María Tortosa Martí-nez (comp.). *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza*, 205-214.

Pérez Giménez, M. T. (2021). "Rediseñar la docencia universitaria en época de pandemia". En Carlos María López Espadafor (Director). *Innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. Dykinson, 232-238.

Pérez Royo, J. (2018). *Curso de Derecho Constitucional*, 16ª edición, Marcial Pons.

Romboli, S. (2019). "Innovación vs tradición en las clases prácticas de Derecho Constitucional: cuándo y cuánto es necesario ampliar la mirada". *Revista Docencia y Derecho*, 13, 1-21.

Sánchez, E. M. (2021). "Nuevas estrategias e innovación de la metodología docente inspirada en la pandemia". En Carlos María López Espadafor (Director). *Innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. Dykinson, 271-276.

CAPÍTULO 6

DIVERSIDAD SEXUAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXIONES DE INVESTIGACIÓN Y MATERIALES EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DE COLIMA

JONÁS LARIOS DENIZ
Universidad de Colima

JOSÉ MANUEL DE LA MORA CUEVAS
Universidad de Colima

ALEJANDRA CHÁVEZ RAMÍREZ
Universidad de Colima

MA. DE LOURDES COVARRUBIAS VENEGAS
Universidad de Colima

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de diversidad sexual, el imaginario social se traslada a las imágenes de los homosexuales y lesbianas; no obstante, el concepto es abarcativo y hace referencia a otras orientaciones sexuales e identidades de género, tales como los bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales, travestis; también a los heterosexuales. Es interesante identificar cómo en el imaginario social la palabra diversidad se posiciona en el rango de diferente y hasta extraño; es decir, no se reconoce a la heterosexualidad como una orientación sexual, sino como la forma natural y única de ejercer la sexualidad. La construcción social del concepto "diversidad sexual" diluye su construcción conceptual, reduciéndolo a homosexualidad en hombres y mujeres.

La heterosexualidad se asume como la norma obligada para todos y todas, supone un monopolio de la credibilidad social, de la moral social e individual, debido a, según Marta Lamas (2006) a la posibilidad de una complementaria reproducción. De esta manera, una sociedad heteronormativa discrimina cualquier otra práctica, ninguna conducta es

respetable, por lo tanto no es respetada y deviene en violencia simbólica o no simbólica. Este reduccionismo conceptual refleja la discriminación que viven todos y todas aquellas personas que no se asumen como heterosexuales, generando situaciones de inestabilidad personal y por ende, social. La escuela, en ningún nivel educativo, no debe ser ajena a esta situación.

La investigación sobre diversidad sexual debe trascender las barreras de los espacios de los investigadores en las universidades e instituciones, debe buscar activamente la inclusión y empoderamiento de personas que han sido excluidas históricamente de la escena social.

Los resultados de investigación, deben generar acciones para fortalecer la seguridad e integridad de las personas de la diversidad sexual a través de la promoción del respeto como valor fundamental para la buena convivencia entre los seres humanos. Debemos buscar garantizar el respeto en todos los espacios sociales y por supuesto, en los espacios escolares.

2. OBJETIVO

En el presente trabajo se presenta un análisis reflexivo (no conclusivo) de la investigación realizada por un grupo de académicas y académicos de la Universidad de Colima, durante diez años, en torno al tema de la dicersidad sexual en el contexto escolar, bajo la perspectiva de la responsabilidad social como política educativa de la institución y del Gobierno del Estado de Colima entre 2010 y 2020.

3. METODOLOGÍA

Los proyectos de investigación a que se hace referencia son cuatro: 1.Educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar (2012), 2.Las prácticas de discriminación hacia personas con orientación sexual diferente en el Estado de Colima: un comparativo entre lo urbano y lo rural (2014), 3.Respeto, no discriminación y educación inclusiva: bases para impulsar estrategias de tutoría para la población LGBT de la Universidad de Colima (2016) y 4.Consolidación del Desarrollo Social en Colima: Educación Inclusiva y No Discriminación

(2017-2018). Los productos académicos han sido públicados y pueden ser revisados y descargados de forma gratuita del portal educativo www.inclusivajonaslarios.com.

4. RESULTADOS

4.1. Educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar (2012)

la investigación "Educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar", que se llevó a cabo con financiamiento del Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED). Los resultados encontrados dejan ver discriminación hacia las personas con orientación sexual e identidad de género diferente a la heterosexual por parte de estudiantes y profesores de escuelas secundarias; lo anterior se identificó por medio de entrevistas semiestructuradas. Tales resultados fueron utilizados como información de base para el diseño del micro sitio "Respeto a la diversidad sexual" (www.sined.mx/sitios/dilemas). Dicho micro sitio constituye un material educativo en forma de Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) el cual tiene el propósito aportar a los esfuerzos de educación en línea. Cabe mencionar que el producto se desprende de las acciones para fortalecer la línea de investigación *Educación y TIC* dentro del Cuerpo Académico 53 "Educación Superior e Investigación Educativa" en la Universidad de Colima.

Se produjo una colección de cuatro materiales educativos, con carácter virtual, a través de los cuales se promueve el respeto por la diversidad sexual en la escuela secundaria y abre la puerta para temas como discriminación sexual, género y diversidad sexual, cultura trans, teoría queer y muchos más que se vienen apostando en las agendas de lo educativo. Es menester destacar el carácter tecnológico de los materiales educativos que se presentan y el interés de compartirlos como un objeto virtual de aprendizaje (OVA) que abarca cuatro opciones didácticas en la escuela tradicional y los coloca en la perspectiva de la innovación educativa: historieta*, libro, curso* y *compendio*, a saber:

a. Una colección de diez dilemas morales de adolescentes que viven discriminación sexual en la escuela secundaria

b. Un libro que reflexiona sobre el concepto diversidad sexual en la escuela secundaria, c) Un curso en línea denominado ¿Quiénes y cómo son los diferentes? y

c. Un compendio que describe las definiciones y rasgos de la población LGBTTTI-Q.

El trabajo de campo que se utilizó en la investigación "Educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar" se centró en el uso de la entrevista semiestructurada a estudiantes, profesores, autoridades y padres y madres de familia. Dar la palabra a los diferentes agentes educativos permitió construir una caracterización de los imaginarios sociales en torno a la diversidad sexual y abrió la oportunidad para diseñar propuestas de intervención para promover el respeto de los y las estudiantes con preferencias sexuales diferentes en el contexto escolar.

La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, que se caracteriza por ser una forma de conversación con preguntas guías de interés para la investigación. Los ejes sobre los cuales se desarrolló la entrevista fueron: concepto de sexualidad, concepto de homosexualidad, posición frente a la homosexualidad, reglamento y normatividad escolar frente al noviazgo, lo que esperan los padres y madres de la escuela, lo que espera la escuela de los padres y madres, lo que esperan los estudiantes de la escuela y de los padres y madres. Se aplicaron diecinueve entrevistas, nueve a estudiantes, tres a padres de familia, tres a autoridades de plantel (un director, un subdirector y un prefecto) y cuatro a profesores.

Los resultados son abundantes, dejan ver posiciones distintas y en algunas ocasiones contrapuestas, son los estudiantes y los profesores quienes expresan testimonios de lo que ocurre en el salón de clase, en el trato cotidiano; ambos dan testimonio de prácticas de discriminación sexual entre los compañeros y de los profesores a los estudiantes. No perciben al reglamento escolar como un instrumento de corrección de las actitudes de agresión por lo que no creen que se deban incorporar

sanciones específicas para quien agreda la diferencia en la orientación sexual e identidad de género. Ahora bien, todos coinciden en que se debe hacer algo para evitar las agresiones por discriminación sexual y proponen formación para los profesores y padres de familia, mejor atención de los padres de familia hacia los hijos, responsabilidad y autoridad moral para actuar a favor del respeto a la diversidad sexual. Hay un posicionamiento débil, alejado, como si no le tocara a cada uno de ellos, como si fuera una responsabilidad del otro y no de cada uno de los entrevistados.

La investigación "Educar para el respeto a la diversidad sexual en el contexto escolar" tuvo tres momentos. El primero fue la recogida de la información, el segundo el análisis de resultados, el tercero la construcción de los productos entregables. No obstante, una vez concluida la investigación se ha iniciado un proceso de comunicación de los resultados. La difusión de los productos se hizo en tres niveles: a) la institución a la que pertenecemos, b) instancias del estado de Colima y c) instancias fuera del estado de Colima. Dentro de la institución se compartió con dependencias clave para la difusión de la estrategia con estudiantes y profesores; hacia fuera a la Secretaría de Educación del Estado de Colima y al Programa Desarrollo Humano de SEDESCOL y hacia afuera del estado a instituciones como Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED) y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

El micro sitio se constituyó como un espacio de reflexión permanente en el camino de construcción de un ambiente escolar seguro y protector y se postula como un material complementario de los que propone el Programa Escuela Segura, aterrizando situaciones de discriminación en la escuela secundaria, invitando a ocuparse de un asunto que sé invisibiliza con la excusa de que es "delicado de tratar". A continuación se hace una descripción de los cuatro materiales educativos que conforman el objeto virtual de aprendizaje o también llamado micro sitio "Respeto a la diversidad sexual":

1. Dilemas morales: Los dilemas, en forma de historietas, buscan fortalecer las acciones del Programa Escuela Segura impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la

promoción del respeto como valor fundamental para la buena convivencia entre los seres humanos, e identifica como aspecto importante del desarrollo de las niñas, niños y adolescentes el respeto a la orientación sexual diferente a la heterosexual, convencidos de que una actitud de discriminación hacia los estudiantes puede generar violencia y al no ser identificada y/o adecuadamente canalizada se denigra la condición humana de la niña, niño y adolescente violentado.

Se trata de inventario de dilemas morales en torno a situaciones de discriminación sexual que se viven en el contexto escolar y posibles alternativas para recrear escenarios alternos que conlleven a ambientes seguros y protectores. Destaca la existencia de la condición como gay, lesbiana, bisexual, travestido, transexual e intersexual en nuestras niñas, niños y adolescentes.

2. Libro: Son reflexiones y análisis sobre la discriminación sexual que se vive en la Escuela Secundaria a través de ocho capítulos elaborados por académicos de la Universidad de Colima.

3. Curso (Capacitarse): Tiene como propósito proporcionar información clara y pertinente sobre las orientaciones sexuales e identidades de género diferentes a la heterosexual a los profesores, orientadores educativos, trabajadores sociales, psicólogos y prefectos de las escuelas secundarias; con el propósito de promover su autoaprendizaje en la temática de la diversidad sexual. Consta de tres unidades:

    a. Conociendo la clasificación de los géneros y orientaciones sexuales

    b. Aprendiendo a respetar

    c. Tomando conciencia

4. Compendio LGBTTTI-Q: Es un documento que recopila información sencilla, compilada de fuentes diversas para explicar el abanico de orientaciones sexuales e identidades de género distintas a la heterosexual. Las siglas LGBTTTI-Q representan una

definición amplia del concepto diversidad sexual, mismo que requiere ser explicado a estudiantes, profesoras y profesores, madres y padres de familia, autoridades y a la comunidad en general. El compendio consta de ocho capítulos, uno por sigla a explicar, y en cada uno se desarrollan siete secciones, a saber:

a. ¿Quiénes son?

b. Aclarando el concepto

c. Discriminación y aceptación

d. Mitos y realidades

5. Yo en sus zapatos

6. Reflexiono

7. Conociendo más

La información compilada no es conclusiva, más bien abre las posibilidades para la consulta de las fuentes originales y otras más que ayuden a la construcción de actitudes comprensivas para la promoción del respeto hacia la diversidad sexual.

Cada uno de los entregables requirió de capacitación en dos sentidos: el contenido y el proceso técnico. En cuanto al contenido, debimos hacer una selección de información y depurarla para llegar a plantearla como recurso valioso. En cuanto a los aspectos técnicos, recibimos asesoría de los profesionales contratados para tal efecto. Los procesos de construcción de cada producto fueron completamente diferentes entre sí, a saber:

– Los dilemas morales fueron resultados de las entrevistas realizadas a estudiantes, profesores y autoridades de escuelas secundarias diversas, sin embargo, no son historias completamente verídicas, sino más bien, inspiradas en situaciones problemáticas identificadas a través de los testimonios. Aunque se intentó abordar el abanico del concepto LGBTTTTI-Q no hubo elementos testimoniales para plantear dilemas para los conceptos transgénero y *queer*.

- El libro requirió de muchas reuniones con los autores para consensuar lo que finalmente diríamos a través de él, dictaminación de dos expertos y muchas sesiones de corrección de lo observado.
- El diseño del curso obligó a entender los recursos y posibilidades de la educación en línea.
- La elaboración del Compendio nos requirió de búsqueda amplia de información para luego hacer una síntesis apretada de la misma. No todo lo encontrado se podía incluir.

La puesta en marcha del proyecto exigió mayor conocimiento en el manejo del campo conceptual de la diversidad sexual, identificando las orientaciones sexuales e identidades de género que la componen: lesbianas, gay, bisexuales, transexuales, transgénero, travestidos, intersexuales y *queer*. De manera tal que tuvimos que hacer un alto para llevar a cabo una revisión de literatura, durante varios meses, que nos permitiera la comprensión de los conceptos y la problemática de tales orientaciones sexuales e identidades de género. La búsqueda de bibliografía nos llevó al encuentro de organismos e instituciones involucradas en la temática e iniciar colaboraciones en el marco de nuestro proyecto.

La realización de este proyecto nos posicionó como cuerpo académico, junto a otros de las Facultades de Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Colima, como académicos interesados en el estudio de las minorías. Nuestras acciones se presentan como productos de la Universidad de Colima en el cumplimiento del Acuerdo Estatal por la Igualdad y Contra la Discriminación, firmado por la institución el 17 de mayo de 2011.

4.2. Las prácticas de discriminación hacia personas con orientación sexual diferente en el Estado de Colima: un comparativo entre lo urbano y lo rural (2014)

Un funcionario del Gobierno del Estado de Colima expresó alguna vez, cuando se le preguntó por acciones específicas para apoyar a la comunidad LGBTTTIQ, "lo que hacemos [políticas, campañas, productos,

actividades específicas, etc.] es para todos, sin importar si son homosexuales...” Esto es difícil de aceptar porque nos llevaría al desconocimiento de la diversidad (en este caso sexual) y de las necesidades específicas que debe procurársele a los que son diferentes. El Estado tiene la obligación de dar servicios a todos los habitantes, el funcionario que generalice el ser mexicano, sin verlo de cerca, carece de sensibilidad y de oficio político. La sociedad mexicana actual debe ser entendida como un complejo abanico de grupos heterogéneos, diferentes entre sí y con necesidades específicas, por lo que las estrategias del Estado deben adecuarse, como en el caso siguiente:

> A sugerencia de Kameny, la Conferencia NACHO de 1968 también adoptó un nuevo lema para el movimiento de derechos gay. Inspirado por el lema de Stokely Carmichael "Negro es bello", Kameny se dio cuenta de que los homosexuales, como los negros, necesitaban un slogan para contrarrestar décadas de malas noticias, historias, chistes y estereotipos, (...) después, Kameny reflexionó que "negro" había sido "universalmente equiparado con todo lo malo, indeseable, sucio, feo, y otras formas negativas en todos los sentidos", mientras que la homosexualidad se equiparaba con la perversión, la enfermedad mental, el pecado, y la criminalidad (...). Después de rechazar el uso de "homosexual" en el nuevo eslogan por ser demasiado clínico y el abandono de "Gay es grande" como un poco de una exageración, Kameny propuso el de "Gay es Bueno", un lema que pronto habría de configurar la forma en que una nueva generación de gays y heterosexuales verían la homosexualidad (Eisenbauch, 2006: 50).

Estamos convencidos que no se debe ser indolente frente al asunto de la diversidad sexual, no se debe esconder la orientación homosexual, es inminente la intervención decidida de los gobiernos (federal, estatales y municipales) para desmitificar el estigma del ser homosexual. Debe existir de respeto y atención a las diferencias, pero no se puede hacer sin presentar evidencia de cuántos son y cómo son las personas de la comunidad LGBTTTIQ. Ahora bien, creemos que no se debe obligar a nadie a hacerse visible, más bien dar a la población la alternativa es darle voz sin exponer a las personas y su individualidad.

Desde esta perspectiva adquiere importancia la diferenciación entre lo rural y lo urbano; en Colima como en muchas otras entidades se trabaja con el problema de la discriminación sexual en el ámbito urbano y se

olvida lo rural. Es fundamental que se vuelva la mirada a la situación en las poblaciones donde ser homosexual sigue siendo pecado o enfermedad. La educación cobra un papel de fundamental importancia una vez que se reconoce su posibilidad.

> Es razonable concluir que el incremento de la educación de una persona incrementa su conocimiento de los diferentes puntos de vista que pueden a su vez incrementar la tolerancia de los derechos de las lesbianas. Además, ir a la universidad puede incrementar las oportunidades de conocer gente lesbiana y gay, lo cual en sí mismo es otro paso hacia el entendimiento (Riggle y Tadlock, 1999: 51).

La estrategia metodológica para responder a los objetivos planteados tuvo un corte cualitativo. Se obtuvo la información a través de la etnografía, específicamente con el uso de entrevistas a profundidad que mostraran historias de sujetos discriminados por vivir una orientación sexual diferente y que permitieran ver cómo han sido discriminados.

La pregunta de investigación fue ¿Cuáles son las formas de discriminación sexual que se dan en los contextos urbanos y rurales del estado de Colima en los albores del siglo XXI? El supuesto fue que las formas de discriminación son más diversas y más profundas en el contexto rural que en el urbano; por lo que los programas que buscan atender las situaciones problemáticas que derivan de la orientación sexual e identidad de género deben atender con urgencia la variable en cuestión. Los momentos de vida y ejes analíticos para recuperar las historias de los sujetos fueron los siguientes:

1. Infancia: juegos, escuela y familia
2. Adolescencia: identidad sexual, trato con el sexo opuesto, amigos
3. Juventud y adultez: identidad sexual resultante, vida cotidiana, trabajo, gobierno y políticas públicas, religión

Las unidades de observación fueron sujetos con orientación sexual diferente a la heterosexual de cada uno de los municipios del Estado de Colima, con la condición de radicar en éste desde hace al menos cinco años. La delimitaciónn temporal fue n 2012-2013. Es importante

destacar la participación de la Universidad de Colima en la discusión de las condiciones que vive la población homosexual en Colima a través de su membresía en la Red Interinstitucional contra la Discriminación por Orientación Sexual y de Género. La investigación cobró relevancia porque aporta elementos de diagnóstico cualitativo útiles para la construcción de programas de intervención y políticas públicas pertinentes para la población destino.

El objetivo general de la investigación fue analizar los niveles y formas de discriminación que viven las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual en contextos urbanos y rurales de los diez municipios del Estado de Colima, para proponer estrategias de re-educación pertinentes y efectivas. Para lograrlo planteamos 3 objetivos particulares:

- Analizar las formas de discriminación sexual vigentes en el Estado de Colima.
- Identificar las diferencias en las formas de discriminación hacia las personas con orientación sexual diferente en los contextos rural y urbano
- Diseñar alternativas educacionales de reflexión y combate de la discriminación sexual en el Estado de Colima

Entre los resultados de este proyecto sobresale la campaña radiofónica en Radio Universidad 94.9 FM para prevenir y combatir la discriminación. Consiste en diez cápsulas de 30 segundos bajo el título *Todas y todos seres humanos, todas y todos seres iguales.*

4.3. Respeto, no discriminación y educación inclusiva: bases para impulsar estrategias de tutoría para la población LGBT de la Universidad de Colima (2016)

El principal resultado de este proyecto fue la tesis Identidad lésbica: una mirada desde la formación de los prestadores (as) del servicio de atención psicológica en la Universidad de Colima.

El objeto de estudio de esta investigación se centró en la opinión que tienen los prestadores (as) del Servicio de Atención Psicológica, ya sean

Psicólogos (as), Trabajadores (as) Sociales o Pedagogos (as) en la Universidad de Colima, entendiendo a está como una herramienta de desarrollo para las estudiantes lesbianas universitarias, la cual busca la mejora de su preparación profesional y el establecimiento de estrategias que contribuyan a incrementar su formación.

La metodología fue de tipo cuantitativo empleando como instrumento un cuestionario- tipo entrevista, la cual fue aplicada a 51 prestadores de servicio psicológico en la Universidad de Colima.

Los resultados obtenidos, ya que pudimos descubrir diversas problemáticas dentro del servicio que en ocasiones complican la consulta, ya sea por falta de herramientas, de información acerca de temas de identidad lésbica e incluso formación a nivel posgrado de quienes imparten la consulta.

Entre los hallazgos más importantes se encontró la poca formación a nivel posgrado de los prestadores (as) del servicio de atención psicológico, la falta de información para atender a mujeres con identidad lésbica, combatir el prejuicio que se hace en las instituciones, así como fomentar el respeto y la no discriminación dentro y fuera de la universidad.

El trabajo de campo se realizó con psicólogos (as) las/los cuales ejercen el área de Orientación Educativa en las diferentes delegaciones de la Universidad de Colima, las cuales son: Delegación 1/Manzanillo, Delegación 2/Tecomán, Delegación 3/Colima (central y norte), Delegación 4/Coquimatlán y Delegación 5/Villa Álvarez;

se tienen registrados 12 psicólogos (as) en todas las delegaciones, de los cuales son 9 mujeres y 3 hombres, donde se llevará un formato con: nombre, edad, formación, número de horas y cantidad de alumnos que maneja cada orientador (a).

Se muestra que en el Nivel Superior hay un total 422 horas asignadas por todos los orientadores (as) que se encuentran laborando y un total de 12,099 alumnos que se atienden en las 5 Delegaciones.

El instrumento estuvo compuesto por 35 ítems con preguntas de opción múltiple y cuestiones abiertas con la finalidad de obtener respuestas

fijas que se plantean y que se realizan al examinado (a), conformado por 5 categorías, los aspectos que se consideraron en el cuestionario para los orientadores (as) educativos (as) fueron: a) Datos Generales, b) Servicio de Atención Psicológica, c) Identidad Lésbica, d) Situaciones de Conflicto y e) Decálogo

Al abordar la investigación sobre Identidad Lésbica y Servicio de Atención Psicológica que brindan los prestadores (as) del Servicio de Atención Psicológica de la Universidad de Colima, el 49% de las y los encuestados mencionan que el proceso de terapia es fácil, aunque depende del interés de las estudiantes, en el sentido que aporten información en su proceso de atención, tanto personal como profesional para que puedan ser ayudadas.

Los prestadores (as) de Servicio de Atención Psicológica mencionan que es fácil, sin embargo, consideran que al momento de atender a una mujer lesbiana requieren más herramientas, puesto que en ocasiones tienen muy poca información acerca de lo que puede vivir una mujer lesbiana e incluso las consecuencias que se pueden tener al no brindarles los elementos necesarios que ellas requieren para poder enfrentar a la sociedad, aunque ellos (as) mencionen que el proceso es fácil, no se han planteado retos.

Es importante, considerar que la construcción de la identidad lésbica implica conocimientos, formación ética, compromiso y formación de valores, así como la conciencia de la no discriminación del ser lesbiana; en la medida en que esta palabra tiene connotaciones negativas en la sociedad.

Por lo antes mencionado se considera importante contribuir a una sólida formación ética de los prestadores (as) del servicio de atención, como alternativa para formar profesionistas competentes, desde el punto de vista que demanda la sociedad actual, de manera que estos sean capaces de respetar a las personas con tendencias sexuales diferentes respecto a la orientación lésbica.

Sin embargo, consideramos que fomentar el respeto hacia las mujeres lesbianas es un gran reto, puesto que implica que todos (as) los involucrados (as) en este proceso asuman su papel de respetar y aceptar a los

demás, sabiendo que la forma de pensar, ser y actuar es diferente, pues ante todo son seres humanos.

Además, puede mencionarse que dentro del perfil de formación de los encuestados (as) el nivel máximo alcanzado, es de Licenciatura considerando que son pocos (as) los que cuentan con algún Posgrado o Especialidad, ninguno (a) presenta Maestría, lo anterior es un área de oportunidad y ala hacer estudios podrían tener más herramientas para atender a las mujeres lesbianas, pues el posgrado representa varios beneficios para la vida laboral, frente a las necesidades de un mundo globalizado y competitivo, tener un posgrado es una importante ventaja competitiva además de diferenciarte te dota de más herramientas teóricas y prácticas con las que se pueden enfrentar los retos laborales que surjan en el camino. A través del posgrado llámese Especialidad, Maestría, Doctorado podemos hacernos expertos en un tema de interés.

Esta investigación nos demostró que generalmente son pocas las situaciones que puede reportar una mujer lesbiana al psicólogo (a), ya sea temor de no ser entendidas, ayudadas e incluso sentirse discriminadas por parte de ellos (as), por tal motivo consideramos importante que se les proporcione un servicio completo donde se les brinden herramientas y estrategias necesarias para que puedan saber enfrentar sus miedos al salir del closet y vivir en esta sociedad tan hetero.

La existencia de la identidad lésbica, adquiere así particular relevancia para la Psicología, en la medida que se contracta científicamente, en el contexto de una investigación. Lo que obliga desde una perspectiva científica y humanista, a crear nuevas y mejores alternativas, en nuestro caso un decálogo de identidad lésbica que apoye la educación y formación de las mujeres lesbianas universitarias en el cual se plantean ideas desde la opinión de los encuestados (as) de la Universidad de Colima. De tal modo que este conjunto de reglas nos ayuden a anular el estigma, prejuicio y discriminación hacia ellas.

4.4. Consolidación del Desarrollo Social en Colima: Educación Inclusiva y No Discriminación (2017-2018)

El proyecto Consolidación del desarrollo social en colima: educación inclusiva y no discriminación, consistió en un esfuerzo de corte académico con perspectiva de género orientado a la promoción y fomento de condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y el trato hacia las mujeres y hombres LGBT del estado de Colima. La inclusión del tópico en la agenda de las instituciones educativas, hasta el momento incipiente, hace que perviva un ambiente en el que algunos estudiantes y trabajadores (as) son satirizados y estereotipados. No obstante, algunos sectores desde la academia han venido levantando la voz para dar dignidad a todas aquellas personas con orientación sexual e identidad de género diferentes a las determinadas desde la heterosexualidad. Aunque naciente, el trabajo es cada vez más decidido, el ímpetu nacional e internacional al respecto es aliciente para la construcción de formas de convivencia alternas. La posibilidad del respeto está en la educación, primero en la familia y luego en la escuela. Así es que debe educarse a los profesores, las autoridades, los administrativos y todos los funcionarios involucrados en la educación. En el camino, se debe transitar por la incorporación de políticas afirmativas que marquen la pauta para actuar a favor de las minorías, que hagan que las instituciones implementen acciones de formación para la inclusión. Debemos transitar de la tolerancia a la convivencia igualitaria (Larios, 2014, pp. 15 y 16).

El proyecto propuso la realización de actividades de capacitación de funcionarios/as, directivos/as y docentes de instituciones educativas, empesarios/as y miembros/as de ONG´s del estado de Colima que incidan en la construcción de un ambiente inclusivo y de respeto para la sociedad. Así mismo la promoción de estrategias de educación para la paz, a partir de la publicación de un libro sobre mujeres lesbianas y la producción de un juego didáctico denominado Torre LGBT.

Fue necesario establecer un vínculo con el *LGBT Center de losAngeles, California*, institución líder mundial en el entrenamiento (coaching) de personal dedicado a la educación sobre el tema de la no discriminación

e inclusión educativa, particularmente se contó con la participación de la Mtra. Drian Juárez consultora en temas de inclusión de personas transgénero y ayuda en el desarrollo de programas de incorporación laboral y empoderamiento económico para esta población, quien se desempeñaba como gerente del programa de Los Angeles Gay & Lesbian Center's Transgender Economic Empowerment Project (TEEP). La Mtra. Juárez ha desarrollado, entre otras actividades, una coalición de organizaciones de base para ayudar a satisfacer las necesidades específicas de la comunidad transgénero en el Estado de California. Ha colaborado con escuelas y empresarios ofreciendo formación básica para el ambiente de trabajo y la aplicación de la ley ocupándose de la compleja problemática que enfrenta la comunidad transgénero.

Los objetivos planteados para el proyecto fueron:

1. Establecer vínculos para el trabajo con el Gay y Lesbian Community Center, por la vía institucional, del Gobierno estatal de Colima.

2. Emprender una reflexión colectiva en torno a la perspectiva de la diversidad sexual como herramienta para la educación inclusiva con funcionarios/as, directivos/as y docentes de instituciones educativas, empesarios/as y miembros/as de ONG´s del estado de Colima.

3. Establecer políticas afirmativas tendientes a la creación de espacios incluyentes en el estado de Colima, para la población LGBT, en particular para las personas "TRANS".

4. Difundir información básica y pertinente para el análisis permanente sobre las definiciones, rasgos, retos y reflexiones de la población LGBT; así como lineamientos para la construcción de estrategias de trabajo en empresas, instituciones y Organizaciones No Gubernamentales en el estado de Colima.

De manera puntual, las acciones realizadas se concretaron en los siguientes resultados:

1. Entrenamiento en la perspectiva de género, identidad de género, orientación sexual y empoderamiento económico a una primera generación de funcionarios/as, directivos/as y docentes de instituciones educativas, empesarios/as y miembros/as de ONG´s del estado de Colima.
2. Reuniones de trabajo con personal de Sedescol y del Cuerpo Académico 53 de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.
3. Elaboración y difusión de un libro sobre mujeres lesbianas.
4. Elaboración y difusión de un material didáctico, denominado Torre LGBT.
5. Realización de una conferencia Magistral de la Mtra. Drian Juarez del LGBT Community Center de la Ciudad los Angeles California para funcionarios/as de las dependencias del Gobierno del Estado de Colima y de las Instituciones educativas públicas y privadas del estado, así como con empresarios/as representantes de diversos sectores económicos.

5. DISCUSIÓN

El portafolio inclusivajonaslarios.com es un instrumento que permite el acopio no solo de materiales educativos, sino, de la historia, breve, pero historia de activismo académico en favor de la diversidad sexual e identidad de género. Con esta revisión nos hemos percatado de la necesidad de reconstruirlo, para resaltar los productos que se pudieran utilizar por agentes educativos que acudieran a su descarga.

Hasta el momento no tenemos control de las descargas hechas a través de la plataforma, por lo que no tenemos claridad de cuantas veces se ha utilizado o desde que áreas geográficas del planeta.

Lo que si sabemos es que cada proyecto de investigación y sus productos han permitido la generación, aprobación y finnciamineto de los que le siguieron. Asimismo ha sido compartido con las instancias financiadoras respectivas y explicado en numerosos foros que debaten y

dialogan sobre los temas de la población LGBT. En particular, se tuvo éxito con la campaña de radio y la presentación de cada uno de los libros, contando en ambos rubros con la participación como presentadores, comentaristas y organizadores de funcionarios y funcionarias de la Universidad de Colima y del gobierno del Estado de Colima, propipciando con ello que el tema de la diversidad sexual e identidad de género sea más visible en la agenda de investigación universitaria actual.

Reconocemos la dificultad en la difusión de los materiales en contextos escolares ya que darlos a conocer y propiciar su uso exige de una formalidad entre autoridades, la cual tendremos que propiciar en el mediano plazo.

No obstante, encontramos evidencias empíricas a través de las investigación realizada, que es en la escuela secundaria donde hay mayor acoso y violencia en torno a la diversidad sexual e identidad de género lo que mantene a los materiales educativos, la colección de dilemas morales sobre homosexualidad para estudiantes de secundaria y Torre LGBT vigentes.

6. CONCLUSIONES

El estado de Colima ha sido conservador en casi todas sus prácticas culturales, sin embargo, en los últimos quince años se ha generado un activismo intenso en el tema de la diversidad sexual.

Los proyectos mostrados son el resultado de la colaboración entre el gobierno del Estado de Colima y la Universidad de Colima, que comparten el objetivo común de contribuir a formar entornos sociales que favorezcan el desarrollo humano y social, y la construcción de una sociedad más incluyente. Debemos reconocer el empeño de un amplio espectro de académicos y académicas, investigadores e investigadoras, quienes desde las distintas disciplinas abordan el tema de la diversidad sexual para hacer propuestas teóricas, conceptuales o metodológicas.

Con estos proyectos se contribuye a la visibilidad de grupos, personas y realidades tradicionalmente negadas o escondidas y se hace un reconocimiento a las personas y grupos con orientación sexual diferente a

la heterosexual, que tienen rostro, que son parte de nuestra comunidad, que son sujetos de discriminación en distintos ámbitos y de diferentes maneras pero también en la familia y en la escuela.

7. AGRADECIMIENTOS

Gracias al involucramiento de autoridades de la Universidad de Colima y de diversas dependencias del Gobierno del Estado de Colima, se colocado el tema Diversidad sexual y no discriminación en la agenda de investigación universitaria.

8. REFERENCIAS

Eisenbach, D. (2006). Gay power: an american revolution. Avalon Publishing

Larios, J. (2014). Ser gay, retratos de vida. Universidad de Colima

Riggle, D. (1999). Spatial and temporal diffusion of local antidiscrimination policies for sexual orientation" *en Gays and lesbians in the democratic proces* . Columbia University Press

LA SEXUALIZACIÓN DE LOS PERSONAJES FEMENINOS EN LOS VIDEOJUEGOS: EL CASO DE LADY DIMITRESCU

JAVIER DE LA VARA
Universidad Complutense de Madrid

TAMARA CANUTO
Universidad Complutense de Madrid

MARGARITA RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El sector del videojuego es una de las industrias culturales más importantes del mundo en términos monetarios (Newzoo, 2020). Son cada día más el número de personas que juegan a videojuegos de manera habitual, llegando a los 3100 millones, o lo que es lo mismo, casi un 40% de la población total del planeta (DFC Intelligence, 2020.). En España, según la Asociación Española de Videojuegos, 2019, el número de videojugadores ha superado la cifra de 15 millones, la mitad de los españoles entre 6 y 64 años. De entre todos ellos, el número de mujeres aumenta, ascendiendo a un 42% del total. Estos datos indican que la industria de los videojuegos es más importante cada día.

Sin embargo, nos encontramos que los personajes femeninos dentro de este mundo no abundan de la misma manera. Desde lo que muchos consideran el primer videojuego, Tennis for Two, creado en 1958 por Willy Higonbotham, hasta 1986, ninguna mujer fue protagonista total de ninguno. La primera fue Samus Aran en Metroid, aunque Ms Pac-Man debutó antes en una adaptación del clásico en 1981 (López y Ufarte, 2014).

Y aunque la industria está cambiando, todavía hay mucha gente que piensa que la figura femenina dentro de los mundos virtuales es solamente un mero gancho de comunicación para atraer a un tipo de público concreto (Otero, 2017). Es cierto que cada vez aparecen más mujeres sin sexualizar en los videojuegos, como puede ser Ellie de The Last of Us o Elena Fisher de la saga Uncharted, pero todavía queda un largo camino por recorrer.

Es por esta razón por lo que el personaje protagonista de este artículo, Lady Dimitrescu, es importante dentro de este ámbito ya que ha generado un debate sobre su sexualización. Esto implica que la sociedad no tiene claro cómo y por qué un personaje femenino de videojuego está sexualizado. Este hecho es evidente cuando artistas 3D, diseñadores de personajes de videojuegos, hablan de que no es una mujer sexualizada, en cambio, cuando apareció por primera vez en internet, los usuarios la convirtieron en un meme sexual.

Lo que parece que está claro es que el sexismo en el mundo de los videojuegos sigue existiendo, esto es así debido a que la mayoría están hechos por y para los hombres (López y Ufarte, 2014), por lo que tenemos que hacer una labor educativa desde la docencia para que haya cada vez menos estereotipos y sexualización dentro de esta industria.

De hecho, en el desarrollo de 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*, se incluye una revisión de los estudios de Formación Profesional (FP). Los objetivos de estas modificaciones según la propia ley son por un lado atraer más estudiantes a estos itinerarios cambiando la percepción social sobre su prestigio, y por otro lado mejorar su capacidad para detectar y aplicar en los contenidos las nuevas necesidades formativas que requieren los profesionales actuales.

De esta manera, la creación de cursos de especialización como el *Curso de especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual* atienden a la necesidad de ofertar una formación que prepare a los estudiantes de FP para las actuales demandas laborales devenidas de los nuevos sectores de producción.

Además, atendiendo a la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU*, en concreto los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, sobre educación de calidad, inclusiva y equitativa, y 5, sobre igualdad de género y empoderamiento de mujeres y niñas, tanto los contenidos básicos como los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación incorporan la perspectiva de género en este nuevo currículo.

Por estas razones es necesario que haya un profundo trabajo de concienciación en perspectiva de género desde las bases, es decir, desde la educación que se imparte a los futuros desarrolladores y diseñadores de videojuegos.

1.1. ¿Quién es Lady Dimitrescu?

Alcina Dimitrescu, conocida popularmente como Lady Dimitrescu es una de las antagonistas de *Resident Evil 8* [6]o *Resident Evil Village*, la octava entrega de la aclamada franquicia que pertenece al género del *Survival Horror*[7].

Ella se presenta como una mujer perteneciente a la nobleza que vive en el castillo que le da nombre, junto a sus tres hijas. A simple vista se observa que no es una mujer "normal" ya que está infectada por un parásito, lo que le da poderes paranormales, capacidad de regeneración y una altura desmesurada, concretamente 2,9 metros. Según sus creadores tiene 44 años, cabello negro y suele vestir con atuendos de mujer noble, junto a un sombrero y un cigarro largo. Es una mujer voluptuosa con caderas anchas y pechos grandes.

La inspiración de este personaje viene de la noble húngara Elizabeth Báthory, la leyenda urbana japonesa de Hasshaku-sama, o Hachishaku-sama, y del personaje de Morticia Addams, interpretado por Anjelica Huston, de La familia Addams.

---

[6] Videojuego desarrollado y publicado por Capcom. Lanzado el 3 de mayo de 2021 para PlayStation 4, PlayStation 5, PC y Xbox One.

[7] Género inspirado en el terror que se centra en la supervivencia del personaje mientras el videojuego intenta asustarlo.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente capítulo es analizar si el personaje femenino de Lady Dimitrescu está sexualizado y, por ende, contribuye a reproducir los estereotipos de género, o si, por el contrario, muestra los cambios de representación de figuras femeninas no estereotipadas que estamos experimentando progresivamente en la sociedad.

Como objetivo específico se plantea utilizar las conclusiones sacadas del objetivo general para incorporarlas en un análisis crítico a las unidades formativas de los módulos del Curso de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual.

Para lograr los objetivos planteados vamos a realizar tres tipos de análisis con los que vamos a obtener unos resultados que se aplicarán al objetivo específico. Estos análisis son un análisis de la literatura académica, un análisis de escucha en redes sociales y un análisis textual.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de averiguar si Lady Dimitrescu es un personaje sexualizado se han llevado a cabo tres tipos de investigaciones diferentes: a) un análisis de la literatura académica hecho en base a una recopilación de documentos hallados a través de dos búsquedas diferentes, una en Scopus y otra en Dialnet. Para las de Scopus se han seleccionado documentos que tuvieran los términos "videogame", "women" y "sexualization" en el título, resumen o palabras claves o que tuvieran el término "woman" y "videogame" en el título. En Dialnet se ha realizado una búsqueda similar, utilizando los términos "mujeres" y "videojuegos", filtrada con 10 años de antigüedad, *open access*, en español y únicamente artículos y tesis. Todos los resultados han tenido una posterior criba leyendo el título y el resumen; b) un análisis de escucha en Twitter con la herramienta de Data Business Graphext[8], utilizando los términos de Lady Dimitrescu, Dimitrescu, Alcina Dumitrescu, House Dimitrescu, Oruchīna domitoresuku, acotando la búsqueda a castellano

[8] Graphext es una herramienta que permite analizar datos con el uso de técnicas de machine learning e inteligencia artificial. https://www.graphext.com/

y fechándola desde enero de 2021, escogiendo tuits, menciones y respuestas; y c) un análisis narrativo con metodología triple:

a. por un lado, un análisis textual tomando como referencia la bibliografía de autores como Gaudreault y Jost (1995) junto con Campbell (1959).

b. un análisis de la figura femenina con perspectiva feminista tomando como referencia la bibliografía de Aguilar (1998).

c. un análisis fílmico basado en el libro *Cómo se comenta un texto fílmico* de Ramón Carmona (2020).

4. ANÁLISIS

En este apartado vamos a vislumbrar las claves de los tres análisis realizados para saber si Lady Dimitrescu puede considerarse un personaje sexualizado en función de los descriptores que se analizan.

4.1. Análisis de la literatura académica

La sexualización en el diseño de los personajes de videojuegos es un hecho que participa en la construcción social de las normas de género (Geraci y Geraci, 2013), por lo tanto, es responsabilidad de los actores sociales educar en la toma de decisiones para la creación de personajes a partir de análisis críticos y reflexivos.

Desde los años 90, diferentes autores e instituciones investigan la representación de la mujer en roles estereotipados sexualmente ajenos a los valores de igualdad con los que se construye la ciudadanía occidental. El análisis de contenido de los videojuegos no ha sido menos, ya que ha demostrado sistemáticamente que las mujeres aparecen con mucha menos frecuencia que los hombres y, además, lo suelen hacer en papeles subordinados y de forma hipersexualizada (Near, 2013). Díez en su investigación *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos* (2004) expone cómo se han trasladado las representaciones de los personajes femeninos en esta industria comentando que el modelado corporal de los personajes femeninos tiende a la exageración y muchas

veces sus ropas no coinciden con el momento ni el lugar en el que se sitúa la acción, ya que suelen mostrarse seductoras de más.

En el trabajo *(Des) montando los patrones masculinos y femeninos a través de los videojuegos: intervención educativa en la infancia y la adolescencia* (Revuelta-Domínguez y Guerra-Antequera, 2014) se analiza la figura de diferentes personajes masculinos y femeninos concluyendo que se mantienen los mismos descriptores sexistas donde la representación masculina se asocia a la de un cuerpo muy musculado de carácter audaz, mientras que la mujer sigue dibujándose hipersexualizada con personalidad inocente. Los autores clasifican así a los personajes femeninos en seis categorías: mujer escaparate, evolución, la desconocida, desproporción-proporción, *femme fatale* y princesa trofeo. Esta clasificación es una representación de la continua cosificación de la mujer, como por ejemplo el modelo "mujer escaparate" que define que la protagonista "Irradia exuberancia y sensualidad. Sus atributos tienden a la hiper-sexualización y su indumentaria es casi inexistente". O el modelo desproporción-proporción expone que "es una mujer sensual, dura y valiente. Su ropa es provocativa y de poca utilidad en su oficio (arqueóloga)".

Paredes (2018) en su estudio sobre los cambios que se han producido en los diseños de las carátulas de los videojuegos en la representación de los estereotipos de género de las protagonistas femeninas mantiene que, aunque se han incorporado nuevos modelos de representación distintos de los estereotipos clásicos, las mujeres se siguen personificando con los mismos cánones de raza, edad y representación física. Destaca este trabajo, que, en contraposición al exceso de erotización de las mujeres en etapas previas, ahora se significa a la mujer adoptando roles tradicionalmente masculinos tanto en su vestimenta como en sus roles y personalidades que ahora ejecutan acciones violentas.

Publicaciones más recientes, sin embargo, asocian la paulatina incorporación de la mujer en la industria de los videojuegos, tanto en los roles de desarrolladoras como de consumidoras de este tipo de ocio con un cambio en los perfiles de representación femenina, desde los modelos de sumisión a una visión más cercana a la igualdad de género (Caro, 2019) aunque autoras como Martínez-Oña mantienen que mientras el

desarrollo de los descriptores de los personajes femeninos sean fruto del trabajo de la mayoría masculina que impera en la industria de los videojuegos, la identificación de estas protagonistas con las mujeres reales no será posible al perpetuarse representaciones "idealizadas y erotizadas desde una perspectiva patriarcal" (Videojuegos y heroínas, Lara Croft, 2018).

La figura de la villana Lady Dimitrescu de la saga Resident Evil, sigue suscitando el mismo debate en torno a la construcción del personaje, debido no solo a sus características físicas, aunque también. Como se ha mencionado anteriormente las protagonistas femeninas comienzan a reproducir roles masculinos, así la violencia de esta mujer vampiro se continúa relacionando con actitudes sexuales o prácticas como BDSM (Bondage, Disciplina, Dominación, Sumisión, Sadismo y Masoquismo) si bien no sean los únicos elementos que determinen su éxito (Toniolo, 2021).

Cabe recuperar algunos de los descriptores de la investigación de Díez (2004) para comprobar que en la actualidad continúan siendo válidos en el análisis de la figura de Lady Dimistrescu, como ejemplo de estereotipo de género:

> a) El síndrome de Wonder Brag: la mayoría de las figuras femeninas que aparecen en los videojuegos más demandados llevan un sobrenatural Wonder Brag. Lo que es excepcional en la naturaleza, sabia por demás en sus equilibrios, resulta habitual e imprescindible en la realidad de lo virtual. Semivestidas o más bien, semidesnudas con trajes escasísimos de tela, con exagerados pechos y culos y unas curvas que traslucen un cuerpo tan escultural según los patrones masculinos- como irreal entre el armamento que portan.
>
> b) El síndrome king-kong: inquietos y curiosos antropólogos, amantes del 7º arte, presentaron hace algunos años pruebas concluyentes de que era imposible que el famoso simio colgado del Empire States no pudiese seguramente tenerse en pie dada la estructura anatómica de que hacía gala, pues contradecía los postulados básicos de las leyes físicas. Pues bien, si realizáramos la prueba de King- Kong a la mayoría de las heroínas de los videojuegos con semejantes pechos, tan escasa cintura (que no está en el cuerpo para adornar sino para conectar ambas partes del cuerpo y proteger la autonomía de las mismas sin riesgo de disfunción) y esas esbeltas y estilizadas piernas que, de tan delgadas, traducen

cierta sensación de inminente fractura en una de esos contundentes golpes marciales, parecería que en cualquier momento estuvieran a punto de fracturarse por el punto medio

c) El patrón wasp: los estereotipos de belleza que aparecen en los videojuegos más utilizados mantienen una preferencia generalizada por el patrón eurocéntrico de belleza (alta, blanca, guapa, delgada). Resulta significativo que aún cuando muchos de los creadores de videojuegos sean de origen asiático el patrón que reproducen es eminentemente occidental. Dado que el mercado manda, y el consumo fundamental es el occidental, se fuerza cualquier otro tipo de imagen para parecerse lo más posible al modelo wasp.

4.2. Escucha en redes sociales

Para realizar el análisis de escucha social se ha elegido la red social Twitter, debido a su fácil recopilación de datos, además de ser la plataforma que generó más conversación en torno al personaje objeto de estudio. Al ser Twitter una plataforma donde el lenguaje escrito predomina es más fácil realizar el tipo de análisis que necesita esta investigación. La búsqueda está acotada al castellano y fechada a uno de enero de 2021, ya que fue el mes en el que apareció por primera vez este personaje para el público generalista.

En esta escucha se han obtenido 22905 menciones, en las que hay tanto tuits como respuestas como retuits. Al analizarlas nos hemos encontrado con una escucha compleja, ya que los usuarios no han utilizado lenguaje especializado, por lo que los términos usados para referirse al mismo concepto varían mucho. Esto sumado al lenguaje casual donde se generan frases complejas o ironías, por poner un ejemplo, hace que muchos resultados sean omitidos.

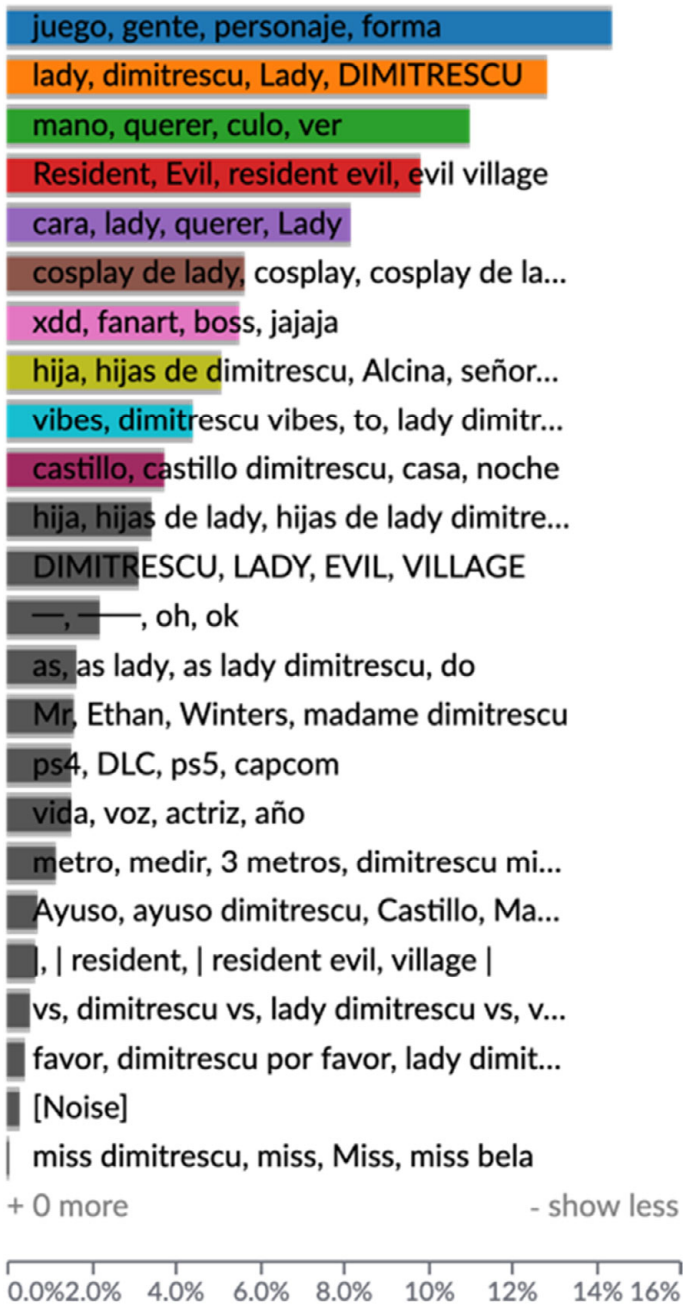
En la otra parte de la balanza tenemos que es una búsqueda sin mucho ruido, que nos permite separar bien las menciones en *clusters* para identificar nuestro objeto de estudio.

***FIGURA 2**. Nube de tags*

Fuente: Elaboración propia/Graphext

Del total de las menciones de los términos referidos a nuestra protagonista, el *cluster* nos indica que un 29% de la conversación tiene términos que hacen referencia a una posible sexualización. Con menciones a palabras como tetas o culo, con un 1,17%. Las palabras más utilizadas y que siempre tienen características sexualizadas son las de "querer", "por favor" o "gustar". Los emojis más usados en este *cluster* son: 😍 😵 ♡ 👀 .

***FIGURA 3**. Clusters*



Fuente: Elaboración propia/Graphext

Sin embargo, a pesar de los resultados, los cuales podrían derivar de una conversación totalmente sexualizada, donde el personaje de Lady Dimitrescu se siente como un objeto, vemos a través de diferentes tuits que no toda la conversación gira en torno a sus pechos o nalgas. La mayor parte de las menciones dentro de este *cluster* 67,4% hace referencia a la altura (2,90 m), lo cual no es un atributo físico normal, y que sin embargo, llama la atención de los usuarios utilizándolo como un elemento sexualizador.

Otra posible sexualización del personaje se da en su atributo de personalidad. Esto se detecta con el término "*vibes*". Dentro de este *subcluster* aparecen palabras como *crush* o *horny* (4%), lo que no es un alto porcentaje.

Estos términos coinciden con lo que sugerían ciertos comentaristas de videojuegos y es que parte del interés de este personaje es de naturaleza erótica, específicamente de dominio femenino. Gemma Glitter (2021) ha atribuido este interés por el personaje relacionándolo con la macrofilia y Steven T.Wright de Input Mag (2021) cree que el atractivo sexual de Lady Dimitrescu representa la fetichización de la altura, ya que se considera que es "simultáneamente un faro de su propio poder y atractivo, y un doloroso recordatorio de los complejos estigmas sociales que la sociedad atribuye a la forma del cuerpo de la mujer".

4.3. Análisis narrativo

Resident Evil mantiene la estructura narrativa épica denominada *El Viaje del Héroe* acuñado por el antropólogo y mitólogo Joseph Campbell en su libro *El Héroe de las mil caras* (1959).

Ethan Winter es el héroe cuyo objetivo se centra en encontrar a su hija que ha sido secuestrada. Para lograrlo tiene que pasar por diferentes pruebas incluida la más difícil: conseguir salir con vida del castillo de Dimitrescu.

En esta fase, su principal antagonista será Lady Dimitrescu. Una vampiresa[9] que absorbe la sangre de los hombres para saciar su sed. "La

9 En 1913, la actriz Alice Hollyster interpreta el film *La vampira*, dirigida por Robert Vignola, dando entrada a la nueva generación de *femmes fatales* a las que comenzará a nombrarse también como *vamps*.

historia de la mujer vampiro es la historia del mal imperecedero, siempre seduciendo y tentando al bien, y es, también, la historia del miedo a lo oculto, a lo diferente" (Eetessam Párraga, 2014)

El arte, los mitos y la literatura han perpetuado el icono de la bruja hasta la modernidad a través de diversas reelaboraciones iconográficas. Esto es debido a que "desde la vampira hasta la amazona, el carácter monstruoso de la *femme fatale* se mantiene a lo largo de los siglos" (Beteta Martín, 2015) y se va adaptando a las nuevas formas artísticas. En este caso, se adapta a uno de los formatos artísticos más consumidos, como son los videojuegos.

Lady Dimitrescu mantiene las características del estereotipo de las *femmes fatales* creadas en el siglo XIX y explotado en el siglo XX, principalmente por el cine. Estos personajes se caracterizan por infundir miedo en el género masculino por ser seguras de sí mismas, ambiciosas, independientes, insensibles, seductoras y manipuladoras. Esto es debido a que "la *femme fatale* sigue siendo una fantasía masculina, es decir, la fantasía de encontrar un sujeto perfecto bajo la figura de una mujer absolutamente corrupta que sabe lo que hace y lo hace porque quiere" (Zizek, 2018).

Son mujeres que utilizan su cuerpo como señuelo, con él provocan, intrigan, manipulan, utilizan su belleza y su sexualidad como armas para lograr lo que desean mediante la seducción (Sánchez - Verdejo Perez, 2013). Por esta razón, es tan importante la presentación que se hace de este personaje. Aparece en un plano general, oscuro, donde solo distinguimos parte de su cuerpo, ya que, su cara está tapada por una gran pamela.

4.3.1. Caracterización.

La caracterización visual de Lady Dimitrescu comparte referencias con otras *femmes fatales* importantes de la historia del cine como: Asta Nielsen, considerada una de las primeras *vamp* de la historia del cine; o Joan Crawfort, también actriz destacada dentro del cine clásico.

Respecto a su vestuario la inspiración procede de personajes *noir* como Lynn Bracken interpretado por Kim Basinger en *L.A. Confidential,* película *neo - noir* de 1997 como se puede observar en la Figura 4, o

también de Rita Hayworth en *Gilda* estrenada en 1946 que se puede ver en la Figura 5. Ambas protagonistas *noir* comparten características en su vestuario: un vestido satinado de color blanco que realza sus pechos y sus caderas. Lo mismo ocurre con Lady Dimitrescu como podemos observar en la figura 6. Además, en este caso, el color de piel es blanquecino, lo que hace que en varias ocasiones parezca casi desnuda lo que erotiza más al personaje.

FIGURA 4*. Kim Basinger en L.A. Confidential.*

Fuente: Fotograma de la película L.A. Confidential

***FIGURA 5**. Rita Hayworth en Gilda*

Fuente: Póster de la película *Gilda*

***FIGURA 6**. Lady Dimitrescu*

Fuente: Divulgación Capcom

Este tipo de vestuario subraya que cuando el personaje va vestido de este modo no puede realizar ninguna ocupación que sea directa o indirectamente de alguna utilidad porque su ropa se lo impide, ya que, "el vestuario elegante sirve su propósito de elegancia no solo por ser cara, sino también porque es el símbolo del ocio" (Veblen, 1971). Este dato del vestuario engaña al jugador porque Lady Dimitrescu consigue luchar contra el héroe durante unos minutos vestida de forma elegante, aunque después tendrá que cambiar de aspecto para poder tener más posibilidades de ganar la batalla.

Otro de los rasgos que presentan las *femmes fatales* es la necesidad de romper con reglas exclusivas de los hombres, como por ejemplo, fumar. Una acción poco decorosa para las mujeres de los años 30 pero que las *femmes fatales* no tendrán en cuenta. Lady Dimitrescu también fuma, como ellas. Veremos a este personaje con un gran porta cigarrillos en su presentación y en diferentes escenas.

En definitiva, la caracterización de Lady Dimitrescu no es casual, está inspirada en otras *femmes fatales* que han marcado la historia del séptimo arte, y esta es una de las razones por las que se considera que Lady Dimitrescu está sexualizada, ya que, este estereotipo tiene como característica primigenia la sexualización.

4.3.2. Narrativa.

Las *femmes fatales* juegan con los hombres por capricho o por crueldad y, esto es lo que quiere hacer Lady Dimitrescu con Ethan Winter, pero hay un personaje que no se lo permitirá y esto generará, en la antagonista, un mayor deseo de revancha. Esto nos demuestra que Lady Dimitrescu también tiene su propia línea argumental y, por lo tanto, su propio antagonista: Heisenberg. Un hombre violento, rudo, poco refinado y que ella considera como un ser inmaduro, incapaz de ejecutar bien las órdenes de sus superiores.

El motor narrativo de Lady Dimistrescu es la venganza contra el héroe, pero sobre todo contra su antagonista. Ella es ambiciosa y no puede permitirse perder ante Heisenberg.

Otro de sus valores es el honor: no puede aceptar que nadie manche el nombre de su familia. Y, por último, su principal objetivo a nivel narrativo es que sus hijas estén protegidas del resto de personajes.

Para conocer más al personaje vamos a observar sus tres niveles de conflicto (Mckee, 1997) para entender mejor sus acciones:

a. conflicto interno basado en aparentar cierto control y decoro asociado a su clase social alta pero que esconde una violencia y una sensación de revancha que explotará en la batalla final.

b. el conflicto personal se centra en que Lady Dimistrescu no se siente valorada por su superior, la Madre Miranda. Cree que ella está mucho más preparada para acabar con la vida del héroe frente a su oponente: Heisenberg. Por otro lado, en el ámbito familiar destaca porque tiene hijas adoptadas y este es un hecho que no comparte con las *vamps*, ya que, estas rechazan la maternidad.

c. conflicto extrapersonal con el héroe del videojuego y vengarse de lo que han hecho a sus hijas.

4.3.3. Punto de vista.

El punto de vista del jugador, como en muchos videojuegos, se mantendrá en una *ocularización interna primaria* (Gaudreault y Jost,1995) para sumergirse en la narración de una manera más potente y empatizar con el héroe. Lady Dimitrescu siempre será observada por parte del espectador desde planos con una angulación contrapicada cuyo objetivo es que el jugador se sienta empequeñecido y muestre temor ante la antagonista. Solo hay un momento en el que la angulación pasa de contrapicado a picado y es cuando a Etahn Winters le cuelgan. En este caso, la composición del plano se centra en la visión que tenemos de Lady Dimitrescu donde destacan sus pechos sobre el resto de los elementos.

FIGURA 7. *Lady Dimitrescu*

Fuente: Frame Resident Evil 8: Village

La sexualización de este personaje no se basa solo en su apariencia física, sino también en sus acciones. Hay una escena en la que Lady Dimitrescu chupa la sangre de Ethan Winters para saber su sabor. La composición se plantea en un plano con una angulación aberrante. Lady Dimitrescu absorbe la sangre durante segundos y vemos su cara en un primer plano, como si estuviera hacienda una felación al héroe. En las Figuras 8 y 9 se puede examinar.

FIGURA 8. *Lady Dimitrescu*

Fuente: Frame Resident evil 8: Village

FIGURA 9. *Lady Dimitrescu*

Fuente: Frame Resident evil 8: Village

FIGURA 10. *Lady Dimitrescu*

Fuente: Frame Resident evil 8: Village

Principalmente, cuando héroe y antagonista se enfrenten en la batalla final, ya que, la *femme fatale,* según la fantasía masculina, intenta manipular a los hombres utilizando su sexualidad. En este caso, Lady Dimitrescu no quiere seducir a Ethan Winters pero los creadores del personaje explotan su sexualidad a través de los códigos visuales.

4.3.4. Transformación.

La lucha entre héroe y antihéroe destaca porque Lady Dimitrescu cambiará de aspecto y se convertirá en un monstruo. Para los románticos la belleza suprema es la belleza maldita (Eetessam Párraga, 2014). Este cambio de apariencia ayudará a entender el arco de transformación de este personaje, ya que, "el antagonista raramente es guapo porque su falta de belleza física es un signo de su monstruosidad moral, de igual modo que se supone que la bondad del héroe se manifiesta también en su atractivo personal" (Martín, 2002).

Por lo tanto, para la batalla final Lady Dimitrescu no puede mantener sus rasgos de *femmes fatales*, debe convertirse en otro estereotipo femenino que irradie miedo a su oponente masculino.

5. DISCUSIÓN

Después de los tres diferentes análisis realizados nos encontramos con que todos ellos confirman la sexualización del personaje femenino Lady Dimitrescu a través de los rasgos físicos y de personalidad que construyen a este personaje.

Por un lado, gracias al análisis de la literatura académica vemos que las tres características que presenta Díez (2004) en su obra son totalmente aplicables a la figura del objeto de estudio. Por un lado, a) el síndrome de Wonder Brag, aplicable perfectamente al tamaño desmesurado de los senos de Lady Dimitrescu, b) el síndrome de king-kong, además de por su tamaño antinatural, por sus medidas y c) el patrón wasp, ya que Lady Dimitrescu, viniendo de una inspiración japonesa, posee unos rasgos totalmente eurocéntricos.

La escucha en redes sociales también lo confirma, pero, a pesar de lo que en un primer impacto podríamos pensar, no está basada en atributos físicos instaurados como son los pechos o las nalgas grandes, sino que está más relacionada con su personalidad, su cara o su estatura. Llama la atención la no utilización de mensajes directamente sexualizados, solo un 1% alude a las "tetas" y al "culo" directamente.

Y, por último, el análisis narrativo nos indica que Lady Dimistrescu sigue manteniendo las características que hacen reconocible al estereotipo de la *femme fatale*, tan utilizado por el cine estadounidense de los años 40. Además, los jugadores son capaces de identificar que es un personaje con elementos físicos exagerados como pechos, caderas y también altura. Otro punto para añadir en esta cuestión es que Lady Dimistrescu no es la protagonista de la narración, su papel está centrado en ser la antagonista del héroe, elemento bastante común dentro de este estereotipo femenino.

Y es que la aparición de este personaje antagonista en uno de los videojuegos más conocidos dentro de la industria como es Resident Evil, confirma el intento de este sector de añadir personajes femeninos a la narrativa, no solo basándose en un físico destacable, como fue el caso de Lara Croft, sino también poniendo de manifiesto que la personalidad fuerte de un personaje puede impactar todavía más a los jugadores actuales. Esto confirma un cierto avance en cuestión de género de la industria frente al pasado de los personajes femeninos en los videojuegos, pero plantea un cierto retraso en esta cuestión si los comparamos con otras artes, por ejemplo, con el cine.

Por lo tanto, de cara a la posible transferencia de esta información a los alumnos de los módulos del *Curso de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual* podemos detallar que la perspectiva de género se debe analizar visualmente y físicamente pero también narrativamente, ya que, las características de personalidad que se le pueden dar a los personajes femeninos también puede demostrar el mantenimiento de estereotipos mantenidos socialmente y culturalmente a lo largo de la historia.

6. TRANSFERENCIA A LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

El actual gobierno de España entre los años 2020 y 2021 ha prestado especial atención al desarrollo y actualización de los itinerarios formativos, especialmente en el caso de la FP, no solo ampliando el catálogo de especialidades sino completando este con los nuevos Cursos de

Especialización[10]. Siguiendo la tendencia de la recién aprobada ley educativa (LOMLOE[11]) estas nuevas ofertas académicas incorporan en sus criterios de evaluación la perspectiva de género, como sucede en el caso del título que trabajaremos para la transferencia que proponemos en este artículo: el *Curso de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual.*

La creación de un videojuego requiere del trabajo de diferentes departamentos, entre ellos diseño, desarrollo, producción o marketing y publicidad. Como cualquier producto audiovisual, exige de la coordinación de todas las personas involucradas para dotar al producto final de coherencia. Un videojuego es desarrollado a partir de la documentación que se elabora en el Documento de Diseño de Juego[12] donde se van describiendo las diferentes etapas de trabajo, así como las capas de contenido que las componen (protagonistas, niveles, mecánicas, la historia …). Por ese motivo, aunque el Real Decreto 261/2021 que regula el *Curso de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) solamente contempla la evaluación de la competencia en perspectiva de género en uno de los cinco módulos profesionales (*Diseño gráfico 2D y 3D*) y ni siquiera para la totalidad de su contenido, debe considerarse integrar la igualdad de género en el conjunto del producto que se está diseñando para que este tenga sentido en su totalidad, puesto que no tendría lógica que se tuviera en cuenta la diversidad de la sociedad a la hora de desarrollar los y las protagonistas, si del mismo modo, por ejemplo, no se cuidan los roles que van a protagonizar o no se aplica unidad narrativa a la historia.

Se ha comentado anteriormente que el consumo de videojuegos, y sus productos *transmedia* asociados, en España supera a la de canales tradicionales como la televisión o el cine por lo que debe prestarse atención a la corresponsabilidad que tiene esta industria en la construcción

[10] Puede consultarse la oferta vigente en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional https://bit.ly/3fabAGg

[11] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[12] Conocido en el ámbito profesional por sus siglas en inglés, GDD (Game Design Document).

de los imaginarios colectivos ya que, "El videojuego es un producto cultural y tiene un impacto activo o pasivo en sus consumidores" (Sacchi, 2018).

Como se desprende del análisis del *Artículo 8. Objetivos generales* del mencionado Real Decreto, el propósito final de esta formación es que el alumnado conozca el proceso completo del diseño y desarrollo de un videojuego participando de las fases de su elaboración. Entendiendo el carácter transversal y progresivo que debe tener el aprendizaje de los diferentes módulos, es de igual importancia incorporar un objetivo general para las unidades formativas que tenga por finalidad aportar coherencia al producto final[13], por lo que se propone una guía de recomendaciones para los procesos creativos y de desarrollo, de aplicación desde la primera documentación (GDD), el diseño de personajes, futuras difusiones publicitarias o interpelaciones en redes sociales.

En la propuesta de creación del proyecto final debe reconocerse expresamente que existe una desigualdad entre hombres y mujeres. Atendiendo a la definición de "diseño" de Sacchi (2018) "como el proceso previo de configuración mental y preconfiguración, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. Diseñamos para solucionar problemas", se trabajará con el propósito de eliminar las discriminaciones conscientes o inconscientes que perduran en el negocio de los videojuegos.[14]

El propósito del conjunto de recomendaciones que se exponen a continuación es evitar la perpetuación de los modelos androcéntricos mediante el diseño de un personaje femenino considerando que:

---

[13] El mencionado Curso de Especialización entrará en la oferta educativa de los centros en el curso 21/22, por lo que en la fecha de esta investigación no ha sido implementado en ningún centro de estudios oficiales. Estamos a la espera de conocer si la ejecución de los distintos módulos tomará una distribución anual.

[14] Para profundizar en la problemática de este sector se recomienda la lectura del libro ¡Protesto! (Editorial ANAITGAMES) cuyas autoras son profesionales con gran recorrido en la industria del videojuego.

- Se analizarán los estándares de belleza a lo largo de la historia con la intención de evitar la perpetuación de los cánones de belleza occidental que imperan en la actualidad.
- Se valorará un diseño adecuado de la vestimenta que acompañe las necesidades reales de la actividad con la que se defina la protagonista.
- Se evitará dibujar ciclos de animaciones con poses "delicadas", artificiales e imposibles tendentes a la representación sexual. También se prestará atención a los movimientos de cadera exagerados con objeto de potenciar la feminidad.
- Se atenderá la diversidad social en la representación racial, de nacionalidades y orientaciones sexuales.
- Se impedirá la programación de mecánicas que perpetúen estereotipos de géneros: peor jugabilidad por tratarse de un personaje femenino mediante el uso de un número menor de habilidades a desarrollar o la representación de destrezas referenciadas a la torpeza.
- Se evaluarán las posiciones de cámara en contrapicados con planos de los pechos o del trasero, sin justificación narrativa y con propósito cosificador del cuerpo femenino.
- Se ajustará la edad de representación del personaje evitando la hipersexualización en formas infantiles.
- Cuando el tratamiento se haga en figuras animales el tratamiento del dimorfismo sexual no debe centrarse en atributos de representación discriminatorios: pechos exagerados, adornos infantiles o de color rosa, rasgos aniñados...
- Los objetos de personalización tendrán una simbología simétrica a la que tendría un personaje masculino, las armas o armaduras tienen que cumplir la función de protección o ataque para el combate.

- El sujeto del esquema actancial será la protagonista femenina, se elimina la representación de la mujer como objeto trofeo.
- La trama debe reforzar los deseos del personaje, sus objetivos deben evitar las contradicciones de las representaciones oníricas e inalcanzables justificadas por impedimentos de género.
- Los oficios y roles deben apartarse de las representaciones estereotipadas cuando el catálogo de opciones solo se limite a trabajos mayoritariamente sexualizados: moda, limpieza, cuidados…
- Las IA, instrucciones, diálogos o asistencias que se planifiquen deben hacer un uso del lenguaje incluyente y no discriminatorio desde el punto de vista de la igualdad de mujeres y hombres.
- Las representaciones en las cinemáticas, trailers y otros productos transmedia que se desarrollen deben contar con la representación paritaria de la protagonista femenina.

Esta invitación a trabajar pensando en la igualdad de género no es excluyente de otras propuestas de mejora que puedan incluir las y los docentes teniendo en consideración las posibilidades de los centros educativos en los que realicen su labor.

7. CONCLUSIONES

El principal hallazgo de la investigación, es decir, la confirmación de que Lady Dimitrescu es un personaje de videojuego que está sexualizado choca con lo que muchas personas piensan sobre ella. Y es que se generó una amplia discusión en Twitter donde la mayor parte de las opiniones eran contrarias a lo que ha dicho el análisis. Esto nos hace presuponer que muchas veces obviamos características que no son físicas atendiendo a este problema, tales como la personalidad o la narrativa que envuelve a los personajes.

Estos hallazgos posibilitan un mejor conocimiento de la realidad, pero también pueden llegar a quedarse cortos debido a las limitaciones de la

investigación. De esta manera se podían haber añadido entrevistas a los creadores del guion, argumento o personaje objeto de estudio, así como encuestas a diferentes videojugadores de ambos sexos para saber su opinión en un entorno controlado y alejado de los sesgos que se dan en las redes sociales. También es conveniente incluir un mayor número de técnicas o instrumentos de recogida de información tales como psicogalvanómetros, eye-tracking o electroencefalogramas para saber las reacciones que tienen los jugadores cuando se enfrentan a este personaje.

En futuras investigaciones además se podría comparar como es el físico, la narrativa y la interactuación de dos personajes, uno sexualizado y otro que no lo está, para conocer aún más las implicaciones de este tipo de roles que asumen.

Previsiblemente, este tipo de investigaciones permitirán ampliar los hallazgos sobre la temática suponiendo un valor añadido para el contexto educativo y su transferencia a los cursos que se pueden beneficiar de ellos, como el de Especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual, a pesar de lo que opinan otros autores afirmando que los datos indican que los personajes de videojuegos sexualizados tienen una buena audiencia tanto en mujeres como en hombres y por lo tanto no es necesario que los diseñadores se preocupen por cambian los diseños preexistentes (Wright, 2021).

Todo esto será factible a través de un proceso colaborativo entre investigadores, docentes y alumnos que enlacen la investigación desde la práctica, poniendo en acción lo aprendido sobre este tema tan importante y que afecta a toda la sociedad.

8. REFERENCIAS

Aguilar, P. (1998). *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90*. Fundamentos.

Asociación Española de Videojuegos. (2019). La Industria de Videojuegos - informe anuario. Asociación Española de Videojuegos (AEVI), 53(9), 1689–1699.

Beteta Martín, Y. (2015). *Brujas, femme fatale y mujeres fálicas. Un estudio sobre el concepto de monstruosidad femenina en la demonología medieval y su representación iconográfica en la modernidad desde la perspectiva de la antropología de género.* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. https://bit.ly/3B4IbpD

Boletín Oficial del Estado. (2020). 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, 61561–61567.

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.

Carmona, R. (2020). Cómo se comenta un texto fílmico. Cátedra.

Caro, I. (2019). Visión de la mujer en los videojuegos. Comunicación, género y educación: representaciones y (de)construcciones. (págs. 298-301). Sevilla: Dykinson eBook.

DFC Intelligence. (n.d.). Global Video Game Consumer Segmentation. Retrieved November 21, 2020, from https://bit.ly/3sTlyl5

Díez, E. J. (2004). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. Instituto de la Mujer.

Eetessam, G. (2014). La seducción del mal: la mujer vampiro en la literatura romántica. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica 2014, vol. 32.* https://doi.org/10.5209/rev_DICE.2014.v32.47140

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología.* Paidós Ibérica.

Geraci, R., & Geraci, J. (2013). Virtual gender: How men and women use videogame bodies. Journal of Gaming and Virtual Worlds, 5(3), 329–348. https://doi.org/10.1386/jgvw.5.3.329_1

Grandes Mujeres del Videojuego - MeriStation. (n.d.). Retrieved August 12, 2021, from https://bit.ly/3yqSAu3

Hanson, C. (director). 1997. *L.A. Confidential.* [película]. Regency Enterprises.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340 § 17264 (2020).

López, I., & Ufarte, M. J. (2014). La imagen de la mujer en el videojuego. II International Conference Gender and Communication.

Mckee, R. (1997). *El guion.* Alba Minus.

Martín, S. (2002). *Monstruos al final del Milenio*. Imágica Ediciones.

Martínez-Oña, M. (2018). Videojuegos y heroínas, Lara Croft. X Congreso virtual sobre Historias de las Mujeres, (págs. 549-561). Madrid.

Near, C. (2013). Selling Gender: Associations of Box Art Representation of Female Characters With Sales for Teen- and Mature-rated Video Games. Sex Roles, 68(3–4), 252–269. https://doi.org/10.1007/s11199-012-0231-6

Newzoo. (2020). 2020 Global Games Market Report. In Newzoo. https://bit.ly/3sWic0x

Nightngale, E. (2021). This is what would happen if Resident Evil's Lady Dimitrescu trampled you. PrinkNews.Co.Uk. https://bit.ly/2Y0kT5L

Paredes, G. (2018). Análisis de la imagen de la mujer transmitida en las actuales carátulas de videojuegos. Ámbitos: Revista internacional de comunicación.

Real Decreto 261/2021, de 13 de abril [Ministerio de Educación y Formación Profesional], por el que se establece el Curso de especialización en Desarrollo de videojuegos y realidad virtual y se fijan los aspectos básicos del currículo, se modifican diversos reales decretos por los que se establecen cursos de especialización y los aspectos básicos del currículo y se corrigen errores del Real Decreto 283/2019, de 22 de abril y del Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por los que establecen los títulos y los aspectos básicos del currículo, BOE núm. 109 § 1 (2011).

Revuelta-Dominguez, F., & Guerra-Antequera, J. (2014). (Des) montando los patrones masculinos y femeninos a través de los videojuegos: intervención educativa en la infancia y la adolescencia. Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo, (págs. 688-698). Huelva.

Sacchi, A. (2018). Construcción de personajes. En Aanaitgames, *¡Protesto!* (pág. 343). Madrid: Aanaitgames.

Sánchez-Verdejo. F. (2013). Breve análisis de la figura de la Femme Fatale en el cine. *Orisos: Revista de investigación y divulgación cultural, Nº2* https://bit.ly/3sI1O3O

Toniolo, F. (28 de 06 de 2021). Lady Dimitrescu: fenomenologia di una vampira. Obtenido de Francesco Toniolo: https://bit.ly/3mFsUY6

Veblen, T. (1971). Teoría de la clase ociosa. Fondo de Cultura Económica.

Vidor, CH. (director). 1946. *Gilda.* [película]. Columbia Pictures.

Vignola, R. (director). 1913. *The Vampire.*[película]. Kalem Company.

Wright, S. (2021). What real-life tall women really think about "Resident Evil Village"'s tall vampire lady. Input Mag. https://bit.ly/3BpJ8sL

Žižek, S. (2008). *Lacrimae rerum*. Orfeu negro.

LA EDUCACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR: UNA INTERSECCIÓN NECESARIA. ESTUDIO DESDE LA ÓPTICA JURÍDICA

EDUARDO OLIVA GÓMEZ
Profesor Investigador de Tiempo Completo
Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la desigualdad entre hombres y mujeres constituye, sin lugar a dudas, uno de los retos más importantes que la sociedad humana del siglo XXI debe superar; el discurso es repetitivo en múltiples foros de cualquier área del conocimiento y del desarrollo humano, desde el político y jurídico, hasta el científico y académico; hombres y mujeres deben ser reconocidos en un plano de total igualdad y no debe existir motivo alguno que pueda justificar un trato jurídico diferenciado. "Hombres y mujeres somos diferentes biológicamente, pero iguales como seres humanos, como personas. Nos diferenciamos, mas no por ello dejamos de tener los mismos derechos" (Galeana y Vargas Becerra, 2015, p.27).

> Desde los inicios de la humanidad los seres humanos han avanzado y desarrollado la idea central referente a lo masculino, haciendo que dicha concepción floreciera de forma relevante frente a la concepción de lo femenino considerado como marginal o bien, como un elemento de menor relevancia para los aspectos sociales y los aportes que se puedan realizar (Álvarez Bernal, 2017, p.13).

Galeana y Vargas Becerra señalan que:

> A lo largo de la historia de la humanidad, así como en México, ha subsistido una cultura patriarcal que ha limitado el desarrollo de su población femenina. Los atavismos patriarcales han sido el fundamento

> ideológico de la discriminación y violencia que se ejerce en contra de la mujer (2015, pp. 33 y 34).

Por su parte, Montero Hechavarría et ál, refieren que:

> Hay una raíz cultural histórica primeramente, pues durante mucho tiempo la sociedad ha sido muy machista, el hombre ha creído que tiene el derecho primario a controlar, a disciplinar con severidad, incluso a abusar de la vida de la mujer y los hijos, lo cual ha sucedido bajo la apariencia de la función económica del hombre, quien es proveedor de la alimentación (2011, p.4).

Siendo dominante una cultura de tipo patriarcal con el evidente -pero totalmente erróneo- dominio del hombre sobre la mujer, la igualdad y equidad de género se constituye como un reto fundamental que superar puesto que, "hoy casi todo el mundo reconoce la existencia de la discriminación por razones de género. Las altas cifras de la violencia contra las mujeres la hacen evidente" (Galeana y Vargas Becerra, 2015, p.28).

> Las mujeres han sido históricamente discriminadas en todos los factores de la vida cotidiana. […] La historia de la humanidad y todos los acontecimientos de sus primeras etapas, sus leyes y costumbres, surgieron y se desarrollaron bajo esa premisa de la superioridad de ellos y la inferioridad de ellas (Álvarez Bernal, 2017, p.13).

Ante tan grave situación, desde los espacios políticos, sociales, académicos, educativos, de la investigación y de cualquiera otra área del conocimiento y desarrollo humano, se viene trabajando con atención y preocupación, la intención es clara, por una parte, el total reconocimiento a la igualdad de género y, por otra, erradicar todo tipo de violencia de género.

En el caso particular de México, en las últimas décadas, se han dado una serie de acciones tendientes a la construcción de una nueva cultura que se sustente en la plena igualdad y equidad de género y con ello, poner fin a la violencia de género; en la materia legislativa, los trabajos se han hecho visibles a partir de los setentas del siglo pasado, constituyendo la pauta de inicio fundamental, la reforma al artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma publicada el 31 de diciembre de 1974, por la cual se eleva a rango constitucional la igualdad ante la ley del "varón" y la mujer, al disponerse:

"El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia…".

Siendo la violencia de género un problema histórico, social y cultural, considero que una acción fundamental para su erradicación, así como para lograr el pleno reconocimiento de la igualdad de género, es sin lugar a dudas el proceso formativo y educativo, por tal razón, las familias y la escuela, constituyen eje central y medular en la transformación conductual y cultural de las personas; niñas, niños y adolescentes se forman y educan en dos entornos fundamentales: sus familias y sus escuelas, en dichas condiciones, familias y escuela constituyen una intersección necesaria para lograr los fines que se indican: igualdad de género y erradicación de la violencia de género.

2. OBJETIVOS

En el presente trabajo me propongo mostrar, en un primer momento, el estado del arte desde la visión dogmática del derecho, esto es, los trabajos legislativos más relevantes que se han llevado a cabo en el sistema jurídico mexicano para regular, tanto el pleno reconocimiento de la igualdad de género como la erradicación de la violencia de género; en un segundo momento, pretendo exponer la función que ejercen familias y escuelas, como motor fundamental para lograr, mediante la formación y la educación, los procesos esenciales tendientes a superar la problemática social que se vive en razón de la desigualdad de género y la violencia de género; es importante precisar que para la construcción del marco referencial, se hará una breve reseña en el contexto del derecho internacional con relación al tema de la igualdad y la equidad de género.

3. HIPÓTESIS

La premisa o hipótesis principal es clara: Los procesos educativos y formativos producto de familias y escuela, son elemento fundamental para la construcción de una profunda transformación cultural que permita reconocer la plena necesidad de la igualdad de género, así como la total erradicación de la violencia de género.

4. DISCUSIÓN

4.1. Conceptos principales.

Hacer referencia al principio de igualdad jurídica entre hombres y mujeres, esto es, igualdad de género, indudablemente es hacer referencia al principio de la no discriminación, con ello, al hacer referencia al principio de la no discriminación, es hacer referencia al principio de la dignidad humana.

La dignidad humana, la igualdad jurídica entre hombres y mujeres y la no discriminación, son derechos universales reconocidos actualmente de forma expresa en todo tipo de instrumento jurídico internacional, su presencia se hace notoria en la Carta de las Naciones Unidas firmada el 26 de junio de 1945, en la que en su preámbulo se dispone la decisión de los Estados Miembros de reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en la Resolución 217 A (III), se muestra la misma postura, al considerarse, tanto en su preámbulo como, entre otros de sus artículos, el primero y segundo, el reconocimiento expreso de la igualdad de derechos de hombres y mujeres y la prohibición de la discriminación, entre otras razones, por el sexo de las personas; la misma postura se presenta en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, (también identificada como Pacto de San José) suscrita por los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos, en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos que tuvo verificativo del 7 al 22 de noviembre de 1969. Estos instrumentos jurídicos constituyen una muestra evidente de la postura protectora que en el contexto internacional se tiene sobre dignidad humana, igualdad jurídica y no discriminación.

El reconocimiento a la protección de la dignidad humana, como señala Lefranc Weegan:

> Antes de la Segunda Guerra Mundial no se había apelado a la dignidad humana como principio rector de todo sistema, ni en las constituciones de los Estados, ni en los más importantes instrumentos internacionales. Se había invocado sí a la paz, a la libertad, al respeto a la propiedad. Se había llamado también a proteger los derechos naturales e inalienables del hombre (Lefranc Weegan, 2011, p.19).

Dignidad humana, igualdad jurídica y no discriminación son conceptos y principios que se entrelazan y complementan, cada uno difícil de definir por la extensión propia que les corresponde; sobre la dignidad, consideran Oliva Martínez y Blázquez Martín que:

> La idea de dignidad humana es universal. Su universalidad tiene tanto una dimensión objetiva, se trata de la universalidad geográfica y cultural, así como una dimensión subjetiva por la extensión de los sujetos a los que se reconoce <dignidad> a todos los seres humanos (2007, p.47).

Spaemann (como se cita en Saldaña) ya "nos advertía acerca del concepto de la dignidad de la persona. Ésta, como universal, es un concepto trascendente y por tanto de difícil comprensión conceptual, "porque indica una cualidad indefinible y simple" igual que el de la libertad" (2006, p.72).

Paredes Hernández refiere que, "sobre el concepto de dignidad, debiéndose entender, como un valor individual, que se le da a un hecho o satisfactor de la vida cotidiana, el cual está influenciado por la época, costumbre, cultura e idiosincrasia, de cada persona" (2018, p.79).

En cuanto al concepto de la discriminación, Rodríguez Zepeda propone el siguiente:

> La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (2006, p.43).

El concepto de discriminación, refiere Rodríguez Zepeda, sugiere la formulación del concepto opuesto, esto es, el de la no discriminación, que puede entenderse de la siguiente forma:

> La no discriminación es el derecho de toda persona a ser tratada de manera homogénea, sin exclusión, distinción o restricción arbitraria, de tal modo que se le haga posible el aprovechamiento de sus derechos y libertades fundamentales y el libre acceso a las oportunidades socialmente disponibles, siempre y cuando un tratamiento preferencial temporal hacia ella o hacia su grupo de adscripción no sea necesario para reponer o compensar el daño histórico y la situación de debilidad y vulnerabilidad actuales causados por prácticas discriminatorias previas contra su grupo (2006, p.45).

En la Constitución Política para los Estados Unidos Mexicanos no se proporciona algún concepto de discriminación, pero si se dispone en el artículo primero (reformado el 14 de agosto de 2001 y, posteriormente el 10 de junio de 2011), como un principio fundamental del sistema jurídico mexicano, la prohibición de todo tipo de discriminación al decir: "…Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas".

Sobre el concepto de la discriminación contra la mujer, Iglesias Crespo (como se cita en Álvarez Bernal), la define como:

> Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (2017, p.48).

En la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer, (CEDAW por sus siglas en inglés), adoptada y abierta para su firma y ratificación o adhesión, por la Asamblea General de la ONU en la resolución 34/180, del 18 de diciembre de 1979, que entró en vigor el 3 de septiembre de 1981, respecto de la cual el Estado Mexicano la suscribió el 17 de julio de 1980 y quedó vinculado a ella por su ratificación a partir del 23 de marzo de 1981, se establece, además del concepto de discriminación, diversos compromisos en su

artículo segundo, al establecer que: “Los Estados Partes condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, convienen en seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer…”, adquiriendo en tal sentido una serie de compromisos para dichos fines.

Ahora bien, sobre el concepto de la igualdad de género, vale decir de inicio que se ha logrado la distinción entre sexo y género que comúnmente se venían usando como sinónimos:

> El sexo es el conjunto de atributos biológicos que diferencian a una mujer de un hombre. […] Mientras que el género es el conjunto de atributos culturales, de roles sociales que le son asignados a una persona por haber nacido de sexo masculino o femenino (Galeana y Vargas Becerra, 2015, p.27).

O bien, como lo explica de manera precisa Hierro, “El género es la construcción social asimétrica que cada cultura confiere a sus miembros, a partir de la diferencia sexual” (2014, p.170).

Solorio Almazán considera al respecto que “los conceptos de igualdad, equidad y paridad han sido utilizados de manera indebida como sinónimos, e incluso en diversos textos se les ha confundido” (2014, p.27).

Así, en la diversidad de conceptos, es común referirse entre otras expresiones, a la igualdad de género, a la equidad de género, a la perspectiva de género, a la paridad de género, a la igualdad sustantiva. Es conveniente aclarar, sin que este espacio tenga tales fines, que dichas expresiones guardan estrecha relación, pero se tratan de distintos significados. Galeana y Vargas Becerra refieren que “la equidad hace posible la igualdad, para que las mujeres puedan ejercer sus derechos, para que se respete su dignidad como seres humanos y para que tengan las mismas oportunidades que los hombres” (2015, p. 28).

Por lo que se refiere a la diferenciación y caracterización propia de la perspectiva de género, en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (por sus siglas LGAMVLV), publicada en Diario Oficial de la Federación el primero de febrero de 2007, se establece en el artículo quinto, fracción novena, que Perspectiva de género:

> Es una visión científica, analítica, y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basadas en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Por su parte, la expresión "paridad de género" como lo refiere Solorio Almazán:

> Busca garantizar la participación equilibrada de mujeres y hombres en la toma de decisiones, teniendo como marco la promoción de la igualdad de oportunidades. La necesidad de su implementación se basa en que la limitada participación de las mujeres en los niveles decisorios obstaculiza el desarrollo humano, al no incorporarse las demandas e intereses de las mujeres en todos los aspectos de la vida política, social, cultural y económica de la sociedad (2014, p.29).

El mismo Solorio Almazán señala que por igualdad de género:

> Se entiende una situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades, u oportunidades en la vida, de acceder a recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social, y de controlarlos. El objetivo no es tanto que mujeres y hombres sean iguales, sino conseguir que unos y otros tengan las mismas oportunidades en la vida. Para conseguirlo, a veces es necesario potenciar la capacidad de los grupos que tienen un acceso limitado a los recursos, o bien crear esa capacidad (2014, p.27).

5. RESULTADOS

5.1. De la igualdad jurídica de la mujer en el sistema jurídico mexicano.

El marco conceptual expuesto permite destacar la necesidad fundamental, aún más, en un entorno de derechos humanos, de reconocer, proteger, priorizar y contemplar en la norma jurídica, toda fórmula legal tendiente al principio humano por excelencia que debe ubicar una plena igualdad de género.

En el sistema constitucional mexicano, como lo he referido en párrafos anteriores, la igualdad de género es reconocida en la reforma constitucional del 31 de diciembre de 1974, en la que el artículo cuarto eleva a rango constitucional la igualdad de género (entre hombre y mujer) al disponer textualmente: "El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia".

La reforma constitucional presenta dos principios fundamentales: El primero de ellos, válgase reiterar, es el plano de igualdad jurídica (ante la ley) en que se ubica a hombres (el texto empleó el término "varón") y mujeres.

El segundo principio fundamental es la protección que la ley debe dar (por mandato constitucional) "a la organización y desarrollo de la familia." El impacto de esta reforma provoca la constitucionalización del derecho de Familias.

La reforma constitucional de acuerdo a la exposición de motivos expuesta por el Congreso, se hace con la intención de garantizar la protección integral de la familia, como institución de orden público, reconociendo que el interés del Estado es el de fortalecer las posibilidades del ser humano, así como el logro de su realización plena a través de la institución social básica y fundamental: la familia; con ello, debe resaltarse que, ante la protección integral de la familia, se deriva como consecuencia natural, el reconocimiento de la protección de los derechos de cada uno de los miembros integrantes de la familia, en lo particular, de los que se encuentren en algún estado de vulnerabilidad, entre ellos, la mujer.

Elevado a rango constitucional la igualdad entre el varón y la mujer ante la ley, el sistema jurídico mexicano, ante la observancia obligatoria al mandato constitucional, inició las reformas y adecuaciones necesarias en las leyes secundarias y demás ordenamientos legales.

Así, en la tarea legislativa, el 11 de junio del 2003, se publica en el Diario Oficial de la Federación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, ley que propiamente no es reglamentaria del artículo cuarto constitucional, esta ley debe considerarse reglamentaria del tercer párrafo del artículo primero constitucional adicionado mediante el

decreto de reforma publicado el 14 de agosto de 2001, al que ya me he referido en líneas anteriores, pero que desde luego existe una estrecha vinculación y una misma naturaleza jurídica puesto que, un medio tendiente a la igualdad entre hombres y mujeres, es sin lugar a dudas la prohibición de todo tipo de discriminación, entre ellos, la que se provoca por razón de género y por razón de sexo.

En el artículo primero de la referida ley, se establece textualmente que la discriminación es toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia.

Posteriormente, el 2 de agosto de 2006 es publicada en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la cual tiene como objeto, "regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra toda discriminación basada en el sexo".

El 14 de noviembre del 2013 es reformada la citada ley, adicionándose una serie de expresiones, como son: Discriminación contra la mujer, igualdad de género, igualdad sustantiva y, perspectiva de género, entendiéndose por ellas, textualmente, los conceptos que se transcriben:

Discriminación contra la Mujer: Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera;

Igualdad de Género: Situación en la cual mujeres y hombres acceden con las mismas posibilidades y oportunidades al uso, control y beneficio de bienes, servicios y recursos de la sociedad, así como a la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar;

Igualdad Sustantiva: Es el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

Perspectiva de Género: Concepto que se refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

Es necesario citar, por último, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, normatividad que fue publicada el primero de febrero de 2007, la cual tiene como objeto: "establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación…".

En su artículo cuarto establece como principios rectores para el acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia, los siguientes: "I. La igualdad jurídica entre la mujer y el hombre; II. El respeto a la dignidad

humana de las mujeres; III. La no discriminación, y IV. La libertad de las mujeres".

En el seguimiento de estos trabajos legislativos, debo destacar la reciente reforma constitucional en materia de paridad de género publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de junio de 2019, que se hace a los artículos 2, 4, 35, 41, 52, 53, 56, 94 y 115 de la Constitución Política.

Así, el artículo 4º constitucional reformado dispone: "La mujer y el hombre son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia"

La reforma elimina, en su redacción, la expresión "varón" empleando en su lugar el término: "hombre", además, en una aplicación de igualdad sustantiva, pone en primer lugar a la mujer y posteriormente al hombre.

Es importante destacar dentro de la presente revisión, la notable contribución que hace la Suprema Corte de Justicia de la Nación, elaborando el denominado: Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género. Haciendo realidad el Derecho a la Igualdad. Instrumento que tiene como propósito "atender las problemáticas detectadas y las medidas de reparación ordenadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en los casos de "Campo Algodonero", Inés Fernández Ortega y Valentina Rosendo Cantú". El Protocolo, si bien es cierto, como se precisa en su contenido, no tiene un carácter vinculante, pero busca ser una herramienta que brinde auxilio a las y los juzgadores en la tarea de impartir justicia en la materia.

5.2. La función de las familias y la escuela en la educación de la igualdad de género.

Si bien es cierta la existencia de diversos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que atienden desde el ámbito legal los temas de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género: convenciones y tratados internacionales, leyes, códigos, protocolos, reglamentos y demás, considero que la parte medular para superar las posturas conductuales, estructuras sociales y culturales, es sin lugar a dudas,

un proceso formativo y educativo tendiente a construir nuevas formas del pensamiento humano y transformaciones culturales y conductuales, a fin del reconocimiento de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género.

El proceso educativo que se gesta en las familias en los temas de la igualdad de género y erradicación de la violencia, constituye parte medular para dicho proceso transformador. En el interior de la organización familiar nacen y se desarrollan las primeras reglas de conducta humana; las enseñanzas, experiencias y valores que se adquieren en las familias tienen un fuerte impacto e influencia en el transcurso de la vida.

Los aprendizajes de familia pueden establecer las bases principales para que, niñas, niños y adolescentes adopten como principio fundamental, el respeto a las mujeres, el reconocimiento a la igualdad de género y el pleno convencimiento de erradicar la violencia de género.

La falta de atención de una educación en familia en un ambiente de igualdad de género y libre de violencia familiar, constituye una enorme debilidad en el referido proceso transformador, puesto que:

> Como los hijos imitan a los padres, se da con frecuencia que, quienes en la niñez fueron testigos de abusos físicos entre sus padres, repiten la misma conducta cuando alcanzan el estado adulto, pues aprendieron que los problemas y conflictos se afrontan con la fuerza bruta y ese aprendizaje negativo se arraiga tanto, que muchas veces pasa de generación en generación (Montero Hechavarría et ál., 2011, p.4).

Las enseñanzas que se desarrollen en familia, de progenitores a hijas e hijos, en el reconocimiento y respeto a la igualdad de género y la erradicación de la violencia son fundamentales en el proceso transformador conductual y cultural, dado que, "la institución familiar sirve de soporte a valores esenciales" (D'Agostino, 2002, p.148), "la familia es inseparable de la realidad personal del hombre. Es, además, el prototipo de la comunidad" (Sánchez Cámara, 2013, p. 201).

El reconocimiento de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género no serán posibles sin la participación de las familias en las que se asuma un proceso educativo por todas y todos los

miembros de la misma, en especial, por madres y padres y que se desarrolle de manera responsable, consciente, continua y expresada en el ejemplo.

> El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (Musitu Ochoa et ál., 2010, p.124).

Indudablemente la educación que se imparte en familia tiene una repercusión tanto de forma inmediata como a largo plazo, la familia constituye el primer espacio educativo para niñas y niños y, por tanto, mamá y papá tienen el deber de procurar la educación de sus hijos en un ambiente libre de violencia.

Refieren Musitu Ochoa et ál., la existencia de diversas investigaciones de las que se ha detectado y constatado que "el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos" (2010, p.124), en sentido opuesto, dichas investigaciones muestran que "el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes" (Musitu Ochoa, et ál., 2010, p.124).

Este proceso formativo y educativo que se desarrolla en el interior de las familias, de la madre y el padre para con sus hijas e hijos y que ejerce gran influencia en sus conductas y comportamientos, prácticamente para toda la vida, es así en razón de que la familia es la primera y la más importante institución generadora de valores morales, éticos y sociales que son los dominantes en una sociedad; en el entorno de las familias se aprenden los valores, se observan, se practican, se transmiten, se fomentan, se desarrollan, se construyen, se transforman y se consolidan. "La familia transmite a sus hijos a través de esta educación afectiva y el proceso de socialización, una tradición cultural, política, religiosa, una determinada manera de entender el mundo, una

cosmovisión y unos valores asociados a la misma" (Bargueño y Gil Rodríguez de Clara, 2011, p.38).

Ahora bien, así como resulta de gran importancia la educación que se desarrolla en el entorno familiar, también resulta de gran valía y es fundamental la educación y proceso formativo que se desarrolla en las instituciones educativas. La escuela, después de las familias, constituye el centro educativo por excelencia para niñas, niños y adolescentes, en ellas se aprende, no solamente conocimientos, también se adquieren o confirman conductas, comportamientos, convencionalismos sociales y formas de ser y de conducirse en sociedad, su función es tanto formativa, como informativa.

"La escuela, además de ser el contexto social donde niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo, es el lugar donde acontecen la mayoría de las experiencias educativas" (Musitu Ochoa et ál., 2010, p.135), en dicho sentido, si lo que se pretende es el pleno reconocimiento a la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género, es de medular importancia que la educación escolar tenga como principios formativos fundamentales, entre otros, la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género.

Institución educativa, maestras, maestros, planes y programas de estudio, contenidos y unidades de aprendizaje y en general el entorno escolar, deben propiciar y proporcionar a niñas, niños y adolescentes, una formación mediante la cual la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género sea una constante, que se practique de manera reiterada la igualdad sustantiva, el lenguaje inclusivo, la perspectiva de género y que, sobre todo, se haga conciencia de la necesidad que existe en la sociedad de superar esta lamentable realidad, acciones que deben implementarse desde los primeros años escolares y que en todo momento deben procurar un ambiente escolar libre de violencia de género.

En el sistema jurídico mexicano, el artículo tercero de la Constitución Política es el que se ocupa de establecer los principios normativos, ideológicos y filosóficos bajo los cuales debe de sustentarse la educación en México.

El referido artículo tercero, se reformó el 15 de mayo de 2019, disponiéndose entre otros principios, por una parte que "La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva…", se establece además que: "...Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral…", se contempla asimismo que la educación "Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos".

Los principios dispuestos en la norma constitucional dejan en claro la preocupación del legislador y, del Estado mexicano en reconocer que el proceso educativo que se imparte al interior del centro escolar, debe basarse en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos, de la igualdad sustantiva, con una visión de perspectiva de género y bajo el principio de la igualdad de género, en dichas condiciones, se establece la necesidad de que, los planes y programas de estudio se orienten bajo tales normativas.

Es claro que al disponerse en la norma constitucional esta visión, sin lugar a dudas, se marca un avance de gran magnitud en el reconocimiento de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género, puesto que, al establecer dichos principios normativos en el texto constitucional, toda reglamentación secundaria debe observar los referidos principios tanto en su contenido, como en sus mandatos, así entonces, la educación que se imparte en las escuelas contribuye significativamente –en el discurso jurídico- en los fines propuestos.

6. CONCLUSIONES

Es cierto que en el sistema jurídico mexicano existen avances en el tratamiento y reglamentación legal de los temas del reconocimiento de la igualdad de género y de la erradicación total de la violencia de género: La igualdad jurídica entre mujeres y hombres es una preocupación

constante en nuestro sistema legal y se han implementado leyes y acciones para alcanzar los fines propuestos, sin embargo, aún existen cuentas importantes pendientes por cumplir.

En la búsqueda del reconocimiento pleno de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género, sin lugar a dudas, la existencia de normas jurídicas orientadas a dichos fines, constituyen un aporte de gran valía, sin embargo, el proceso transformador de conductas no se logra de manera automática por la existencia de normas jurídicas que reglamenten e incluso, prohíban determinado tipo de conductas, los cambios legales y reformas legislativas son un aporte de gran valor, pero no modifican la esencia de las conductas ni de los comportamientos en una población; los verdaderos cambios conductuales, las transformaciones culturales, simbólicas y valorativas se presentan en un proceso más lento y a mayor plazo, pero su asimilación es más profunda.

La gran cantidad de feminicidios que se comenten día a día en cualquier lugar de nuestro país; el maltrato y violencia en contra de la mujer: niñas, adolescentes y mujeres adultas, aún es noticia diaria y es una lamentable y triste realidad, y si bien, en los contenidos de las diversas leyes el discurso ataca estas conductas, es claro que la solución no se logrará por decreto; las leyes y su aplicación sólo son medios efectivos que contribuyen a atender el problema, pero se requiere de mucho más que decretos para la total erradicación, es necesario una reconstrucción educativa y cultural que atienda el problema desde sus inicios.

En dichas condiciones, el proceso educativo que se gesta y desarrolla al interior de las familias y con una continuidad en las escuelas, se convierten en medios idóneos para lograr una nueva cultura, una cultura sustentada en el reconocimiento de género y la erradicación de la violencia de género. “La colaboración entre la familia y la escuela redunda en beneficios para todas las partes implicadas” (Musitu Ochoa et ál., 2010, p.140).

Los principios rectores que se han adicionado en materia educativa al artículo tercero constitucional, ponen total atención a la igualdad y equidad de género, al respeto a la dignidad humana y a la erradicación de la violencia de género.

Sin lugar a dudas, como lo refieren Galeana y Vargas Becerra, en la búsqueda de una cultura de respeto a los derechos humanos de las mujeres, se requieren de varias acciones, entre ellas: "Establecer un sistema educativo formal e informal de respeto a los derechos de la persona humana, independientemente de su sexo, etnia, edad, ideología, preferencia sexual o cualquier otra condición" (2015, p.184).

El marco jurídico ya está dispuesto, lo importante ahora será pasar del discurso jurídico a la materialización y para ello, el proceso educativo es pieza medular; la protección y total respeto a los derechos de la mujer es una imperante en la convivencia humana, es una condición necesaria para el desarrollo de la sociedad, es un gran valor que muchas personas –mujeres y hombres- tienen como ideal, como meta y como propósito, es un derecho humano que siente y que vive, en dicha búsqueda, además de leyes y reglamentos, la intersección necesaria es la educación formal e informal que debe impulsarse en todo momento en el interior de las familias y en los espacios de las escuelas. Es una justicia que no puede esperar.

7. REFERENCIAS

Álvarez Bernal, M. E. (2017). La desigualdad entre mujeres y hombres y la legislación mexicana. Consejo Editorial H. Cámara de Diputados.

Bargueño, J. R., y Gil Rodríguez de Clara, V. E. (Edits.). (2011). E. Editores. La familia como institución fundamental en la sociedad a través de sus funciones. Estudios Sobre Familia. CEU Ediciones. Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Carta de las Naciones Unidas, ONU. (1945). *Naciones Unidas.* https://www.un.org/es/about-us/un-charter

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM. (1917). *Orden Jurídico Nacional.* http://www.ordenjuridico.gob.mx/

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, CEDAW. (1979). *Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado.* https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx

D'Agostino, F. (2002). Elementos para una filosofía de la familia (2ª ed.). (M. Granados, Trad.) RIALP.

Galeana, P., y Vargas Becerra, P. (2015). Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo, Encuesta Nacional de Género. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Hierro, G. (2014). La ética y los derechos humanos de las mujeres. En F. Gargallo Celentani, R. Martínez Dávila y C. Olivares Mansuy, (Coord.), Maestra, filósofa, feminista. Graciela Hierro: un homenaje (pág. 170). Programa Universitario de Estudios de Género PUEG, UNAM.

Lefranc Weegan, F. C. (2011). Sobre la Dignidad Humana. Los Tribunales, la Filosofía y la Experiencia atroz. UBIJUS.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007). *Diputados.gob.* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf

Montero Hechavarría, E., Delis Tabares, M. T., Ramírez Pérez, R., Milán Vázquez, A. L.; y Cárdenas Callol, R. (2011). Realidades de la violencia familiar en el mundo contemporáneo. MESIDAN, 4.

Musitu Ochoa, G., Estévez López, E., y Jiménez Gutiérrez, T. I. (2010). Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes. Cinca.

Oliva Martínez, J. D., y Blázquez Martín, D. (2007). Los derechos humanos ante los desafíos internacionales de la diversidad cultural. Tirant lo blanch.

Organización de los Estados Americanos, OEA. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José).* http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.htm

Organización de Naciones Unidas, ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Paredes Hernández, M. T. (2018). Juzgar con perspectiva de género. En C. E. De Buen Unna y J. M. De La Garza Marroquín, (Coord.), El Derecho desde una Perspectiva de Género. Tirant lo blanch.

Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género. Haciendo realidad el Derecho a la Igualdad, S. (2015). *Suprema Corte de Justicia de la Nación.* https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_perspectiva_genero.pdf

Rodríguez Zepeda, J. (2006). Una idea teórica de la no discriminación. En C. De la Torre Martínez (Coord.), Derecho a la no discriminación. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Sánchez Cámara, I. (2013). La abolición de la Familia. En F. J. Contreras (Ed.), Debate sobre el Concepto de Familia. CEU Ediciones, Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Saldaña, J. (2006). La dignidad de la persona. Fundamento del derecho a no ser discriminado injustamente. En C. De La Torre Martínez (Coord.), Derecho a la no Discriminación. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Solorio Almazán, R. (2014). Para entender la paridad de Género. Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias, Cámara de Diputados.

EL MITO CHAMÁNICO COREANO *BARIDEGUI* Y LA NOVELA *BARI, LA PRINCESA ABANDONADA* (2007)

MIGANG CHUNG
Universidad Complutense de Madrid

Este estudio se centra en el canto épico del chamanismo coreano, *Baridegui*. Es una deidad representativa que guía a las almas errantes para llevarlos al cielo a través del camino hecho por las palabras mágicas de un/a chamán/a. En la primera parte se hablará sobre el origen de la deidad chamánica coreana, Bari, y la segunda se mostrará la estructura y la presencia del mito en la novela, *Bari, la princesa abandonada.*[15] Y finalmente, compararemos con la diosa Deméter de la mitología griega y se hablará del tema de "camino al cielo".

INTRODUCCIÓN

En los cantos chamánicos coreanos aparecen unas deidades femeninas y Bari es una de ellas. Bari es la deidad que guía a las almas errantes hacia el camino al cielo. Los términos de los chamanes, hombre-médico, hechicero o mago, para adivinar el futuro mediante los cantos mágico-religiosos y consolar a las almas desde la sociedad "primitiva".16 Creemos que el origen del chamanismo coreano proviene de Siberia.17

Según los estudiosos, el chamanismo coreano tiene su origen en el chamanismo siberiano del nordeste asiático, pues ambos tipos de chamanismo presentan muchas semejanzas desde el punto de vista estructural y funcional. Sin embargo, existe una diferencia notable en la técnica

[15] Sok-yong, Hwang, *La princesa abandonada*, Madrid: Alianza Editorial, 2007. ISBN: 978-84-9104-066-8

[16] Eliade, Mircea, *El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis*, México: Progreso, 2019. pág. 21. ISBN: 978-968-16-1058-6

Título original: Le Chamanisme et le Tecniques Archaïques de l´Extasis (1951)

[17] Sun-mi, Yoon, *Las Religiones Tradicionales de Corea*. Seúl: Editorial de Universidad Dankook. 2014. pág.13

que utilizan los chamanes de una y otra región para caer en el estado de éxtasis que les permite establecer comunicación con el ámbito divino.

"En el chamanismo coreano las divinidades bajan a la tierra y se posesionan del cuerpo de los chamanes, mientras que en el chamanismo siberiano los chamanes no esperan a que las divinidades vengan a ellos, sino que sus espíritus se desprenden del cuerpo y viajan por los espacios celestiales o del inframundo para encontrarse con las divinidades."18

El chamán o una chamana en Corea ejerce su función de sacerdote purificador mediante la posesión de una deidad y tiene que expulsar o eliminar la impureza. Para llevar a cabo, requiere "purificación".

"El objeto, tanto en la realidad como en el mito, es hacer que la locura se vuelva cordura de nuevo, un proceso que requiere «purificación» y un «sacerdote purificador». En particular, los griegos parecen haber descubierto en el norte de Asia Menor, entre los rigios; así, la «posesión» que se menciona con mayor frecuencia es la causada por la Madre de los dioses, cuyo poder se extiende también sobre la iniciación y la «purificación» de los Coribantes"19

En la península coreana es una creencia popular indígena y ha sido rechazada por su peculiar personalidad y tradición distintivas. Jinogui Gut (진오귀굿) es uno de los rituales chamánicos que llevan a los muertos al otro mundo, mejor. Es uno de los rituales de Haewon Gut (해원굿 Ritual de la liberación). Tiene otro nombre como Ogu Gut (오구굿) u Ogui Gut (오귀굿). En Seúl y la provincia de Gyeonggi se llamaban Malmi (말미). Entre los rituales del chamanismo, el canto épico narrativo de Baridegui aparece en los rituales como Jinogui Gut (진오귀굿), Ogu Gut(오귀굿) o Ssit-gim Gut (씻김굿), que se celebra cuando haya pasado los 49 días después de la muerte para guiar al alma

---

[18] Sun-mi, Yoon, *Las Religiones Tradicionales de Corea*. Seúl: Editorial de Universidad Dankook. 2014. pág.13 ISBN: 978-89-7092-530-103200

[19] Burkert, Walter. Religión griega arcaica y clásica. Madrid: Abada Editores, 2007 pp.150-151. ISBN: 978-84-96775-01-5

hacia el cielo. El chamán como sacerdote Mudang (무당) que oficia los rituales, curandero que cura a los enfermos y vidente que ofrece adivinanzas en la religión tradicional de Corea.20 El Gut (굿) se refiere al ritual chamánico en Corea.

Existen varias versiones del canto de Baridegui y entre ellas se divide en gran medida en las versiones de Corea del Norte, la de la provincia centro oeste, la de la costa este y la otra de la provincia Honam. Las versiones de la región de Corea del Norte, los padres de la princesa Bari regresaron del cielo a la tierra, pero hay una diferencia de contenido, por ejemplo, hay escenas donde los padres de Bari no pudieron tener hijos y envidian a los que tienen hijos. En las escenas de la muerte, la princesa Bari ha obtenido agua medicinal. Además, el estatus de la princesa Bari, que lleva a las almas de los muertos al inframundo, en estas versiones parece estar debilitada. En la región del centro oeste de la provincia de Seúl, Gyeonggi y Chungcheong, la escena en la que nacen las seis hermanas de la princesa Bari se repite de manera aburrida.

La tradición de la región de Seúl se caracteriza por el hecho de que la historia se compone de relaciones causales lógicas y muestra la belleza sublime de Bari. La princesa Bari fue creada como princesa, la hija del rey. A pesar de las advertencias del vidente al rey Ogu, la fecha de la boda no se fijó correctamente.21 La concepción de la princesa Bari fue el resultado de su oración al cielo, y la princesa Bari fue una persona

---

[20] Los chamanes son conocidos por otros nombres como beopsa en la provincia de Chuncheongdo, dangol en la provincia de Jeolla-do y simbang en la isla de Jeju. Un chamán femenino se llama mansin mientras un chamán masculino se denomina como baksu, hwaraengi, nangjung o yangjungi. En tiempos antiguos, los líderes políticos también jugaban un rol de oficiantes de rituales chamánicos de adoración a los dioses, lo que se cree que es origen del chamán como se puede observar en el nombre de Dangun, el fundador de Gojoseon que es el primer reino en la península coreana y el nombre de Chachaung, el título de rey usado en el reino Silla. Todos estos nombres se refieren al chamán. *Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea*, Seúl: Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo de Corea. National Folk Museum of Corea. https://folkency.nfm.go.kr/sp/topic/detail/2100 [Fecha de consulta: 18/10/2020]

[21] Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea, Seúl: Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo de Corea. National Folk Museum of Korea.

https://folkency.nfm.go.kr/sp/topic/detail/2132

extraordinaria reconocida por el cielo. Este es el contenido de la “Princesa Bari" en Seúl, donde una hija, abandonada por sus padres, soporta todo tipo de ascetas para curar a sus padres y ahorra agua mineral mientras ofrece su renovación. Se recita en el Ogu Gut(오구굿) y la historia básica es la misma que en la tradición local de Seúl, pero se inserta contenido humorístico en la infidelidad de las seis hijas, y la piedad filial hacia su padre rey Ogu. Las tradiciones de la región de Honam tienen un contenido no muy estimulante ni enriquecedor, lo que dificulta incluso encontrar la estructura de la historia. Solo queda el contenido básico de que una hija abandonada salva a su padre obteniendo agua medicinal. La de la provincia de Hamgyeong-do, Baridegui está configurada como una hija de un plebeyo, no una princesa, y el detonante de la concepción del padre fue que no pudo soportar el impulso instintivo. La escena del rescate de Baridegui, el robo de flores medicinales, seis hijas que se negaron a conseguir el agua de la vida, las seis hijas asesinadas, la muerte de Baridegui sin motivo, la muerte inútil de la madre de ella, etc. Bari la princesa en el área de Seúl es un documento que conserva la estructura mítica que se concentra en la vida de un héroe, y en la provincia de Hamgyeong-do refleja el gusto esquelético de la gente común, y la copia original de la región de la costa este es un pueblo mitológico sublime y popular. El mítico personaje de la princesa Bari se puede ver repasando el contenido del samurái de la princesa Bari y la función de la Princesa Bari como dios. La princesa Bari se convierte en el dios del inframundo. En otras palabras, es el dios quien controla el espíritu y al mismo tiempo controla el fenómeno de la muerte.

La princesa Bari tuvo que entrar por la puerta del inframundo y allí había el guardián. El guardián de la entrada del inframundo, Muchangshinsun (무장신선: el guardián del inframundo). Él pidió a ella que trabajara durante 9 años por él. Bari aceptó su condición para poder conseguir el agua medicinal Yaksu(약수Agua medicinal) o Sengmongsu(생명수 Agua de vida). Después de los 9 años de trabajo, el guardián se convierte en su pareja. En la versión del centro oeste se

revela fuertemente los aspectos de la ritualidad y se enfoca en la aparición de la Princesa Bari, quien lleva a las almas de los muertos sacando del inframundo. Para realizar este trabajo se ha seleccionado la versión de Baridegui en La antología de los cantos chamánicos de Tae-gon, Kim.22

EL MITO DE BARIDEGUI (바리데기)

El mito es la palabra, la voz y la imagen.

> "El mito es la palabra, la voz y la imagen ligadas a una disposición originaria del ser. La palabra mítica es la voz de la memoria oralmente transmitida por los ancianos de las tribus. Es la palabra ligada a los orígenes de la naturaleza y de la vida, y al mismo tiempo al fundamento de la comunidad humana. Por ello, por encontrarse en los fundamentos del ser, la palabra y el relato mitológicos poseen una función ritual y una consistencia sagrada. El mito es una palabra real, una palabra actualizada a través del relato, el canto y la danza, una palabra vinculada a la acción realizada en el sentido dramático griego. Palabra colectiva, emocional y mágicamente real." (Subirats: 2012: 34).

La historia de Baridegui empieza en un país llamado Sam donde había un rey llamado "Ogu". Al llegar el tiempo de su casamiento, de entre todas las doncellas eligió candidata para ser reina a la más hermosa e inteligente, "Guilte". En aquel tiempo una vidente que vivía en un palacio celestial visitó al rey y le advirtió que nacería solo princesas si se casara en este año. A pesar de la predicción, el rey Ogu se casó con Guilte y tuvo 7 hijas. Bari, al nacer por la última hija, fue abandonado por la orden del rey. Sin embargo cuando los padres se enfermaron, ella fue al inframundo por el agua de vida y 5 flores para rescatar a sus padres de la muerte.

Desde el punto de vista del budismo, podemos comparar a Bari con el Bodhisattva (Chichangbosal지장보살 地藏菩薩) en sánscrito (Ksitigarbha क्षितिगर्भ). El Bodhisattva que salva a los humanos desde los seis

[22] Tae-gon, Kim. *La antología de los cantos chamánicos*, Seúl: Jipmundang, 2013. La primera edición es del año 1971.

mundos (el Infierno, el Diablo, la Bestia, la Sura, el Cielo y el mundo humano) después de que Buda llega al Nirvana, hasta que murió. A veces se abrevia como Chichang. Como bodhisattva se cree que tiene la naturaleza de Buda en todos los seres sintientes, la creencia de Chichang generalmente está orientada a las personas. En la mitología griega, significa que la madre de la tierra, en comparación con Gaia y Deméter, la diosa de la tierra. En esta connotación de la salvadora de los seres humanos, Bari es Bodhisattva y también puede ser la diosa de la tierra Deméter.23 El Jizo Bodhisattva tiene varias características, entre ellas la más importante es salvar a los humanos de los sufrimientos del infierno. Cualquiera no puede evitar el sufrimiento determinado por el karma. Mientras hace la guardia en las puertas del infierno, bloquea la entrada para que no puedan entrar los seres al inframundo. Rompe el mismo infierno y conduce a los seres que sufren en él hacia el cielo o al paraíso. Desde la dinastía Silla, esta creencia se ha creído como la creencia más común, y especialmente en el día que cumple los 49 días desde la muerte. Jizo Bodhisattva es un bodhisattva, deidad de misericordia, de sabiduría que puede liberar y beneficiar tanto a los muertos como a los vivos.

LA NOVELA, BARI, LA PRINCESA ABANDONADA DE HWANG SOK-YONG (2007)[24]

Bari, el personaje principal, nació con una vida pobre y escapa de Corea del Norte para salvar su vida. La familia se dispersa e incluso la abuela y el perro albino mueren, dejándolo solo. Sufriendo de hambre y miedo, deja Corea del Norte y viaja a China, pero se encuentra con compatriotas que llevaban una vida infrahumana y la situación que vio la protagonista en el barco de contrabando de regreso a Inglaterra fue más que

---

[23] Burkert, Walter. *Religión griega arcaica y* clásica. Madrid: Abada Editores, 2007. "Deméter, o Damáter en los dialectos dorio y eolio, es como revela su nombre, una «madre», pero sigue siendo un misterio de qué tío de madre se trata exactamente. La interpretación de Deméter como «Madre Tierra»". ISBN: 978-84-96775-01-5

[24] Hwang Sok-yong, *Bari, la princesa abandonada*, Madrid:
Alianza Editorial, 2015. ISBN: 978-84-9104-066-8

un infierno. Personas que mueren por asfixia en espacios confinados mientras son brutalmente pateadas y golpeadas, mujeres violadas y vendidas hasta el punto de desmayarse. Aunque Bari ha soportado todo tipo de dolores hasta ahora, aquí llegan como una experiencia de desgarrar su alma y su cuerpo. Cuando llega a Inglaterra, lleva una vida estable y tranquila por un tiempo, pero nuevamente, Bari sufre el profundo dolor y la tristeza tras perder a su esposo y su hija. Incluso en esta dura vida, la protagonista expresa su sed del "agua de vida" llamada esperanza. Si sigues la experiencia de ensueño de cruzar el aquí y el más allá, y el viaje de 'Bari' que se ha establecido en Londres desde Corea del Norte a través del continente y el Océano, los ataques terroristas del 11 de septiembre, la guerra en Afganistán y el terrorismo en el metro de Londres está ocurriendo en todo el mundo, incluida la península de Corea, experiencias como la violencia y la destrucción. Aquí, el escritor Hwang indica que la miseria y el dolor que tú y yo sentimos, provienen del pasado que toda la humanidad ya hemos creado, y al mismo tiempo, es un viaje de tinieblas a través de un mar de fuego, un mar desolado de arena, e incluso los huesos.

El mito del canto épico, Bari, el escritor Hwang lo ha reinterpretado en su novela, Bari, la princesa Abandonada. Hwang es un defensor de refugiados norcoreanos, algunos protagonistas son norcoreanos en esta novela, también la protagonista es una refugiada norcoreana. Cheongjin[25], un pueblo de Corea del Norte y está muy cerca de la frontera china y la de Rusia. La niña que se llama Bari nace como la séptima hija de una familia funcionaria. Al poco de nacer, al ver a su padre tan decepcionado por no ser un varón, la madre decidió a abandonarla en el bosque, pero gracias a su abuela fue rescatada con el nombre de Bari, como la princesa al igual que el mito chamánico. Tuvo que viajar a los confines de la tierra en busca de la respuesta de los humanos, la inmortalidad o la renacer de la muerte que podría ser el camino al cielo a las almas de los vivos y de los muertos. Desde pequeña ella posee un don que puede comunicarse con los animales por telepatías. Tras los lamentos del padre, la niña fue abandonada por su propia madre en un bosque.

[25] Es una ciudad de Corea del Norte.

“Mi madre, tras pasar un rato llorando en silencio, me tomó de pronto en sus brazos. Me llevó a un frondoso e inhóspito bosque de pinos, y, según cuenta, me depositó en unos matorrales que allí había.”26 Desde la niñez Bari tenía el don especial de comunicarse con los animales. Debido a la escasez de alimentos en Corea del Norte, Bari a través de China subió a bordo de un barco clandestinamente a Inglaterra. Durante el viaje que tuvo que superar como forastera, afronta todo tipo de adversidades y sufrimientos. La desaparición de su marido y la injusta muerte de su hija llevan a Bari a darse cuenta del significado del sufrimiento y encontrar la respuesta interior. De una hija abandonada se convirtió a una salvadora, la protectora, sanadora y guía a los muertos sacándolos de los sufrimientos del infierno.

Tópico literario en el canto chamánico *Bari, la princesa Abandonada*

Los orígenes de los cantos épicos chamánicos (서사무가) es uno de los rituales antiguos y el mito que se formó a partir del ritual chamánico se ha transmitido hasta el día de hoy. En el que se transmite a nivel nacional excepto en la isla de Jeju, es la "Princesa Bari". Ella es la guía de los espíritus de los muertos del inframundo al cielo, pero antes de convertirse en una deidad chamánica coreana, debía superar las pruebas durante el período de purificación. El tópico literario en esta historia es el sacrificio para pedir expiación basada en la creencia de que al transferir la impureza o el sacrilegio de una tribu a un animal sagrado o a un ser humano y al matar o expulsar a este sacrificio de la Expiación, se puede recibir la purificación y el perdón de los pecados necesarios para renovar el estado natural y espiritual.

Los chamanes coreanos celebran su ritual chamánico, el Gut(굿), un chamán cumple su papel en la narración (사설sasôl) en una de las escenas (Madang) durante el Gut. Especialmente, en el Jinogui Gut(진오귀굿) y Ogu Gut (오구굿) en el cual las almas ambulantes vagabundean por el mundo poseyendo a alguien, los chamanes

[26] Hwang Sol-yong, *Bari, la princesa abandonada*, Madrid: Alianza Editorial, 2015. pág.12. ISBN: 978-84-9104-066-8

mediante el ritual chamánico ayudan a las almas que se vayan al inframundo. En el canto chamánico Baridegui, la narración (사설sasôl) desempeña el papel importante: preparar el camino blanco hecho con el lenguaje para guiar a un espíritu ambulante al inframundo. Hasta el momento, se han registrado y reportado más de noventa versiones en todo el país, por lo que se puede ver el patrón de transmisión oral. Cuando se celebra el ritual chamánico llamado el "굿Gut", el chamán coreano (무당Mudang) canta sin guión el mito Baridegui a los espectadores. Durante el espectáculo el chamán (무당Mudang) asume varios papeles como cantante y actor, lo que junto a la música y las sori (canciones) pretende conseguir que los espectadores se sientan convertidos en Bari, y riéndose y llorando con ella experimenten un éxtasis. "Los elementos mitológicos importantes del mito de la creación son los cielos y la tierra, el ajuste del sol y la luna, la creación de los humanos, el proceso de nacimiento de la dinastía nacional y la lucha por la soberanía."[27]

Baridegui es el término utilizado en las zonas de Seúl para referirse a la protagonista del canto épico, la princesa Bari, y también Baridegui en la provincia de Jeollado y en las regiones de la costa este. Los detalles de la historia que se narra en la canción varían según las regiones, pero la trama común es la siguiente: 1) Los padres de Bari se casan; 2) Los padres tienen solamente hijas, no han podido conseguir ningún hijo varón; 3) La pareja da a luz a su séptima hija; 4) la séptima hija, princesa Bari es abandonada; 5) Los padres de Bari se enferman; 6) Bari se da cuenta de que necesitan el agua del manantial mágico que se considera como elixir de la vida para curar a sus padres; 7) Bari se encuentra con sus padres; 8) Las demás hijas se niegan a ir en busca del elixir para sus padres; 9) Bari va a buscarlo; 10) la princesa Bari encuentra el guardián del manantial; 11) Bari paga un precio a cambio del agua de

27

manantial; 12) la princesa salva a sus padres; 13) Bari recibe el reconocimiento por su contribución a salvar vidas.28

En los cantos y poemas épicos, se refleja el punto de vista de los coreanos y el ámbito espiritual de los muertos.

SÍMBOLO DEL "CAMINO AL CIELO"

En el chamanismo coreano una chamana es la sacerdotisa que canta cantos épicos en el que la protagonista tiene que superar todas las pruebas para la purificación del alma y cuerpo. Ho, Jong-hwan29 destaca a las mujeres coreanas siendo protagonistas y recalca dos cualidades que le han hecho destacar.

El tema del abandono por ser una mujer es uno de los temas más representativos de la literatura coreana. Y el tema de la vida y la muerte es el problema de toda la humanidad. Superar la crisis familiar "abandonando" o "vendiendo" por la familia desaparecida. Serán las cualidades (犧牲) las que se hagan y las cualidades como la diosa madre tierra (대모신代母神) como tema de producción. (Hyo효孝) sacrificio por conocido como (Hyo효者), que a menudo se encuentra en las historias de antiguos héroes o en novelas clásicas. El más representativo de ellos es el mito chamánico "Baridegui". Sochon Soyokuk en otra palabra es un paraíso y es un infierno. El paraíso se describe a veces como un jardín de flores en Sochon Soyokut donde simbolizan los cinco colores budistas. Por lo tanto, es necesario averiguar hasta qué punto es budista y hasta qué punto es intrínsecamente chamánico. Ambos se fusionan temprano, lo que dificulta o imposibilita romper los límites. Sin embargo, algunos se originaron claramente en un contexto budista y algunos son específicos del chamanismo, por lo que no es imposible

---

[28] Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea, Seúl: Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo de Corea. National Folk Museum of Korea. https://folkency.nfm.go.kr/sp/topic/detail/2132

[29] Ho, Jung-hwan, *A Study on the Subjectivity of Korean Female and Shamanism*. 韓國學研究中心, China: Universidad Shangdong, 2010, pp.94-113.

identificar los dos. Aunque el inframundo visitado por la princesa Bari tiene los colores del taoísmo y del budismo, no es un mundo lejano y extraño, sino un "aquí mismo, este mundo". El jardín trasero que viene del Baridegui es un jardín de flores. Las flores del jardín de flores son las flores que salvaron a sus padres, y el jardín de flores es el jardín de flores del inframundo, con la esperanza de que las almas de los padres sobrevivan para siempre. Por tanto, simboliza la reproducción. El renacimiento de la princesa Bari tuvo lugar aquí, y el inframundo está esparcido a nuestro alrededor en jardines de flores. El camino al cielo es un paraíso o es el estado del Nirvana del budismo.

En este estudio hemos comparado para releer los textos del mito de Baridegui, que podemos comparar con la diosa de la mitología griega, Deméter. Hemos observado la historia de Bari reescribiendo los diversos textos literarios, dibujos animados hasta novelas modernas. La relectura es un enfoque multidimensional para extraer los significados universales que contiene la Baridegui.

"Mythos es la palabra pronunciada o cantada ritualmente. Logos designa el discurso sistemático y calculado. Como palabra de los orígenes o palabra arcaica, el mito se distingue del discurso lógico o simplemente de la palabra verdadera. Dos momentos históricos ponen de manifiesto esta relación conflictiva: la condena de los mitos griegos por los padres fundadores del cristianismo, y el rechazo de sus dioses y relatos como ídolos por la epistemología científica moderna." (Subirats, 2012:37-38)

Los principales temas son la piedad filial "hyo(효)", la salvación y la redención de la muerte. Además, el mito de Baridegui encarna una serie de lugares mitológicos que pueden proporcionar diversas formas de superación en muchas civilizaciones en la historia de la humanidad.

El descubrimiento de estos elementos mitológicos y la reescritura de los Baridegui son unas evidencias que hasta la actualidad sigue inspirando a los escritores en su mundo de la creación. Cada uno de estos textos modernos se compone centrándose en los diversos ángulos del mito de Baridegui que pueden proporcionar problemas contemporáneos más concretos y precisos como la inmigración, trata de personas y la

discriminación racial y sexual. En este trabajo, la mujer como fugitiva, encuentra la identidad y el rechazo del Estado, son los temas más destacados. La heroína brinda solución al problema más básico sobre la vida y la muerte.30 La historia de Baridegui representa la conciencia del pueblo coreano sobre el concepto de vida y muerte. En una vida que no puede escapar de Han31 y de pecados, Bari es la deidad que consuela, cura y sana a las almas para llevarlas al cielo.

Éstas son las obras literarias inspiradas por el mito de Baridegui. Bari, la princesa abandonada de Hwang Seok-young, el cuento de hadas Bari, la chica que canta la esperanza de Sun-woo, Kim32, Princess Bari de Chung-yun, Park33 y La canción de viaje de Baridegui de Kang Eun-kyo34. Además, la historia de Bari también se llevó al escenario teatral y la ópera.

CONCLUSIONES

Como conclusión, el escritor Hwang Sok-yong nos transmite dos cosas. Una es nuestra vida que busca constantemente el "agua de vida". Al final de la novela, Bari le pregunta a Jangseung, el guardián del inframundo, dónde está el agua de la vida, pero Jangseung dice que el agua de la vida es el agua que bebemos y nos lavamos la cara diariamente. No es que haya infierno en la otra vida, sino que hay infierno en esta vida. Y dice que no sufrimos en vano porque hay cielo, infierno y el agua de vida en nuestra vida presente, sino que hemos ganado el corazón para conocer el agua de vida. El segundo es la tolerancia y el perdón

---

[30] Yun Jung Choi, General Topic: Myth of the Nation, Deep Sociology of the Escape-Discourse; Rewriting on the Myth of Baridegui, Comparative Korean Studies Vº 20, Nº2, Agosto, 2012 pp.501-531

[31] Han o Haan (恨 en hanja) es un aspecto cultural coreano que denota un sentimiento colectivo de opresión y aislamiento frente a adversidades insuperables, cuya superación está más allá de las propias capacidades de la nación. Connota aspectos de lamento e injusticia vengativa. AA.VV. Wikipedia, Enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Han_(sentimiento)

[32] Sun-woo, Kim. *Bari, la chica que canta la esperanza*, Seúl: Danbi, 2014 ISBN: 9791185099194(1185099190

[33] Chung-yun, Park. Princess Bari, Seúl: Dasan Chekbang, 2012 ISBN: 9788963700380

[34]Eun-kyo, Kang. *La antología de poesías de Bari*, Seúl: Silchomunjaksa, 2014. ISBN: 9788939222175

entre humanos, que está estrechamente relacionado con el tema de la cántiga épica chamámica "Princesa Bari" tomado de esta novela. En el canto, la "Princesa Bari" perdona a sus padres que la abandonaron, y en la novela, la "Princesa Bari" perdona a quienes le causaron desesperación y dolor. En lugar de limitar tal perdón y compromiso a solo la solución del antagonismo entre las personas, el autor lo presenta como una solución para la coexistencia del mundo que sufre y fluctúa por la deserción, la guerra, el hambre, el terrorismo y el contrabando de Corea del Norte. El "agua de la vida", los ojos que pueden verla, la consideración y el perdón. Tendré que pensar más en todas estas cosas tanto como en el proceso de adquisición de medicamentos en el que estoy inmerso en este momento, o incluso antes de esto. Es porque la desesperación y el dolor por el que paso es lo que experimenta el paciente que está acostado frente a mí, y al mismo tiempo, puedo ser él y él puede ser yo. “Si pierdes la esperanza, estás casi muerto incluso si estás vivo. No sé qué tipo de agua de vida quieres, pero la gente debe derramar lágrimas por los demás incluso para salvarse a sí mismos. No importa qué cosas terribles atravieses, no debes perder la esperanza en los demás y en el mundo". Este pasaje implica todos los pensamientos previos de la novela Baridegui. En la novela "Baridegui", Hwang Seok-young se desvió audazmente del marco de la narrativa original y colocó a "Bari" en el trasfondo del tiempo y el espacio presentes. Esto tiene como objetivo para confirmar que la universalidad humana es evidente incluso en la narrativa tradicional al entrelazar situaciones de crisis humanas como el problema de los desertores de Corea del Norte, la sociedad multicultural y el choque de civilizaciones con nuestra narrativa tradicional, y una solución a los diversos signos de la fin de siglo creado por el capitalismo, es por eso que buscamos la "solidaridad" o la "unidad". El escritor Hwang ha yuxtapuesto los temas actuales como trata de personas, inmigraciones, violencias, hambres a los temas como el del abandono, la discriminación del género y la búsqueda del agua de vida

BIBLIOGRAFÍA

AA. Enciclopedia del Folclore y la Cultura Tradicional de Corea, Seúl: Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo de Corea. National Folk Museum of Korea.

https://folkency.nfm.go.kr/sp/topic/detail/2132

Eliade, Mircea, (2019). El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis, México: Progreso, Título original: Le Chamanisme et le Tecniques Archaïques de l´Extasis 1951 ISBN: 978-968-16-1058-6

Harrison, Jane Ellen (1912). [Revisado en 1927]. Themis. A Study of the Social Origins of Greek Religion. Londres. Cambridge University Press.

Ho, Jung-hwan, (2010). A Study on the Subjectivity of Korean Female and Shamanism. 韓國學研究中心, China: Universidad Shangdong,

Hwang Sol-yong,(2015). Bari, la princesa abandonada, Madrid: Alianza, ISBN: 978-84-9104-066-8

Subirats, Eduardo (2012). MITO, MAGIA, MIMESIS. Antipod. Revista. Antropología. Arqueología. No. 15, Bogotá, julio-diciembre 2012, 312, pp. 31-66

Sun-mi, Yoon, (2014). Las Religiones Tradicionales de Corea. Seúl: Editorial de Universidad Dankook.. pág.13

ISBN: 978-89-7092-530-103200

Tae-gon, Kim. (2013). La antología de los cantos chamánicos, Seúl: Jipmundang. La primera edición es del año 1971.

Yun Jung Choi, (2012). General Topic: Myth of the Nation, Deep Sociology of the Escape-Discourse; Rewriting on the Myth of Baridegui, Comparative Korean Studies Vº 20, Nº2, Agosto

PROYECTO DE BUENAS PRÁCTICAS *COEDUCATIVAS* PARA SU IMPLANTACIÓN EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LAS ACADEMIAS DE APOYO ESCOLAR

IVÁN LUIS MERCADILLO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las academias de apoyo escolar constituyen espacios de socialización importante, apenas analizados, desde la década de 1990 cuando comienza la demanda de clases particulares debido a las dificultades para la compresión de ciertos contenidos curriculares (Susinos y Zubieta, 1994). La tendencia creciente continua en la siguiente década ante el aumento de alumnos con un bajo rendimiento escolar, como recoge los informes trienales del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, en sus siglas en inglés) desde el año 2000, que consiguen alcanzar los resultados académicos con las clases particulares en las academias[35]. Las dificultades para el seguimiento de las clases con la implantación de la formación en línea debido al cierre de los centros educativos y la suspensión de la actividad docente presencial en los últimos meses del curso escolar como consecuencia de la pandemia de *COVID-19* (Organización de Naciones Unidad [ONU], 2020) incrementa la demanda de clases particulares en línea (Oliver, 2020) debido a una serie de ventajas como grupos reducidas o clases personalizadas que facilitan la explicación de los contenidos y la resolución de dudas

[35] Los informes PISA son estudios trienales de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que mide el rendimiento del alumnado en tres materias (matemáticas, ciencia y lectura) con el fin de mejorar el sistema educativo del país. Los informes indican mejores resultados sobreel rendimiento escolar entre los y las estudiantes que acuden a clases de apoyo o refuerzo de materias escolares.

para la superación de las pruebas de evaluación. El incremento de estudiante en las academias prosigue durante el curso 2020-2021, con la reapertura de los centros educativos y la implantación del modelo de docencia *Blended*[36], ante las dudas sobre ciertos contenidos del curso anterior. La *COVID-19* visibiliza este espacio de socialización cada vez más importante.

Las clases de apoyo en academias se consideran actividades extraescolares no dependientes de las instituciones educativas según la legislación actual y quedan exentas de la regulación educativa, incluidas las medidas sobre igualdad de trato y no discriminación por razón de género. Se desconoce si existen desigualdades y sesgos de género o prácticas o métodos propios que fomenten una educación igualitaria ante la ausencia de análisis sobre la situación en las academias de apoyo como consecuencia de la falta regulación.

El estudio previo comienza con una investigación cualitativa novedosas para analizar posibles sesgos y desigualdades de género en la actividad docente de las academias de apoyo escolar. Consiste en una serie de entrevistas vía telefónica con el personal docente de las academias que aceptan participar en el estudio para la realización de un cuestionario con preguntas específica sobre sesgos y desigualdades de género la actividad docente. Ochenta docentes de veinticinco academias de la zona sur de Madrid participan en la encuesta. Los resultados son significativos pues revelan, por primera vez, la existencia de sesgos y desigualdades de género en la actividad docente de los centros de apoyo escolar. La investigación continua con otro análisis cualitativo, en este caso, sobre las particularidades educativas y organizativas de la enseñanza en las academias de apoyo escolar importantes para el diseño del proyecto *coeducativo*. El resultado de este análisis previo es un proyecto novedoso de buenas prácticas *coeducativas* para su implantación en las academias de apoyo escolar con el fin de reducir las desigualdades en la actividad docente de estos centros.

[36] Modalidad educativa que combina la docencia presencial y en línea.

2. OBJETIVOS

El desarrollo de este proyecto de buenas prácticas *coeducativas* para su implantación en academias de apoyo surge desde mi experiencia como profesor particular en centros de apoyo escolar y mis conocimientos sobre los estudios de género. La actividad docente utiliza el mismo material con idénticos sesgos de género en su contenido y el mismo lenguaje sexista en la explicación de los contenidos que los centros de enseñanza. La implantación de proyectos *coeducativos* en las instituciones educativas para el cumplimiento de la legislación vigente en materia de igualdad de género en el ámbito educativo tienen un menor efecto si en otros espacios formativos carecen de estas medidas que fomenten la igualdad. La cuestión es si es posible la implantación de un proyecto propio de buenas prácticas *coeducativas* para la actividad docente en estos centros de socialización ante las desigualdades de género existentes en estos espacios. El objetivo principal es diseñar un proyecto de intervención de buenas prácticas *coeducativas* teniendo en cuenta las particularidades de estos centros. Otros objetivos son conocer la importancia de estos centros como entornos de socialización ante el aumento de la demanda de clases particulares, demostrar la existencia de los sesgos y las desigualdades de género en las academias y conocer las particularidades educativas y organizativas de estos centros para el diseño de este protocolo.

3. METODOLOGÍA

La investigación comienza con dos estudios previos de tipo cualitativo ante la ausencia de estudios sobre la actividad docente en las academias de apoyo escolar. El primero de los estudios analiza posibles sesgos y desigualdades de género en la actividad docente según los resultados de la encuesta telefónica que se realiza al personal docente de las academias. El cuestionario formula distintas preguntas sobre sesgos y desigualdades en tres bloques: ¿Cuántos profesores trabajan actualmente en la academia?, ¿Quién imparte las asignaturas de ciencias?, ¿Quién imparte las asignaturas de letras? (sobre el personal docente), ¿Utilizan el material educativo de los centros educativos?, en caso contrario

¿Elaboran material con perspectiva de género?, ¿Utilizan la perspectiva de género en la explicación?, ¿Utilizan un lenguaje inclusivo en la explicación? (sobre el material y método de docencia), ¿Interactúan de forma paritaria con el alumnado durante la explicación?, y ¿Distribuyen de forma paritaria al alumnado? (sobre desarrollo y distribución de las clases) (Véase Anexo I).

Se selecciona para la investigación las academias de apoyo de la zona sur de Madrid como caso de estudio. Este trabajo comienza a mediados del mes de febrero de 2021 y concluye en la primera semana de mayo del mismo año tras la participación de ochenta y ocho docentes de veinticinco academias de apoyo. El estudio aporta los siguientes resultados: Hay una mayor presencia de profesores (52) que de profesoras (36). Principalmente, los hombres imparten asignaturas de ciencias (43 hombres y 11 mujeres) y las mujeres materias de letras (25 mujeres y 9 hombres). Sobre si utilizan el mismo material docente del centro educativo, 78 docentes afirman que utilizan este material y 10 profesores elaboran material propio, aunque no utilizan la perspectiva de género para su elaboración. Ninguno de los docentes de esta encuesta (88) utiliza la perspectiva de género ni el lenguaje inclusivo en la explicación de las dudas. Sobre la interacción y distribución paritaria en el desarrollo de las clases, 12 docentes interactúan de forma paritaria a través de la puesta en común de las dudas, aunque ninguno de los 88 docentes distribuye al alumnado en el aula de forma paritaria (Véase Anexo II).

Se extraen una serie de conclusiones relevantes sobre las desigualdades y los sesgos de género en la actividad docente de las academias tras los resultados de estas encuestas. La presencia de un mayor número de profesores en asignaturas de ciencias y de maestras en las materias de letras refuerza las diferencias *naturales* de género, la utilización del material escolar perpetúa los sesgos de género presente en el contenido de los libros, el uso sexista del lenguaje durante la explicación de las dudas refuerza los estereotipos de género, los sesgos de los docentes afectan a la hora de impartir la docencia y la falta de distribución paritaria en el aula refuerza los grupos de iguales y las diferencias entre hombres y mujeres.

El segundo estudio analiza las particularidades de la actividad docente de las academias a nivel organizativo y educativo para el diseño de un proyecto propio de buenas prácticas *coeducativas*. A nivel educativo destaca el carácter extraescolar de las clases de apoyo y el uso de diferentes modalidades de enseñanza. A nivel organizativo destaca la flexibilidad horaria para la realización de prácticas en diferentes turnos, días no lectivos o periodos festivales y la adaptación de los grupos para la participación conjunta o individual en las prácticas.

4. RESULTADOS

4.1. Proyecto de buenas prácticas sobre coeducación para su implantación en academias de apoyo

Este apartado diseña un proyecto propio de buenas prácticas *coeducativas* para su implantación en la actividad docente de las academias de apoyo escolar tras los resultados de las investigaciones previas. Describe prácticas anuales, mensuales y semanales a través de los siguientes apartados: nombre de la práctica, periodo de realización, modalidad, duración, colectivo, objetivos, explicación, descripción, material y evaluación. Describe a su vez, en un apartado anexo, la forma de evaluación, seguimiento y los criterios de evaluación para evaluar los resultados de las prácticas. Los futuros resultados indicarán si las prácticas eliminan o mantienen los sesgos y las desigualdades de género en este entorno.

4.1.1. Prácticas anuales

Nombre de la práctica	**Calendario feminista.**
Periodo de realización	Anual.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Durante el curso.
Colectivo	Alumnado.
Objetivos	Visibilizar a las mujeres a lo largo de la historia. Conocer las fechas y origen de los principales actos y acontecimientos feministas y de género. Conocer las fechas y contenido de las principales obras feministas y de género. Conocer la vida y obra de las mujeres feministas más importantes.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Al inicio del curso en la primera clase presencial del curso. Mixta: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en línea: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en diferido: Video explicativo.
Descripción	La práctica consiste en la elaboración de un calendario que recoja la información sobre diferentes acontecimientos desde una perspectiva de género. El alumnado: Comprobará los acontecimientos del día. Escribirá (presencial) o incluirá (mixta/no presencial) en el cronograma: Fecha de nacimiento y fallecimiento de mujeres y hombres feministas de todos los contextos, tiempos y ámbitos. Días conmemorativo como el día de la mujer rural, contra la violencia de género, el 8M o la celebración del orgullo LGTBI, Fecha de publicación de obras o documentales feministas.
Material	Presencial: Se proporcionará al alumnado un cronograma mudo en formato papel de doce páginas en el cual anotarán todos los acontecimientos importantes. No presencial (ambas modalidades): Se subirá a la plataforma educativa un documento de Excel de doce páginas para anotar los diferentes acontecimientos importantes. Mixta: Ambas posibilidades.
Evaluación	Al inicio y final del curso contestarán un cuestionario con preguntas sobre personas y eventos relacionados con el feminismo y los estudios de género. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.
Nombre de la práctica	**Clases neutras.**
Periodo de realización	Anual.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Dentro del horario de clase durante todo el curso.
Colectivo	Alumnado.
Objetivos	Crear un espacio educativo neutro.

	Fomentar la participación de todo el alumnado en la clase. Fomentar el uso del lenguaje inclusivo. Concienciar sobre la exclusión de la mujer a través del lenguaje.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Al inicio del curso en la primera clase presencial del curso. Mixta: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en línea: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en diferido: Video explicativo
Descripción	La práctica consiste en la adopción y uso de nombres neutros por parte del personal docente y alumnado durante el transcurso de la clase. Utilizaremos estos nombres: En el trato entre el docente y el alumnado y en los ejercicios para la resolución de dudas. NOTA: Los estudiantes de la modalidad online se registrarán con nombres neutros.
Material	Presencial: - No presencial (ambas modalidades): - Mixta: -
Evaluación	Al inicio del curso responderán a un cuestionario con frases neutras y elegirán el género del sujeto según su criterio. Al final del curso realizarán un cuestionario similar. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

Nombre de la práctica	**Wiki de género.**
Periodo de realización	Anual.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Durante el curso.
Colectivo	Alumnado.
Objetivos	Conocer conceptos sobre género y feminismo. Diferenciar el significado de los conceptos. Comparar el significado de las diferentes definiciones.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Al inicio del curso en la primera clase presencial del curso. Mixta: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en línea: Al inicio del curso en la primera clase en línea del curso. No presencial-en diferido: Video explicativo.
Descripción	La práctica consiste en la elaboración de un diccionario electrónico entre todos los estudiantes de la academia con conceptos sobre género y feminismo. El alumnado: Buscará conceptos de género en diferentes referencias. Accederá a la plataforma educativa e introducirá la definición en el concepto adecuado dentro del documento de Excel habilitado en la plataforma educativa. Leerán las diferentes definiciones al final del curso.

Material	Presencial: Se habilitará un documento de Excel al inicio del curso dentro de la plataforma educativa del curso. No presencial (ambas modalidades): Mismo material. Mixta: Mismo material.
Evaluación	Al inicio del curso contestarán un test con preguntas sobre conceptos y definiciones. Al final del curso realizarán un cuestionario con contenido semejante Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

4.1.2. Mensual

Nombre de la práctica	**Jornada cultural de feminismo.**
Periodo de realización	Mensual.
Modalidad	Presencial y no presencial (se reproducirá la ponencia en directo a través de la plataforma educativa).
Duración	1,5-2 horas aproximadamente. Un sábado al mes (turno diurno o vespertino).
Colectivo	Alumnado, familiares y cualquier persona interesada.
Objetivos	Visibilizar el papel de las mujeres en todos los campos. Eliminar los estereotipos de género. Conocer a referentes femeninos en los diferentes campos.
Explicación	El conferenciante explicará el contenido de la ponencia
Descripción	La práctica consiste en la asistencia a la exposición sobre una figura femenina destacable: Se proyectará la exposición en el aula. Tras la presentación se abre un periodo de debate sobre la experiencia y curiosidad de la exposición.
Material	Presencial: - No presencial- en línea: Se enviará al correo del alumnado un enlace de acceso para el visionado de la exposición. No presencial- en diferido: Se enviará la grabación de la ponencia.
Evaluación	Al inicio de la jornada realizarán un cuestionario con preguntas sobre el tema de la presentación Al final realizarán otro test con contenido similar. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

4.1.3. Semanal

Nombre de la práctica	Plataforma informativa de género.
Periodo de realización	Semanal.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Cada semana.
Colectivo	Alumnado.
Objetivos	Conocer la situación actual sobre cuestiones de género a través de los medios de comunicación y redes sociales. Fomentar el interés sobre los temas de género y feminismo a través de la búsqueda de información en las redes sociales.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase presencial de la semana. Mixta: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana. No presencial- en línea: Durante losprimeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana. No presencial- en diferido: Video explicativo.
Descripción	La práctica consiste en la elaboración de una base de datos entre todo el alumnado que recoja las diferentes noticias que encuentren en los medios de comunicación y redes sociales sobre cuestiones de género y feminismo. El alumnado: Accederá a la plataforma educativa e introducirá la información en cada apartado del documento de *Excel* (título, fecha, contenido y referencia de la información. Elegirá una información y explicará su contenido y el motivo de su elección al inicio de la última clase de la semana.
Material	Presencial: Se habilitará un documento de *Excel* al inicio del curso dentro de la plataforma educativa del curso. No presencial (ambas modalidades): Mismo material. Mixta: Mismo material.
Evaluación	Al inicio y al final de cada semana realizarán un test con preguntas sobre información de género en los medios de comunicación y redes sociales. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

Nombre de la práctica	Día temático desde un enfoque de género.
Periodo de realización	Semanal.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Semana concreta.
Colectivo	Alumnado.
Objetivo	Visibilizar a las mujeres en todos los ámbitos y espacios. Deconstruir la visión androcéntrica. Visibilizar el papel de las mujeres.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase presencial de la semana. Mixta: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana. No presencial-en línea: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana No presencial-en diferido: Video explicativo
Descripción	La práctica consiste en la celebración de días conmemorativos o efemérides desde un enfoque de género. El alumnado: Buscará mujeres destacadas dentro del campo motivo de la celebración. Elaborará una ficha-resumen (una cara del folio) sobre el personaje seleccionado. Incluirá nombre, fotografía y una breve descripción de su aportación al campo motivo de conmemoración. Entregará la ficha (presencial) enla última clase de la semana o enviarán el documento antes de dicha clase (no presencial, ambas modalidades y mixta). Explicará al inicio de la última clase semanal la aportación del personaje seleccionado en este campo.
Material	Presencial: Se proporcionará al alumnado un modelo de práctica al inicio de la primera clase semanal. No presencial (ambas modalidades): Se subirá a la plataforma educativa un modelo de práctica antes del inicio de la primera clase semanal. Mixta: Se subirá a la plataforma educativaun modelo de práctica antes del inicio de la primera clase semanal.
Evaluación	Contestarán un cuestionario con preguntassobre personajes femeninos destacados y su aportación dentro del campo motivo de celebración al inicio de la primera clase dela semana. Responderán a otro test de temática similar el último día de clase semanal. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

Nombre de la práctica	Días de género y mujeres.
Periodo de realización	Semanal.
Modalidad	Presencial, mixta y no presencial.
Duración	Semana concreta.
Colectivo	Alumnado.
Objetivos	Reconocer la lucha de las mujeres. Visibilizar las desigualdades de género actuales. Plantear el problema de la violencia de género. Conocer la situación del colectivo LGTBIQ.
Explicación	El personal docente explica la práctica. Presencial: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase presencial de la semana. Mixta: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana. No presencial-en línea: Durante los primeros cinco minutos de la primera clase en línea de la semana. No presencial-en diferido: Video explicativo.
Descripción	La práctica consiste en la celebración de los días conmemorativos de mujeres y del colectivo LGTBIQ como el 25 N, el 8M, el día de las escritoras, el día de las mujeres indígenas o el día internacional dela visibilidad *transgénero*. El alumnado: Buscará frases célebres de hombres y mujeres activistas en los diferentes campos. Escribirá la frase en un folio (presencial) o documento de *Word* (no presencial, ambas modalidades y mixta) junto con el nombre, su profesión o cometido y fecha de nacimiento y defunción. Entregará (presencial) o subirá(no presencial, ambas modalidades y mixta) antes de la última clase de la semana este documento. El alumnado leerá su frase durante los primeros cinco minutos de clase y realizará un debate sobre el contenido reivindicativo de la frase.
Material	Presencial: Se entregará al inicio de la primera clase semanal un modelo de práctica en formato papel. Incluye un listado de referencias para la búsqueda de las frases. No presencial (ambas modalidades): Se subirá a la plataforma educativa antes del inicio de la primera clase semanal un modelo de práctica en formato papel. Incluye un listado de referencias para la búsqueda de las frases. Mixta: Se subirá a la plataforma educativaantes del inicio de la primera clase semanal un modelo de práctica en formatopapel. Incluye un listado de referencias para la búsqueda de las frases.
Evaluación	Contestarán un cuestionario con preguntas sobre el día de conmemoración, el motivo de dicha conmemoración, y frases célebres el primer día de clase semanalantes del día conmemorativo.Responderán a otro cuestionario de contenido similar el último día de clase semanal. Presencial: Formato papel en el aula. No presencial (ambas modalidades): Formato digital en la plataforma. Mixta: Formato digital en la plataforma.

4.2. Evaluación, seguimiento y criterios de evaluación

La evaluación y seguimiento de estas prácticas *coeducativas* es esencial para comprobar si se alcanzan los resultados deseados o, por el contario, no se consigue los objetivos esperados. La evaluación consiste en responder a un cuestionario de respuestas cerradas al inicio y al final de la práctica (véase Anexo III y IV). Este formato mide la evolución del alumnado desde el inicio hasta el final de la práctica. El test final será la referencia en cuanto a los resultados. La forma de elaboración del cuestionario es importante para obtener resultados veraces. Ambos test, anónimos, formulan preguntas cuantitativas con tres alternativas de respuesta. Las dos primeras preguntas son de tipo filtro sobre el sexo-género de la persona encuestada para la segregación de los resultados. Este tipo de cuestionario son de fácil adaptación al formato digital para la evaluación del alumnado en todas las modalidades de docencia.

El personal docente del centro realizará el seguimiento que se encargará de la recogida de los resultados de los cuestionarios iniciales y finales de cada una de las prácticas realizadas en clase en una base de datos electrónica. Tras la recopilación de los datos del último test evaluará los resultados y la evolución del alumnado. Los criterios de evaluación de estos resultados son los siguientes:

PRÁCTICAS	RESULTADOS POSITIVOS	MISMOS RESULTADOS	RESULTADOS NEGATIVOS
Calendario feminista	Mejor resultado en el segundo test. El alumnado conoce fechas sobre el nacimiento de mujeres y hombres claves en el feminismo, sobre la publicación de ciertas obras importantes en la historia del feminismo y estudios de género, sobre eventos o sobre conmemoraciones importantes del feminismo.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. El alumnado desconoce o confunde fechas sobre personajes del feminismo, sobre obras o sobre conmemoraciones.
Clases neutras	Mejor resultado en el segundo test. Escogen la opción de género neutro en las frases neutras.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. Mantiene la tendencia de asignación de género en frases neutras.
Wiki de género	Mejor resultado en el segundo test. Asigna la definición con el concepto de forma correcta y conocen el origen del concepto.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. Noasigna correctamente las definiciones con el concepto o no recuerdan el origen del concepto.
Jornada cultural	Mejor resultado en el segundotest. Responden de forma correcta a las preguntas sobre la vida y obra del personaje femenino de la exposición.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. Responden de forma incorrecta a las preguntas sobre la ponencia.
Plataforma informativa de género	Mejor resultado en el segundo test. Conocen el contenido de ciertas noticias sobre género y feminismo.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. Desconocen o confunden el contenido de las noticias.
Día temático desde un enfoque de género	Mejor resultado en el segundo test. Clasifican a las mujeres en sus campos correspondientes y conocen su aportación y obra.	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. No clasifican correctamente a estas mujeres en sus respectivos campos, desconocen su aportación dentro de su campo académico o laboral.
Días de género y mujeres	Mejor resultado en el segundo test. Asignan correctamente las frases y fechas con su autora	Resultados similares en ambos cuestionarios. Comete los mismos fallos en las respuestas o la misma cantidad de fallos.	Peor resultado en el segundo test. Confunden las frases y fechas de los autoras.

El personal docente comparará los resultados con estos criterios y mantendrá, modificará o adaptará cada una de las prácticas. Ellos, a su vez, explicarán en clase las preguntas con peores resultados globales.

5. DISCUSIÓN

El proyecto alcanza el objetivo principal con el diseño de un proyecto propio de buenas prácticas *coeducativas* para su implantación en la actividad docente en las academias de apoyo escolar. El carácter transversal del proyecto permite su implantación total o parcial en diferentes instituciones y modalidades educativas y la posibilidad de adaptación del contenido en diferentes materias. El reto surge a la hora de su implantación. Por un lado, se requiere la predisposición tanto del equipo docente como del personal encargado del centro para la puesta en marcha de este proyecto *coeducativo*. Además, la falta de formación del personal docente en temática de género repercute en la correcta ejecución de algunas de estas prácticas. Y, por otro lado, las reticencias por parte del alumnado y familiares en el desarrollo de estas prácticas y junto con el carácter voluntario de este tipo de enseñanza disuade de la implantación de este tipo de proyectos. Otro aspecto importante en el análisis previo al diseño de un proyecto, excluido en este protocolo, es el estudio de los posibles sesgos y desigualdades de género en el personal no docente que interactúa con el alumnado como el personal administrativo. Proyectos posteriores deben incluir este aspecto.

6. CONCLUSIONES

El aumento de la demanda de clases particulares en las academias de apoyo durante la pandemia de COVID-19 visibiliza este espacio de socialización importante para los estudiantes presente desde la década de 1990. Las clases de apoyo quedan excluidas de cualquier regulación educativa debido a su categorización como clases extraescolares a pesar de su importante papel en el proceso de socialización. Se desconoce si estos espacios reproducen sesgos y desigualdades de género en la actividad docente. Los resultados de la encuesta del estudio preliminar demuestran que existen sesgos y desigualdades de género en la actividad

docente de las clases particulares. Es posible el diseño de un proyecto de buenas prácticas *coeducativas* para la eliminación de las desigualdades tras un análisis previo de las particularidades de este tipo de enseñanza.

El proyecto describe prácticas anuales, mensuales y semanales a través de diferentes apartados junto con las formas de evaluación, seguimiento y criterios de evaluación para saber si las prácticas alcanzan los objetivos propuestos. El carácter transversal facilita la implantación total o parcial de estas prácticas en las distintas modalidades e instituciones educativas. La superación de los retos permitirá la implantación de este proyecto *coeducativo* que ayude a alcanzar la igualdad en todos los espacios educativos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A José y Nicolasa, mis padres y a mi hermana y a la pequeña Nala.
A mi hermano
A Alberto
A Ana, Rebeca y Elisabeth.
A Chelo, Mariano, María y Manolo, a sus hijas e hijos y en especial a Manuel.
A Juanjo, Llorente y Saez.
A Marisol y Pedro.
A mis docentes.
Al resto de familiares y amistades.
Y a Luisa Mercado…siempre.

8. REFERENCIAS

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 71, de 23 de marzo 2007, p.12611. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115.

Ley Orgánica 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2011, pp. 44779 a 44797. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-7887.

Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, núm. 215, de 8 de septiembre de 2015, pp. 78986 a 79029.https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-9676.

Oliver, D. (2020, 6 de noviembre). *La pandemia por coronavirus aumenta la demandaclases particulares online (y la desigualdad educativa).* El País. https://elpais.com/mamas-papas/2020-11-06/la-pandemia-por-coronavirus-aumenta-las- clases-particulares-online-y-la-desigualdad-educativa.html

ONU (2020). *Informe de políticas: La educación durante el COVID-19 y después de ella.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

PISA. (2018). *Informe PISA 2018*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion- internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505

Ruten-Geide, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través delos datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/45454/PLAN%20EMPRESA%28Academia%20clases%20de%20apoyo%29%20Esther%20Arma%C3%B1anzas%20Salcedo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Susinos, T. y Zubieta, J. C. (1994). En los márgenes del sistema escolar: Análisis del fenómeno de las clases particulares. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 179-189. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117820.

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I. ENCUESTA PARA LA RECOGIDA DE DATOS SOBRE DESIGUALDADES DEGÉNERO EN LAS ACADEMIAS DE APOYO

Encuesta sobre el personal en las academias particulares.

Trabajo de investigación.

Sesgos de género en las academias de enseñanza particular

DATOS DEL PERSONAL INVESTIGADOR

Nombre: Iván Luis Mercadillo

NIA:265856

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

Investigación: Desigualdad de género en las academias de enseñanza particular

Asignatura: Educación para la igualdad

Trabajo: Final de asignatura

DATOS CUANTITATIVOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Nombre de la academia:

Dirección:

Especialidad:

Preguntas:

SOBRE EL PERSONAL DOCENTE

¿Cuántos profesores trabajan actualmente en la academia?

¿Quién imparte las asignaturas de ciencias?

¿Quién imparte las asignaturas de letras?

SOBRE EL MATERIAL Y MÉTODOS

¿Utilizan el material educativo de los centros educativos?

En caso contrario ¿Elaboran material con perspectiva de género?

¿Utilizan la perspectiva de género en la explicación?

¿Utilizan un lenguaje inclusivo en la explicación?

SOBRE EL DESARROLLO Y DISTRIBUCIÓN DE LAS CLASES

¿Cómo interactúan con el alumnado?

¿Cómo distribuyen al alumnado?

9.2. ANEXO II. RESULTADOS

Número total de academias participantes: 25

SOBRE EL PERSONAL DOCENTE		
PREGUNTA	RESPUESTA SIMPLIFICADA	
	HOMBRE	MUJER
¿Cuántos profesores trabajan actualmente en la academia?	52	36
¿Quién imparte las asignaturas de ciencias?	43	11
¿Quién imparte las asignaturas de letras?	9	25
SOBRE EL MATERIAL Y MÉTODOS DE EXPLICACIÓN		
PREGUNTA	RESPUESTA SIMPLIFICADA	
	SI	NO
¿Utilizan el material educativo de los centros educativos?	78	10
En caso contrario ¿Elaboran material con perspectiva de género?	0	10
¿Utilizan la perspectiva de género en la explicación?	0	88
¿Utilizan un lenguaje inclusivo en la explicación?	0	88
SOBRE EL DESARROLLO Y DISTRIBUCIÓN DE LAS CLASES		
PREGUNTA	RESPUESTA SIMPLIFICADA	
	FORMA PARITARIA	FORMA NO PARITARIA
¿Cómo interactúan con el alumnado?	12	76
¿Cómo distribuyen al alumnado?	0	88

Número total de docentes: 88

9.3. ANEXO III. MODELO DE TEST INICIAL

Tipo de test: Inicial

Práctica: Jornada cultural

Título: Simone de Beauvoir

Preguntas

1. ¿Cuál es tu género?

Masculino

Femenino

Neutro

2. ¿Cuál es tu sexo?

Macho

Hembra

Otro

3. ¿Cuál es el título de la obra más importante de Simone de Beauvoir?

El segundo género

El segundo sexo-género

El segundo sexo

4. ¿En qué campo destacó Simone de Beauvoir?

Medicina

Derecho

Filosofía

5. ¿A qué ola del feminismo corresponde su obra?

Primera

Segunda

Cuarta

9.4. Anexo III. Modelo de test final

Tipo de test: Final

Práctica: Jornada cultural

Título: Simone de Beauvoir

Preguntas

1. ¿Cuál es tu género?

Masculino

Femenino

Neutro

2. ¿Cuál es tu sexo?

Macho

Hembra

Otro

3. ¿Cuándo publicó su principal obra?

1948

1949

1952

4. ¿Cuál es el año de su nacimiento?

1907

1908

1909

5. ¿Cuál es el nombre del manifiesto que redactó a favor de la legalización del aborto?

Manifiesto de las 333

Manifiesto de las 334

Manifiesto de las 343

CAPÍTULO 11

UNIDAS/OS EN LA LUCHA CONTRA EL MALTRATO

ALBA MORAÑA BOULLOSA
Colegio Lar

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente documento se presenta un proyecto desarrollado por el equipo docente y el alumnado del primer curso del ciclo formativo de grado superior en integración social en relación a clasificación, intervención y sensibilización en situaciones de violencia.

Para su desarrollo se trabajaron de forma ampliada los contenidos establecidos por el Real Decreto 1074/2012 (BOE, 2012) para el módulo profesional de atención a las unidades de convivencia en relación a los resultados de aprendizaje cuarto y quinto de la materia, definidos en la ley como:

- Organización de estrategias de intervención en el ámbito de la prevención de violencia doméstica, análisis de los factores personales y sociales.
- Desarrollo de estrategias de intervención en violencia doméstica, relacionando las características de la situación con el protocolo establecido.

En nuestro caso, de forma coherente a la prospectiva de la titulación en el sector definida por el Real Decreto 1074/2012 (BOE, 2012) que señala como uno de los nuevos horizontes la intervención con mujeres que han sido víctimas de violencia de género, decidimos incluir también actividades y contenidos en relación a dicha materia.

Una de las estrategias didácticas empleada en la impartición del módulo profesional de atención a las unidades de convivencia, consistía en el

consenso de las decisiones sobre las actividades a desarrollar en dicha materia y sobre si era procedente alguna información complementaria.

Esta estrategia se emplea con el fin de motivar al alumnado y ampliar su nivel de interés en la materia, coincidiendo con autoras/es como Rinardo, Chechien y Donolo (2003) quienes sugieren que cuando el interés y la curiosidad se originan de forma intrínseca en el alumnado el proceso de aprendizaje resulta más productivo y enriquecedor para las partes.

Los resultados del consenso mostraron unanimidad absoluta con respecto a dos cuestiones:

En primer lugar, las alumnas y alumnos querían realizar alguna actividad que repercutiese positivamente al contexto escolar, siendo éste el más accesible en ese momento.

En segundo lugar, existía un consenso general relativo a que una de las principales problemáticas de violencia observado por las/os alumnas/os de dicha clase era la ciberviolencia en sus distintas manifestaciones.

Todos/as coincidían en haber presenciado al menos un caso en los que se diese la ciberviolencia en alguna de sus manifestaciones y muchas/os de ellas/os reconocían haber sufrido o sido partícipe (muchas veces por desconocimiento), de alguna de estas situaciones.

Por ello decidimos responder al criterio de evaluación definido por el Real Decreto 1074/2012 (BOE, 2012) relativo a la elaboración de actividades de sensibilización en materia de violencia, eligiendo la ciberviolencia como temática sobre la que realizar las acciones de sensibilización y el entorno escolar como el idóneo.

La colaboración con la entidad Érguete para esta actividad concreta surgió a raíz de saber que dicha organización realizaba campañas de sensibilización en los colegios de Vigo, que promocionaban en su página web.

Tras el contacto inicial con la entidad la colaboración fue fluida y grata, teniendo contactos quincenales de forma telefónica y reuniones presenciales en momentos puntuales, siempre que la pandemia lo permitiese.

1.1. EL ENFOQUE QUE MARCA LA DIFERENCIA

El motivo que nos ha llevado a presentar esta propuesta a la segunda edición del Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas ha sido la adopción de un enfoque poco frecuente, especialmente en el ámbito de la formación profesional.

No se distingue de otros por suponer una revolución en el ámbito educativo, sino que su esencia erradica en que, desde una perspectiva humilde, comparte una forma diferente de enseñar y aprender sobre una temática que hoy en día resulta tan preocupante, especialmente en las aulas educativas como es la violencia, y de potenciar el interés sobre la intervención en una de las manifestaciones de la misma más reciente, como es la ciberviolencia.

Los componentes esenciales de esta diferencia podrían resumirse en:

- Actividades diseñadas de manera favorable a la autorregulación del aprendizaje: Se considera que una o un estudiante es capaz de autorregularse cuando a motu proprio genera pensamientos, acciones y opiniones orientadas a conseguir sus propias metas (Zimmerman, 2013). En nuestro caso, las actividades y temáticas en las que profundizar dentro del currículum fueron diseñadas contando con los gustos y preferencias del alumnado, algunas de las mismas fueron propuestas por ellas/os mismas/os y, a excepción de las charlas (cuyo horario dependía de la disponibilidad de la persona externa) fue el alumnado quién tomó las decisiones sobre cómo distribuir el tiempo correspondiente a las actividades en cada una de las clases.

- Esta metodología se adoptó coincidiendo con Cerezo et al. (2018) en que la autorregulación contribuye a un mejor aprendizaje académico.

- Trabajo por proyectos: En ocasiones el trabajo por proyectos es reducido a la mera realización de ejercicios de forma guiada por la/el docente con un propósito predefinido, pasando por alto la importancia de las fases de diseño y desarrollo de

objetivos y conduciendo a una motivación extrínseca del alumnado (Acaso & Megías). Sin embargo, desde nuestra perspectiva va más allá, considerando éste como un trabajo conjunto y compartido con el fin de generar mejoras significativas en la comunidad de la que se forma parte (Tobón, 2006).

- Trabajo cooperativo: Definiendo éste como un trabajo en equipo, en el cual se realiza un intercambio de información y estrategias entre sus distintos miembros con una finalidad compartida. Esta metodología "contribuye a aumentar el aprendizaje de cada integrante debido a que se enriquece la experiencia de aprender, la motivación y el compromiso". (Zangara & Sanz, 2019, p. 39).

- Uso de la estrategia de aprendizaje-servicio: Esta estrategia didáctica vincula la teoría con la práctica al situar al alumnado en un escenario real, ayudándole a visibilizar cuales son las repercusiones que su propio desempeño profesional pueden ocasionar en la sociedad (Dorey, Montaño & Pérez, 2019).

- Trabajo orientado al desarrollo comunitario: El diseño metodológico está centrado en lo humano, en la resolución de problemáticas que confrontan al alumnado con sus motivaciones y frustraciones dentro de su propio ámbito (Aristizábal & García, 2018 & Dorey, Montaño & Pérez, 2019).

- Uso de estrategias de aprendizaje significativo: Consideramos que el aprendizaje significativo se generó al aproximar a los alumnos/as a realidades que en los libros o diapositivas pueden considerarse complejas o abstractas como pueden ser las consecuencias psicológicas de la violencia doméstica o el proceso jurídico de la violencia de género y presentarlos frente a frente con sus protagonistas, dándoles la oportunidad de dialogar con ellos/as, de resolver sus dudas e inquietudes sobre la materia desde una perspectiva mucho más cercana y personal, fomentó una visión crítica y razonada sobre los distintos fenómenos sociales estudiados (Chrobak, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Dotar al alumnado de primer curso de CFGS de competencias precisas para la prevención, detección e intervención en situaciones de violencia.
- Implicar al estudiantado en el diseño y puesta en práctica de medidas de prevención de las situaciones de violencia
- Colaborar con entidades sociales del entorno en formar, informar y sensibilizar sobre los peligros que conllevan el uso de las TICS y los tipos de violencia desde soporte digital.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los protocolos de prevención e intervención de los distintos tipos de violencia
- Manejar estrategias de aproximación y comunicación adecuadas para el trabajo con personas víctimas de violencia
- Conocer metodologías de soporte en la detección de casos de violencia pertenecientes a colectivos altamente vulnerables
- Diseñar y poner en práctica un proyecto de prevención escolar sobre situaciones de violencia.
- Trabajar de forma cooperativa con el resto de compañeras/os y adquirir actitudes de compromiso y compañerismo.
- Realizar un proyecto de prevención escolar sobre los distintos tipos de violencia tecnológica a nivel local en colaboración con la organización Érguete Vigo.
- Adquirir sensibilidad y comprensión acerca de los fenómenos de violencia que se dan en los entornos físicos y virtuales.

3. CONTENIDOS

Siguiendo el currículum oficial de la materia, establecido por el Real Decreto 1074/2012 (BOE, 2012) se desarrollaron los siguientes contenidos:

- En relación a la organización de estrategias de intervención:
- Violencia:

Para contextualizar y explicar el fenómeno de la violencia partimos de la definición establecida por la Organización Mundial de la Salud (2021), en el que resalta el carácter deliberado de las acciones que se emprenden con el fin de causar un daño.

Tras ello, reflexionamos sobre los tipos de violencia general y aquéllos que afectan a colectivos específicos e indagamos sobre otras tipologías que aún no aparecen definidas en la Ley.

En vista a la multitud de legislaciones comunitarias, nacionales y europeas en relación a la violencia, el cuerpo docente optó por realizar una revisión en busca de la normas nacionales y comunitarias más recientes en relación de esta materia, en las que se encontrasen amplias definiciones sobre las modalidades de violencia existentes, encontrándose con dos normativas en las que el concepto de violencia aparecía analizado desde una perspectiva holística y de género, siendo la adopción de este enfoque uno de los contenidos transversales establecidos en la propia programación de la asignatura. Dichas normas serían:

- La Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista.
- Ley 4/2018, de 8 de octubre, para una Sociedad Libre de Violencia de Género en Castilla-La Mancha

En coherencia con la metodología acordada, también se les preguntó a las alumnas y alumnos si había algún otro tipo de violencia sobre la que les gustaría indagar; coincidiendo una gran mayoría en señalar la ciberviolencia como un fenómeno observado de forma habitual en su

entorno, y la intervención social con el colectivo de personas menores de edad como un tema de interés de cara a su proyección laboral.

Es por ello que también se impartieron contenidos en relación a estas materias, en este caso empleando las clasificaciones sobre ciberviolencia de la asociación Save The Children.Org (2021) y los tipos de maltrato infantil definidos por la Junta de Castilla y León (2021); a los que también le añadimos la definición de violencia vicaria establecida por Peral (2019).

3.1. Factores de riesgo en situaciones de violencia doméstica.

Para el análisis de los factores de riesgo en situaciones de violencia doméstica y/o de género, se utilizaron los indicadores señalados Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Región de Murcia (2017), los indicadores de maltrato infantil y negligencia propuestos por la Asociación Rea (2021) y los indicadores de abuso sexual infantil definidos por Echeburúa y Corral (2006).

3.2. Niveles de prevención en la intervención social, análisis de acciones preventivas y creación de estrategias de promoción de la prevención:

Para tratar los niveles de prevención combinamos el uso del libro de texto de la asignatura (Sorribas, Villuendas & Ramos ,2011) con el análisis de distintos videos de libre acceso disponibles en "Youtube" en el que se realizaban campañas preventivas sobre los tipos de violencia y la realización de un trabajo por proyectos sobre el que se proporciona más información en el apartado "Metodología".

- Promoción de actividades de sensibilización específicas de la prevención de la violencia doméstica: en este caso, a consecuencia de la situación CO-VID 19, que nos impidió seguir literalmente la programación elaborada; realizamos una charla formativa mediante la plataforma Google Meet, de la que se ampliará la información en el apartado de "Metodología".

  – En relación al desarrollo de estrategias de intervención en violencia doméstica:

– Detección de situaciones de violencia doméstica:

Para el abordaje de la detección e intervención en situaciones de violencia doméstica se emplearon la se utilizaron los indicadores señalados por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades (Región de Murcia, 2018) y el Protocolo de intervención en situaciones de violencia doméstica (Sistema Canario de Salud, 2003)

3.3. Análisis de recursos para la detección y atención a situaciones de violencia doméstica y marco normativo y procedimental en casos de violencia doméstica:

Consideramos que, para una materia tan específica, la explicación de una profesional experta sería la manera más adecuada de aproximar a ese alumnado a dicha realidad. Dicha charla, atendiendo a la situación CO-VID 19, se realizó empleando la plataforma Google Meet. Sobre la misma se aporta mas información en el apartado relativo a "Metodología".

Acompañamiento social, personal y emocional y valoración del trato adecuado a las personas que han sufrido violencia doméstica: Para el tratamiento de dicha cuestión se emplearon las indicaciones del Protocolo de intervención en situaciones de violencia doméstica (Sistema Canario de Salud, 2003), la charla presencial de la filóloga y profesora de oratoria del Colegio Lar, Carmen Prados, sobre la que se profundiza en el apartado "Metodología", y el desarrollo de ejercicios de *role playing.*

4. METODOLOGÍA

El módulo de Atención a las Unidades de Convivencia del primer curso de ciclo formativo de Grado Superior en Integración Social equivale a 10 créditos y consta de un total de 147 horas, repartidas en 9 sesiones semanales de 45 minutos. El módulo está repartido en 6 unidades didácticas a las que se les dedican alrededor de 20-25 horas de clase. Una de ellas versa sobre intervención en violencia doméstica y la metodología adoptada se desarrolló con el fin de impartir la materia de una

manera más participativa, dinámica y atractiva para el alumnado, con el fin de generar aprendizaje significativo.

Para ello decidimos organizar las clases en distintos tipos de sesiones que podríamos clasificar en las siguientes en función de su finalidad:

4.1. Sesiones de Sensibilización:

Estas sesiones tenían como objetivos principales generar en el alumnado, empatía y comprensión hacia las personas víctimas de violencia y aportarles un mayor grado de comprensión sobre los fenómenos complejos psicológicos y sociales que generan dichos procesos.

Una de las principales actividades que se llevaba a cabo durante estas sesiones era el análisis y debate sobre spots y escenas de libre acceso en Youtube en los que se trataban las distintas violencias. El intercambio de información entre los alumnos y alumnas, se realizaba de forma libre; sin embargo, sí que existían unas pautas básicas como el turno de palabra y, en algunos de ellos se pedía la ejemplificación mediante el uso del material de apoyo o de algún otro material seleccionado por el alumnado y que cumpliese con el criterio de provenir de una fuente fiable.

Otra de las acciones que desarrollábamos durante estas sesiones era el intercambio de experiencias. Por un lado, los alumnos y alumnas que deseaban compartían vivencias, experiencias, noticias o reflexiones sobre los fenómenos de violencia., por otra parte, la profesora, compartía con el alumnado las vivencias, reflexiones y actuaciones profesionales en este ámbito, procedentes de su propia experiencia laboral.

Finalmente, también tuvo lugar una charla mediante la plataforma Google Meet de un hombre que, junto con su hija menor de edad; había sufrido violencia doméstica. En su relato no solo dio detalles sobre sus vivencias, sino también sobre las emociones sentidas, el proceso judicial, las consecuencias en la vida de su hija pequeña, el recorrido burocrático por el que tuvo que pasar la niña, etc; dejando tiempo para que los propios alumnos y alumnas también realizasen sus preguntas y compartiesen sus reflexiones al respecto.

- Sesiones de formación: La finalidad de estas sesiones consistía en capacitar al alumnado para el la prevención, el diagnóstico y la intervención en situaciones de violencia. Para ello, se emplearon como soportes informativos la plataforma Google Classroom y las plantillas de SlidesGo y como materiales formativos, principalmente los que se enumeran a continuación:
- Clasificación sobre ciberviolencia de la asociación Save The Children.Org (2021)
- Indicadores de maltrato infantil y negligencia propuestos por la Asociación Rea (2021)
- Indicadores de abuso sexual infantil definidos por Echeburúa y Corral (2006).
- Manual de Indicadores de Violencia de Género de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades (Región de Murcia, 2018).
- Protocolo de intervención en situaciones de violencia doméstica (Sistema Canario de Salud, 2003).
- Ley 17/2020, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista.
- Ley 4/2018, de 8 de octubre, para una Sociedad Libre de Violencia de Género en Castilla-La Mancha
- Libro de texto de la materia "Atención a las Unidades de Convivencia" (Sorribas, Villuendas & Ramos ,2011).
- Manual de Indicadores de Violencia de Género de la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades (Región de Murcia, 2018).
- Proyecto de Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia
- Trabajo de Fin de Grado (Álvarez, 2016)

Empleando este material, en primer lugar, se realizaron análisis de escenas y casos prácticos en los que se describían situaciones de violencia, testimonios de víctimas, etc., con el fin de identificar indicadores de violencia, discernir en qué fase de aplicación del protocolo se encuentran los casos y aprender a trazar planes de intervención específicos para la casuística presentada.

En segundo lugar, empleamos el Trabajo de Fin de Grado de Álvarez para obtener una aproximación hacia el uso de técnicas proyectivas como apoyo para la detección de abusos hacia la infancia; temática por la que el alumnado había manifestado interés. Para llevar a cabo esta actividad, en primer lugar, dividimos a los miembros de la clase en grupos de trabajo de alrededor de 4-5 personas y le asignamos a cada grupo un dibujo, acompañado de la explicación y los correspondientes indicadores de alguna de las técnicas proyectivas descritas en el trabajo de Álvarez (2016), como casa- árbol- persona o dibujo de figura humana; y se le pidió a cada grupo que tratase de hacer un análisis del dibujo y de concluir en un diagnóstico. El hecho de que se tratase de dibujos reales, fue señalado por muchas de las alumnas y alumnos como un factor estimulante en la realización de la actividad.

Una vez todos los grupos concluyeron su evaluación de los dibujos, cada grupo expuso su trabajo, junto con el dibujo analizado al resto y el grupo- aula, fue comparando las conclusiones extraídas por sus compañeras y compañeros al respecto del dibujo, con las del trabajo de Álvarez (2016), que fue subido a la plataforma una vez todos los grupos habían finalizado su trabajo; con el fin de evitar que se limitasen a leer las conclusiones de la autora e incentivar el razonamiento analítico entre el alumnado.

4.2. CHARLAS FORMATIVAS:

La primera titulada "El proceso judicial de la violencia", se realizó mediante la plataforma Google Meet debido a las medidas de seguridad establecidas por el protocolo CO-VID del centro educativo. Fue impartida por la abogada especialista en derecho de familia Sonia Sánchez, cofundadora del bufete de abogados Sánchez y Roma de Pontevedra,

con una trayectoria de más de 20 años a cargo de casos de violencia de género y la violencia doméstica.

En dicha charla, Sonia explicó paso a paso la tramitación burocrática de los casos de violencia, las diferencias normativas entre el proceso judrídico en los casos de violencia de género y doméstica, la implicación de las normativas de protección de personas menores en los distintos tipos de violencia, el papel de las/os profesionales de la integración y educación social en los equipos interdisciplinares de los juzgados de familia; y resolvió las dudas presentadas por el alumnado y el equipo docente.

La segunda charla, titulada "Estrategias de comunicación para la intervención en situaciones de violencia", fue impartida por la filóloga Carmen Prados, quien pudo asistir de manera presencial al tratarse de una de las profesoras del mismo centro educativo. En ella, se recalcó la importancia de la comunicación entre los/as profesionales y las personas que fueron víctimas de violencia, se explicaron las principales características de la escucha activa, se dieron pautas para la mejora del lenguaje no verbal, se analizó el Ciclo de la Violencia (Walker, 1979) en función de las manifestaciones verbales de víctima y agresor/a y se respondió a las preguntas formuladas por el alumnado.

En la siguiente sesión, con el soporte de Carmen Prados, se llevaron a cabo ejercicios de role playing en los que el alumnado practicó la aplicación de las pautas de comunicación no verbal, la identificación de las fases del Ciclo de la Violencia (Walker, 1979) mediante el análisis de verbalizaciones y el adecuado establecimiento de criterios de selección de protocolo en función del caso.

4.3. Sesiones de intervención:

Como se ha señalado anteriormente, para el alumnado suponía una motivación la posibilidad de llevar a la práctica los conocimientos aprendidos.

Uno de los grandes hándicaps a los que nos enfrentábamos para poder llevarlo a cabo, era la situación generada por la pandemia, que impedía el acceso al resto de alumnas y alumnos del centro y otros miembros de

la comunidad educativa, a asistir a entidades sociales y a realizar actividades que implicasen cualquier tipo de participación comunitaria.

Por ello, y teniendo en cuenta que una de las prácticas en las que más rodaje tenía el alumnado era el trabajo con contenido audiovisual, se nos ocurrió realizar nuestros propios spots para tratar de prevenir los distintos tipos de ciberviolencia en el entorno educativo; dado que esta tipología de violencia está incrementándose a un ritmo vertiginoso y, en algunas de sus manifestaciones un comportamiento normalizado entre adolescentes; lo que supone una preocupación para muchas de las alumnas y alumnos.

Antes de comenzar con los spots, quisimos conocer el "estado de la cuestión" en el centro, para lo cual, cada grupo de trabajo de la clase investigó una o dos (en función del tamaño del grupo) de las tipologías de ciberviolencia descritas por Save The Children y redactó un mínimo de cinco preguntas que pudiesen ayudar a detectarla.

Siguiendo la aplicación inicial, íbamos a explicar y repartir el cuestionario en las clases que abarcan desde 3º de la ESO hasta 2º de bachillerato, pero debido a las complicaciones generadas por la pandemia nos vimos obligados a posponer su aplicación hasta septiembre de 2021.

Afortunadamente, las complicaciones no afectaron al proyecto de realización de los spots de prevención, que afrontamos como un trabajo por proyectos, en el cual resultaba esencial la cooperación de todo el alumnado. Cada alumna o alumno decidía en qué parte del montaje quería participar cada sesión, rotando las funciones de edición del guión, representación, grabación, doblaje, edición, montaje y diseño de planos; lo cual generaba una amplia libertad de movimiento y fomentaba la creación de sinergias positivas entre los alumnos y alumnas; quienes, a pesar de estar más distanciados que antes por todas las medidas de seguridad que tuvieron que tomarse durante la grabación de los videos, estaban formando parte de un proyecto común que implicaba la colaboración de 20 compañeras/os.`

– Sesiones de transferencia a la sociedad: Durante el trimestre anterior, cuyo contenido versaba sobre los recursos convivenciales y sus características; habíamos tenido la maravillosa oportunidad de colaborar con

la Asociación Érguete de Vigo en un proyecto sobre intercambio de correspondencia entre el estudiantado y las personas usuarias de los pisos de apoyo a la deshabituación de esta entidad, lo que supuso una experiencia grata y enriquecedora para ambas partes; por lo que tanto los alumnos y alumnas, como los miembros del equipo docente y del equipo de Érguete coincidíamos en el deseo de querer colaborar nuevamente.

Fue por ello que, una vez habíamos definido el proyecto de realización de spots nos pusimos nuevamente en contacto con Marta Lloves y Ana Vázquez, educadoras de la Asociación y les contamos nuestra propuesta, con el fin de conocer si podría resultarles interesante para alguna actividad con sus usuarios/as.

Ambas profesionales coincidieron al apuntar que, tratándose de un proyecto de prevención de violencia escolar, podría resultar útil para los programas de prevención escolar de la asociación, en los que se ofrecen charlas y actividades escolares para la prevención de la violencia, los hábitos nocivos, el consumo de tóxicos y otros problemas que afectan a la población adolescente de los colegios de Vigo.

Tanto el alumnado, como las y los profesionales de Érguete, como la profesora del centro, fueron partícipes en todo momento de la toma de decisiones al respecto de la colaboración y los avances y retrocesos del proyecto; realizándose contactos quincenales por vía telefónica entre la asociación y la clase en la propia aula.

5. EVALUACIÓN

Durante el transcurso del proyecto, se dio lugar a dos procesos evaluativos distintos. El primero sería el relativo al aprendizaje del alumnado sobre la materia y el segundo sería el grado de satisfacción obtenida en relación a la metodología adoptada.

Siguiendo la clasificación de Cortés y Añón (2013), si tomamos en consideración el agente evaluador nos encontraríamos en ambos casos ante una evaluación heterogénea, dado que en ambos casos hay un agente que evalúa a otro. En el primer caso, es la profesora quien evaluó el

nivel de adquisición de las competencias curriculares del alumnado, mientras que, en el segundo, fueron las alumnas y alumnos quiénes evaluaron la labor docente.

Si nos fijamos en los momentos en los que se llevaron a cabo las evaluaciones, en el caso del alumnado podemos afirmar que se realizó una evaluación diagnóstica al respecto de la materia en los primeros días lectivos pertenecientes a septiembre de 2020; evaluaciones continuas mediante la entrega periódica de actividades de aula al respecto de la materia y sobre los avances en relación al trabajo por proyectos emprendido de forma común y dos evaluaciones finales; una en relación a la calidad de los videos presentados y otra sobre la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la unidad didáctica.

En cuanto al profesorado, se realizaban evaluaciones continuas de manera informal todos los viernes lectivos en sesiones de aula, en las que se le preguntaba al alumnado sobre su opinión al respecto de la forma de impartición, de los plazos establecidos, de las reuniones con el equipo de Érguete, y de cualquier otra cuestión que pudiese resultarles relevante.

También se realizó una evaluación final mediante la realización de una encuesta anónima de satisfacción del alumnado empleando el modelo PC-951 ANX1 de la Universidad de Navarra.

En función al propósito de la evaluación, hacia el alumnado se desarrolló una evaluación diagnóstica ya indicada previamente, evaluaciones formativas mediante las actividades de clase (las cuales podían volver a entregarse tras la corrección para mejorar la puntuación y reforzar el proceso de aprendizaje) y dos evaluaciones sumativas (una relativa al resultado del trabajo por proyectos y otra al grado de adquisición de competencias).

En relación al profesorado, se desarrollaron evaluaciones formativas en las sesiones periódicas de feed-back con el alumnado y una evaluación sumativa sobre el grado de satisfacción del alumnado con su desempeño profesional.

En cuanto a la tipología evaluativa en función de los usos e interpretación de las puntuaciones, tanto en la evaluación de la profesora como en la del alumnado fueron los referidos al criterio TRC, dado que la persona se evalúa en relación a unos stándares previamente definidos (Shrock & Coscarelli, 2000; & Cortés & Añón, 2013).

6. RESULTADOS

Como ya hemos explicado en el apartado anterior, por un lado, se evaluó la adquisición de competencias por parte del alumnado, y por el otro su grado de satisfacción al respecto de la actividad docente.

Al respecto de la primera cuestión los resultados académicos obtenidos en la evaluación final, en la que se valoraron los resultados de las actividades y actitud de aula, el trabajo en grupo y la prueba escrita con una ponderación de 20%, 40% y 40% respectivamente, al igual que en las evaluaciones anteriores; apuntan a una mejora sustancial en el rendimiento del alumnado. La media académica global de la clase pasó de notable (8.2 y 8.4) en las primera y segunda evaluación a un sobresaliente (9.4) en la tercera, lo que supone una diferencia de un punto.

En relación al grado de satisfacción con la actividad docente, los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario PC-951 ANX1 de la Universidad de Navarra indican un alto grado de satisfacción, señalando aspectos negativos referidos a cuestiones organizativas temporales, considerando oportuno un mayor tiempo de dedicación, sobre todo para la grabación y edición de los videos.

7. CONCLUSIONES

La prevención, sensibilización e intervención en situaciones de violencia es uno de los ámbitos profesionales definidos para la profesión de Integración Social en el Decreto 73/2016 (Diario Oficial de Galicia, 2016) y también un contenido transversal a tratar en el ámbito educativo desde diferentes enfoques (Fernández, 2021). Es por ello, que consideramos que, aquellos proyectos destinados a acercar al alumnado a esta realidad y generar redes de cooperación y detección de casos entre el

propio alumnado, ofrecen una alternativa interesante para fomentar la implicación de los/as jóvenes en la creación de una comunidad educativa más pacífica y comprometida con los valores de igualdad, tolerancia y respeto.

En nuestro caso concreto, esperamos darle continuidad a este proyecto durante el próximo curso y ampliar el foco de intervención, enfrentándonos al desafío de realizar campañas colaborativas de prevención juvenil para el consumo de tóxicos asociado al desarrollo de conductas violentas.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

- A Don Rodrigo Salgado Pombo, director del Colegio Lar, y al resto del equipo directivo.
- A Don Felipe Rodicio Pavón, coordinador de ciclos formativos del Colegio Lar y a los miembros del equipo docente de dicha etapa: Don Martín Rodicio, Doña Beatriz Fernández, Don Jacobo Garea, Don Hugo Barreiro, Doña Gloria Raposo, Doña Jeanette Taboada, Doña Patricia Vázquez y Don Ricardo Oliveiros
- A la profesora y filóloga Carmen Prados.
- A la Fundación Érguete Vigo, con especial atención a Doña Marta Lloves y Doña Ana Vázquez.
- Al bufete de abogados Sánchez y Roma, con especial atención a la letrada Sonia Sánchez.
- Al alumnado de primer curso de Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración Social del Colegio Lar de la promoción 2020-2022
- A todas las demás personas que han puesto su granito de arena para que este proyecto pudiese hacerse realidad.

9. REFERENCIAS

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

Cerezo, R., Fernández, A., Amiero, N., Valle, A., Rosarió, P. y Núñez, J.C (2018). El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001

Chrobak, R (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (12), 1-12. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf.

García, C. D., Montaño , J. F., y Pérez, C. A. (2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo comunitario, una experiencia en la formación de Ingenieros Civiles. *Revista Conrado, 15*(68), 130- 134. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología, 19* (1), 107-120. https://revistas.um.es/analesps/article/view/27901/27031

Zangara, M.A y Sanz, C. (2020) -Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos. Metodología de seguimiento y su validación. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 25 (1), 8-20

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SUSANA LEAH DE LAS NIEVES STONER
Universidad de Málaga

ESTHER MENA RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

LUCÍA MORENO SOLÍS
Universidad de Málaga

VICTORIA DEL ROCÍO GÓMEZ CARRILLO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La educación afectivo-sexual siempre ha sido la asignatura pendiente en el sistema educativo español. Cuando en el 2006, por medio de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se introdujo en el currículum escolar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se vio un interés por parte de las autoridades políticas y educativas competentes por introducir valores como la libertad, la igualdad y la justicia en pro de una sociedad democrática más igualitaria, además de responder a buena parte a los compromisos y exigencias internacionales que, en materia de educación cívico-democrática, el Estado Español había venido contrayendo durante las últimas décadas (Tiana, 2009).

Según Muñoz Ramírez (2016)

> la incorporación de esta área educativa servía para dar respuesta a la responsabilidad contraída con el Comité de Ministros del Consejo de Europa, bajo el Gobierno del Partido Popular de José María Aznar (1996-2004), de aplicar una Educación para la Ciudadanía Democrática en el currículo educativo. Igualmente, la implementación de esta educación garantizaba el deber adquirido con Naciones Unidad, ya que

> durante el Gobierno socialista de Rodríguez Zapatero España se adhirió al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, comprometiéndose a impulsar de forma progresiva una educación en Derechos Humanos en todo el sistema educativo (p.107).

De esta manera, la educación en valores también se trabajó de forma transversal en todas las áreas del currículum educativo, no solamente en las asignaturas obligatorias que surgieron tanto en primaria como en secundaria. Posteriormente, la educación en valores, fue reforzada por el Gobierno de España con diferentes leyes y medidas posteriores que a nuestro parecer fueron insuficientes ya que, en la práctica, carecía de una comisión de seguimiento de la puesta en escena de la aplicación y evaluación de dichos contenidos e incluso no hubo un programa de capacitación del profesorado para este tipo de educación y mucho menos se evaluó el impacto de dichas medidas.

La oposición por parte de cierto sector conservador de la sociedad unido al movimiento católico paralizó muchas políticas educativas del Gobierno socialista de José Luís Rodríguez Zapatero al considerar que promulgaban el laicismo, el relativismo moral y la ideología de género. Además, consideraban que la inclusión de estos contenidos en el curriculum escolar era una interferencia estatal en la formación moral y en valores que, tradicionalmente, venía siendo un terreno exclusivo de la institución católica (Muñoz, 2015, 2013).

La férrea oposición del Partido Popular ante estas asignaturas con el beneplácito de cierta parte católica de la sociedad española, hizo que, en las comunidades autónomas donde gobernaba el partido popular, se modificaran aspectos relacionados principalmente con la identidad personal, la igualdad entre hombres y mujeres, las relaciones interpersonales, la no violencia y el rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades, entre otros, y se acentuaron aquellos contenidos que tenían que ver con el hecho religioso y la moral católica, las fuerzas del orden, las libertades individuales, etc… de clara tendencia conservadora. También y aprovechando estas circunstancias, se eliminaron cualquier referencia a ciertos términos como homofobia, género, orientación afectivo-sexual o xenofobia en un afán de impartir los mínimos contenidos permitidos por la ley, todo un boicot proveniente de la

derecha española que eliminó aspectos clave para que la sociedad avance acorde a los tiempos actuales.

A raíz de estos acontecimientos, el Partido Popular hizo de esta iniciativa su propia guerra con movilizaciones contra la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos consiguiendo apoyos de la Conferencia Episcopal y asociaciones ultracatólicas, un acoso y derribo que incluyó descalificaciones, desinformación y propaganda electoralista en contra del Gobierno Español que culminó en noviembre del 2011 con las elecciones generales y la victoria del Partido Popular.

Así en 2011 y de manos del ministro de Educación, Cultura y Deporte, se eliminó la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos y se incluyó en el curriculum escolar la asignatura de Educación Cívica y Constitucional, desapareciendo de esta manera del curriculum oficial los contenidos referentes a la educación afectivo-sexual, la división sexual y social del trabajo, el sexismo, la homofobia, el racismo y la xenofobia entre otros, contraviniendo, de esta forma, las recomendaciones del Consejo de Europa al respecto.

Esto provocó que, a pesar de las protestas de diferentes sectores sociales y alrededor de 60 organizaciones nacionales e internacionales incluido el Consejo de Europa y Naciones Unidas donde se explicitaba el grave retroceso que en materia de Derechos Humanos y educación cívico-democrática se estaba produciendo en España, el gobierno del Partido Popular no rectificó y una asignatura tan importante que promueve valores que combaten todas las formas de discriminación e intolerancia cuyo objetivo era sensibilizar y concienciar a futuras generaciones para formar una ciudadanía activa y responsable ni siquiera se recogió en la LOMCE.

Tras estos embates, la educación afectivo-sexual en la actualidad se trata como un concepto restringido en la asignatura troncal de Ciencias de la Naturaleza, haciendo alusión únicamente a aspectos relacionados con la sexualidad genital y reproductiva.

En palabras de Prieto (2018), “podemos decir que la educación para la sexualidad en España, debido a la situación sociopolítica, se resume en generalidades, ambigüedad y escasa concreción” (p. 7).

Pero la educación afectivo-sexual es algo más que eso, es un concepto más amplio que según Bejarano y García (2016), "está presente durante toda la vida. Conformada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, políticos, económicos, culturales, legales, éticos, históricos, religiosos y espirituales" (p. 757). Por lo tanto, ésta no sólo abarca el sexo sino también las identidades de género, el placer, la orientación sexual, etc… Así se expresa la (OMS, 2006) cuando afirma que,

> La sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (p. 3).

Ante este vacío en la educación, la educación afectivo-sexual se ha dejado en manos de las familias, las amistades y, últimamente en internet, con los riesgos que esto conlleva para nuestra juventud que, accede por curiosidad a redes con contenido pornográfico buscando la información que les falta, a edades cada vez más tempranas cuando han alcanzado la madurez física pero no aún la psicológica y, por lo tanto, no son conscientes de que el consumo de este material dista mucho de lo que son unas relaciones interpersonales igualitarias, consensuadas o de respeto ya que se basa en el aprendizaje vicario, en lo que ven y aprenden en ciertas páginas pornográficas.

La pornografía como sustituta de una educación adecuada, naturalizada y científica tiene un impacto bastante desconocido e imprevisible desde que internet apareció en nuestras vidas, aunque ciertos riesgos y aprendizajes o aprendizajes erróneos los estamos ya vislumbrando como el auge de la violencia de género, violaciones en manadas, y conductas que distan mucho de lo que son unas relaciones sexuales consentidas.

Numerosos estudios como el informe INJUVE (2019) o el estudio llevado a cabo por la Universitat de les Illes Balears y la red Jóvenes e

Inclusión en Madrid a manos de Ballester y Orte, (2019), sostienen que "El primer acceso a contenidos pornográficos de los jóvenes españoles en internet se anticipa ya a la etapa infantil, con edades tan tempranas como los ocho años" (p. 9), aunque sí es verdad que se suele consolidar sobre los 14 años donde el acceso a contenido pornográfico puede llegar a ser diario. De hecho, Analía Iglesias y Martha Zein (2018) han acuñado el término pornonativo o neopornonativos para referirse a la juventud que nació al porno audiovisual antes que a la propia sexualidad.

Ante este panorama, hay autores y autoras que nos hablan de los riesgos de estas conductas en las relaciones interpersonales, en este sentido Ballester y Orte (2019) afirman que:

> La familiaridad con prácticas de riesgo, la descontextualización de la sexualidad, la inmediatez, la simplificación de las relaciones interpersonales, así como la vinculación a nuevas modalidades de prostitución convierten la nueva pornografía en un fenómeno de especial relevancia para la comprensión de las relaciones interpersonales (p. 11).

Y es que, la visualización de pornografía produce efectos incontrolables que se relacionan no solo con la propia pornografía, sino también con segmentos de prácticas muy encorsetadas que tienen que ver con: cosificación y abuso hacia la mujer, violencia de género, prácticas de alto riesgo, perpetuación de estereotipos de género, que por otro lado afectan a los sujetos modificando sus relaciones interpersonales.

La asociación FightTheNewDrug.org ha recopilado casi 1000 artículos donde se relaciona el consumo de pornografía y su relación con la violencia de género en todas sus modalidades: abusos, maltrato, acoso, asesinatos y violaciones múltiples. Todo esto evidencia, una vez más, que la sociedad carece de referentes educativos adecuados que cuestionen unos desequilibrios tan importantes en las relaciones interpersonales.

Por último, destacar un fenómeno cada vez más creciente en nuestra sociedad, la hipersexualización de nuestra juventud a través de las redes sociales donde el culto al cuerpo y las apariencias dan el valor a las personas según el deseo sexual que provoque en los demás, es decir; tanto provocas, tanto vales porque o estás dentro del grupo o estás fuera,

perteneces a la tribu on line o estás offline. Todo vale con tal de ser aceptados y aceptadas en esa cultura de habitación desde donde van conformando su identidad virtual.

Dicha hipersexualización se traduce en expresiones, posturas o determinadas vestimentas, algunas escasas, que conducen a la búsqueda de unos cánones de belleza que a veces rozan la enfermedad y que se traducen en likes, a más likes mas vales.

Diversas organizaciones como Save the Children nos hablan de infancias robadas ya que se accede a estas redes sociales a edades cada vez más jóvenes, a partir de los 8 años e incluso se ha acuñado el término de tweens para referirnos a estos rangos de edades.

Algunas de estas redes sociales tienen un carácter sexual muy marcado, es el caso de Pornhub, Serviporno, Xhamster, etc…que tienen alrededor de 92 millones de visitas diarias. Otras redes combinan el fitness, el porno, el arte culinario, todo mezclado incluso prostitución, es el caso de OnlyFans, Tumblr, o IsMyGirl entre otras. Estas redes sociales están sirviendo de modelo a nuestra juventud, donde aprenden contenidos distorsionados de lo que es la sexualidad y las relaciones interpersonales.

El acceso a redes sociales con contenido pornográfico conlleva graves riesgos tanto a nivel individual como social ya que promueven estereotipos de género, relaciones de subordinación, sexualidad falocéntrica, baja autoestima, frustración por no poder llegar a los cánones establecidos por cierta parte de la sociedad, violencia de género, desigualdades, actitudes sexistas, anorexia, bulimia, depresión, ansiedad y una visión violenta y distorsionada de la sexualidad, entre algunas de sus principales problemáticas.

Somos conscientes de que prohibir no es la solución, pero sí es fundamental aunar todos los agentes educativos y sociales implicados, familia, profesorado y grupo de iguales para que nuestra juventud adquiera una educación digital adecuada. La solución es la educación porque, indudablemente la información es poder y la educación afectivo-sexual es una forma de empoderar a nuestra juventud.

Todo ello refleja la necesidad de una legislación en materia educativa que promueva una asignatura de educación afectivo-sexual, que dé respuesta a los cambios que la sociedad actual demanda y necesita, fomentando el pensamiento crítico desde la igualdad de género y la diversidad sexual y de género.

También se hace necesario una colaboración entre la Administración y las diferentes plataformas de internet para regular y controlar el acceso a contenidos pornográficos donde exista cierta seguridad de que las personas menores de edad no puedan acceder a dichas redes tal como se hace con las franjas horarias de protección de menores en televisión, porque no todo vale y hoy en día es muy fácil que un menor acceda a contenido pornográfico a través de internet, sólo hay que tener un dispositivo y darle a un click aceptando que eres mayor de edad.

Es verdad que las familias tienen hoy en día numerosas aplicaciones, la gran mayoría gratuitas, para bloquear el acceso a pornografía de los adolescentes desde diferentes dispositivos, pero no todas las familias saben usarlas. Estamos hablando de una generación nativa digital que en muchos casos están por delante de las familias en cuanto a contenidos informáticos se refiere.

Un reciente estudio de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2020), afirma que Sólo 1 de cada 10 hogares con menores utiliza las herramientas de control parental en sus dispositivos, aunque la preocupación existe en las familias especialmente en los contenidos que llegan a través de internet, en este sentido el Instituto Nacional de Ciberseguridad debería tomar cartas en el asunto porque está claro que la línea gratuita de ayuda a la ciberseguridad es una ayuda pero no definitiva. Urge supervisar la actividad digital de la juventud para prevenir.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer qué tipo de educación sexual ha recibido nuestra juventud y de manos de quién, así como la influencia que la pornografía ha tenido en sus vidas.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Saber el nivel de formación de la familia
- Conocer la fuente de información (persona o medio) mediante la cual se aprenden los temas afectivo-sexuales
- Averiguar si se distingue entre relaciones afectivo-sexuales y pornografía
- Conocer qué se sabe de la pornocultura y qué efectos produce

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es mixta a través de un cuestionario anónimo y online de respuestas tanto cerradas como abiertas.

3.1. MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado en esta investigación es de tipo no probabilístico, se ha utilizado la técnica de muestreo incidental para poder acceder a la muestra lo más fácilmente posible.

Las personas que han participado son n=94 estudiantes de diferentes Grados y Másteres de la Universidad de Málaga (Grado en Educación Infantil, Grado en Logopedia, Grado de Pedagogía, Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Social, Grado en Psicopedagogía, Grado en Trabajo Social, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Doble grado Matemáticas e Informática, Máster Universitario de Necesidades educativas especiales y educación inclusiva, Máster de Profesorado) de la Universidad de Málaga matriculadas en el curso académico 2020/21. De la totalidad de la muestra el 80,9 % son mujeres y el 19,1% son hombres. Estas diferencias entre mujeres y hombres son normales ya que los grados que se han tenido en cuenta están sesgados por género debido a que las trayectorias educativas entre hombres y mujeres son diferentes debido a los estereotipos de género

predominantes en nuestra sociedad lo que hace que en unas disciplinas predomine un género sobre otro.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para responder a los objetivos planteados en esta investigación se ha elaborado un cuestionario ad hoc tipo Likert (de 1 a 5) donde 1 significa completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo, también hemos introducido algunas preguntas abiertas.

El cuestionario se estructura con diferentes dimensiones:

- 4 ítems de clasificación o variables personales tanto de las personas encuestadas como de la familia
- 1 dimensión destinada a conocer fuentes de información
- 1 dimensión dedicada a formación
- 1 dimensión asignada a las sensaciones experimentadas tras el visionado de videos porno.

3.2. PROCEDIMIENTO

Para la recogida de la información se utilizó la herramienta de Google cuestionario cuyo link es el siguiente:

https://forms.gle/FxRYAwKaiMsSiBR5A.

Las personas participantes fueron informadas del anonimato de la encuesta, así como del carácter voluntario de la misma.

Los análisis fueron descriptivos para las preguntas tipo Likert y también se realizaron nubes de palabras para las preguntas abiertas.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran que el cuestionario ha sido contestado mayoritariamente por mujeres (80.6%) frente al 19,4% de hombres.

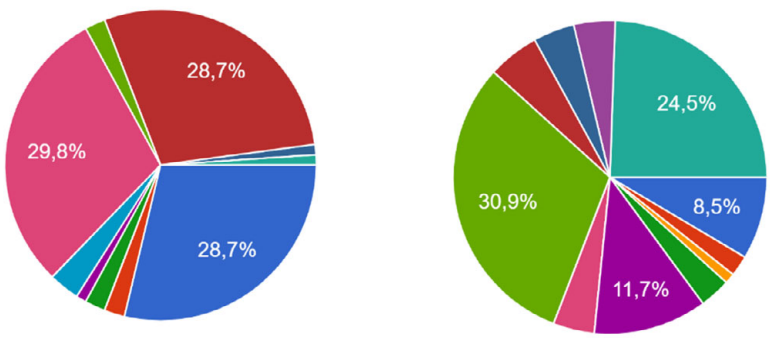
La edad oscila en una horquilla que va desde los 18 años hasta los 72 años, siendo la media de edad de $\bar{x}$=25.96. Casi toda la muestra está

compuesta por alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Si tenemos en cuenta el nivel formativo de la familia, la tónica general son estudios primarios, aunque si ascendemos en el nivel formativo, nos damos cuenta de que existe un mayor número de padres que han estudiado carreras universitarias que de madres.

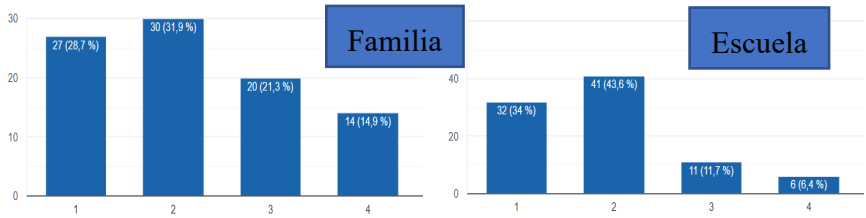
Con referencia a la primera dimensión del cuestionario, es decir las fuentes de información sobre temas afectivo-sexuales, a una gran mayoría de la población encuestada le hubiera gustado que dicha información hubiera venido de manos del profesorado (29.8%), seguido del personal sanitario (28.7%) y madres (28.7%) a partes iguales aunque reconocen que en la práctica fueron las amistades la principal fuente de información en temas afectivo-sexuales (30.9%) seguido de internet (24.5%) como puede verse en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Fuentes de información sobre temas afectivo-sexuales.*



Un 60.6% de la muestra encuestada considera muy poco satisfactoria la información recibida por parte de sus familias sobre temas afectivo-sexuales, en contraposición sólo un 3.2% piensa que la información recibida por sus familias es muy satisfactoria. Igualmente aprecian que la información dada durante su etapa de escolarización sobre este tema ha sido poco satisfactoria (77.6%) frente al (10.7%) que sí recibieron información sobre dicho tema (v. gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Satisfacción con las fuentes de información.*

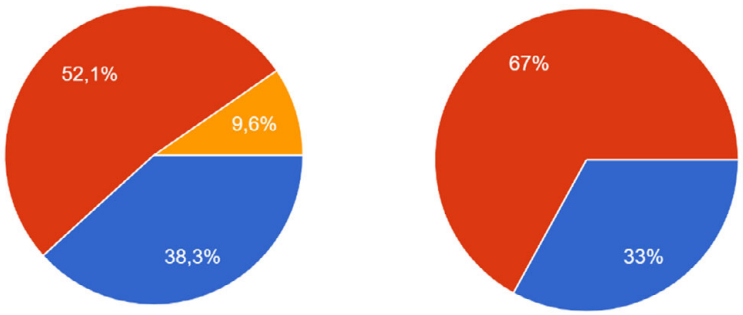


A su vez, opinan que la principal persona que debería orientar en materia de sexualidad es el profesorado, seguido de la familia y profesionales especializados y formados en materias relacionadas con relaciones afectivo-sexuales (v. figura 1).

FIGURA 1. Principal fuente de información

Con referencia a la segunda dimensión del cuestionario, es decir; la formación recibida sobre relaciones afectivo-sexuales, la muestra encuestada reconoce que ha aprendido en internet y especialmente en páginas webs especializadas (50.1%), además a edades muy tempranas ya que el promedio de edad de acceso a material pornográfico de la muestra es de $\bar{x}$=14.3 años. El soporte para dicho acceso ha sido principalmente el ordenador (67%), seguido por el móvil (33%) (v. gráfico 3).

GRÁFICO 3. *Formación recibida y acceso a material pornográfico.*

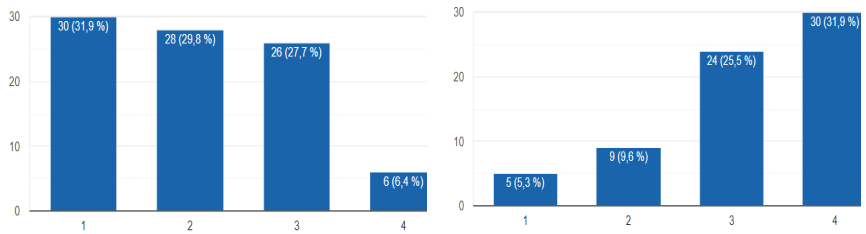


Con referencia a la frecuencia con la cual la muestra accede a material pornográfico es destacable que existe un paralelismo entre las personas que dicen entrar diariamente y las que no entran nunca, aunque si sumamos a las que entran diariamente aquellas que reconocen entrar una vez en semana y cada 15 días, es obvio que el acceder a páginas webs especializadas es mayoritario (v. figura 2).

FIGURA 2. Frecuencia de acceso a material pornográfico.

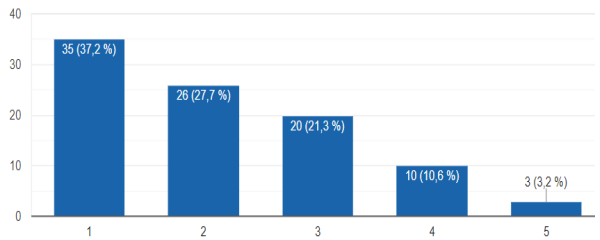
El alumnado reconoce que lo aprendido por internet no puede ser considerado como sexualidad (61.7%) y sólo un sector pequeño de la muestra considera que sí (10.7%), es más lo consideran pornografía (59.6%) frente a una pequeña representación que lo considera sexualidad (14.9%) (v. gráfico 4).

GRÁFICO 4. *Formación recibida y acceso a material pornográfico.*



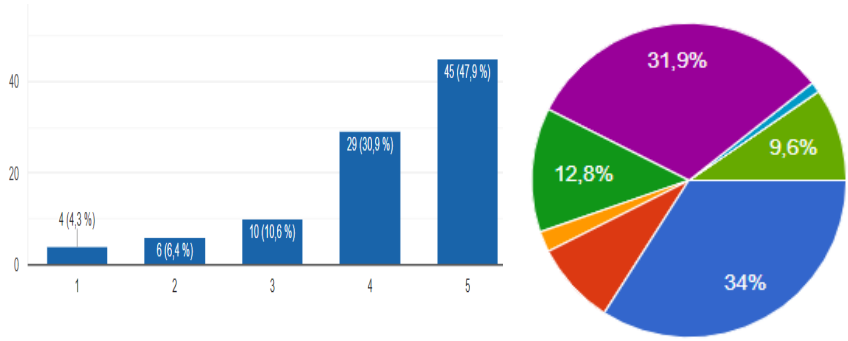
Aunque las personas encuestadas tienen claro que no se aprende nada a través de la pornografía (64.9%) mientras que un (13.8%) piensa que sí (v. gráfico 5).

GRÁFICO 5. *Aprendizaje a través de la pornografía.*



Con referencia a la tercera dimensión del cuestionario, es decir la relacionada con las sensaciones experimentadas con el visionado de vídeos pornográficos, una gran mayoría opina que el consumo de pornografía tiene algún efecto negativo (78.8%) y las sensaciones que experimenta la muestra encuestada por orden son: cosificación de la mujer (31.9%), excitación (34%), agresiones o malos tratos contra las mujeres (12.8%), nada (9.6%), asco (8.5%), violencia (2.1%) y placer (1.1%). (v. gráfico 6).

GRÁFICO 6. *Sensaciones experimentadas.*



Con referencia a la imagen que se transmite en la pornografía de los hombres y las mujeres. La muestra encuestada opina que los hombres son dominantes, poderosos, superiores, controladores… y de las mujeres opinan que son Sumisas, Putas y objetos sexuales. (v. figura 3).

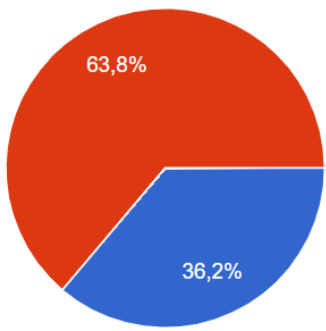
FIGURA 3. Imagen de hombres y mujeres en la pornografía.

Con referencia al lenguaje utilizado en la pornografía el grupo encuestado opina que es un lenguaje muy machista especialmente para las mujeres además de denigrante, irreal y agresivo, aunque curiosamente un (63.8%) dicen no haber nunca imitado lo visto en la pornografía frente al (36.2%) que sí lo ha hecho (v. figura 4).

FIGURA 4. Sentimientos que provoca el lenguaje utilizado en la pornografía.

El motivo principal por el cual se imita lo visto en el porno y casi siempre proviene de las mujeres es por complacer a su pareja, por excitarla o porque consideran que a los hombres les excita eso (v. gráfico 7).

GRÁFICO 7. *Motivos por lo que se imita lo visualizado en la pornografía.*



5. DISCUSIÓN

De los resultados se obtiene que, aunque existen diversos agentes de información sexual, la pornografía sigue siendo la educación afectivo-sexual básica para las personas en su etapa de aprendizaje en el terreno de las relaciones interpersonales y, por tanto, una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo aunque existe un deseo expreso, por parte de la muestra seleccionada, de que dicha información debería venir de manos del profesorado y del personal sanitario especializado ya que la información que nuestra juventud recibe de manos de sus familiares es

poco satisfactoria, esto puede ser debido a que el tema de las relaciones sexuales, en las familias, casi siempre se ha tenido como algo tabú, tal vez por vergüenza, falta de preparación o desconocimiento por parte de los familiares o, si se tiene dicho conocimiento puede haber algo de inseguridad sobre qué valores transmitir, el cómo y el cuándo, dejando al azar la educación sexual de sus hijos e hijas y evitando asumir una posición proactiva e intencional ante la pornografía. Ante esta disyuntiva la opción es clara, o se les da una información verdadera, clara y adaptada a sus edades o, seguramente dicha información se buscará por otros medios que no siempre serán los mejores como es el caso de internet y la pornografía como se ha visto en los resultados obtenidos en esta investigación.

Otro dato a destacar son los riesgos que la muestra ha comentado sobre la experiencia que han tenido sobre el visionado de vídeos pornográficos y la incidencia que pueden llegar a tener a edades tempranas. Riesgos que tienen que ver con cosificación de la mujer, misoginia, jerarquía de géneros, agresiones, malos tratos contra las mujeres, violencia, violaciones en grupo, lenguaje machista, etc…

Algo preocupante es la imagen que tanto del hombre como de la mujer se exhibe en la pornografía, una imagen totalmente irreal de cuerpos perfectos y medidas inigualables que puede provocar tanto en hombres como mujeres problemas psicológicos y médicos por no llegar a ese canon de belleza. A la vez, también se distorsionan los roles de género. Mientras que el papel de los hombres es agresivo, la mujer debe ser sumisa y su fin principal es complacer a la pareja, hecho que se ha destacado en esta investigación cuando se ha preguntado si imitan lo visto en la pornografía y los motivos de porqué lo hacen lo que denota una vez más los estereotipos de género imperantes en nuestra sociedad

El problema de esto radica en que, mientras más se esté expuesto a una conducta, más nos parecerá que es normal y, si se convierte en algo cotidiano, entonces las probabilidades de llevar esos actos a cabo en la vida real también incrementan considerablemente (Park, 2016).

6. CONCLUSIONES

Se concluye tras los resultados que, es preocupante que la pornografía se haya convertido en la nueva educación sexual de nuestra juventud, ya que, además, esto tiene unas consecuencias nefastas: la pornocultura está detrás del aumento de prácticas sexuales de riesgo además de transmitir estereotipos de género que, en mucho de los casos están relacionados con la violencia de género. Es por ello que se hace necesaria una formación afectivo sexual naturalizada en el alumnado desde edades tempranas, como asignatura específica, que trate temas tanto fisiológicos como de salud, pasando por relaciones interpersonales, valores, igualdad de género, etc. Y también es obligatoria la formación del profesorado para que sean especialistas en el tema y puedan incorporar en sus praxis diarias una educación afectivo-sexual integral.

Por ello hemos recibido con alegría en los últimos días la noticia del que el Gobierno ha presentado a las Comunidades Autónomas el borrador para su aprobación definitiva de la nueva ley de Educación Primaria donde, en el que además de las asignaturas obligatorias de toda la vida, se recogen contenidos que tienen que ver con Educación en Valores Cívicos y Éticos, la Educación Emocional y en Valores, la Educación para la Paz, la Educación para el Consumo Responsable y el Desarrollo Sostenible, la Educación para la Salud, la Igualdad de Género y la Educación Afectivo-Sexual desde los 6 años además de la Orientación profesional que deberá recibirse sin estereotipos sexistas.

La inclusión en el curriculum escolar de la educación afectivo-sexual tiene efectos positivos ya que ayuda al alumnado a mejorar sus conocimientos y actitudes con respecto a su salud mental y reproductiva además la sensibilización y concienciación en estos temas previene y reduce la violencia y la discriminación de género tal como sostiene la UNESCO (2018) en su estudio sobre Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. Esta tesis también es sostenida por otros organismos internacionales como la ONU y UNICEF porque consideran que sólo a través de este tipo de educación se puede conseguir una igualdad social y de género que, además es el Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) nº 5

de la ONU destinado a la igualdad de género y que debe ser conseguido para el 2030 según su agenda.

Para la UNESCO, la educación integral en sexualidad (EIS), que es como denomina a la educación afectivo-sexual es

> un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (p.16).

Por lo tanto, una educación afectivo-sexual desde edades tempranas es indispensable para la salud y el bienestar ya que, ayuda a favorecer la igualdad y el respeto a la diversidad, favoreciendo la igualdad y la inclusión social, además de permitir al alumnado la identificación y evitación de abusos sexuales distinguiendo éstos de lo que se considera cariño, también evita enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Previene la violencia de género ya que el tema de la agresividad y el control de emociones también se tratarían. Desarrolla la autoestima y la confianza en uno mismo y, especialmente, ayuda a desarrollar una sexualidad saludable impidiendo que la juventud busque información en otros medios como internet o la pornografía.

Pero consideramos que la inclusión en el curriculum educativo de la educación afectivo-sexual debe ir acompañada de una formación sólida y específica del profesorado en dichos temas, bien incorporando dichos contenidos en la formación inicial de los profesionales de la educación o bien como formación permanente a través de los Centros del Profesorado (CEP) porque según Martínez, J.L. et al. (2013),

> la formación inicial del profesorado en materia de educación sexual podría clasificarse en: a) escasa, porque no se ha implantado en los planes de estudios de muchas universidades; b) selectiva, porque en la mayoría de casos se imparte como materia optativa y solo en algunas especialidades; c) dispersa, porque no hay uniformidad ni criterios mínimos en cuanto a la formación exigida, los contenidos que se han de tratar, las actitudes que se deben promover, el modelo educativo que se ha de

> seguir en la práctica, etc., y d) heterogénea, porque las asignaturas se nombran de forma dispar y enfatizan diferentes aspectos de la sexualidad (por ejemplo, biológicos, psicológicos, sociales) sin ahondar en su interdisciplinariedad, y por la presencia también de numerosas asignaturas «transversales» que tratan aspectos puntuales de la sexualidad (por ejemplo, « La anatomía», «La fisiología», «Los roles de género», «La salud») pero sin lograr la necesaria integración de todos ellos (p.3).

Porque no se puede dejar en manos de la buena voluntad de quiénes prefieran impartir dichas competencias por diferentes motivos y, por supuesto, en todo caso siempre se debe contar con la participación de las familias.

Se necesita, por lo tanto, de un personal especializado para impartir una educación afectivo-sexual además de más apoyo de las administraciones públicas y cómo no, la ayuda de profesionales externos puntuales como personal sanitario. Igualmente, es necesario desarrollar programas y recursos pedagógicos científicos que reconozcan la educación afectivo-sexual de manera holística e integral porque no todos los que existen cuentan con ese rigor científico necesario para conseguir los objetivos que se plantean. También pueden utilizarse las redes sociales como vehículos de estos programas ya que no debemos olvidar que hablamos de una generación caracterizada por el uso de internet y de los recursos que ofrece la red.

Y es que la formación del profesorado en estos temas es fundamental además de ser una necesidad cada vez más demandada en nuestras escuelas, sólo así se atenderá a una educación integral de las personas que luego revertirá en nuestra sociedad porque no hay que olvidar que estamos formando y educando a las nuevas generaciones, a las que recogerán el testigo y serán el futuro de nuestra sociedad. Porque la realidad es que la única forma de conseguir una sociedad igualitaria es con legislaciones adecuadas y una educación sensible al género que evite los estereotipos, la violencia de género y los prejuicios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro más sincero agradecimiento al alumnado que, de forma desinteresada, ha contribuido a que esta investigación vea la luz.

8. REFERENCIAS

Ballester L.; Orte C. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales. Octaedro. https://cdn.20m.es/adj/2019/06/10/4007.pdf

Bejarano, M. T.; García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. Opción, vol. (32), 13, 756-789.

Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2020). *Panel de Hogares CNMC*. https://www.cnmc.es/sites/default/files/editor_contenidos/Notas%20de%20prensa/20201113_Panel-Proteccio%CC%81n%20del%20menor__def.pdf

FightTheNewDrug.org (2021). https://fightthenewdrug.org/blog/

Iglesias, A., Zein, M. (2018). Lo que esconde el agujero. El porno en tiempos obscenos. Catarata.

Dirección General del INJUVE y Observatorio de la Juventud en España (2019). Informe Juventud en España 2020. Instituto de la Juventud. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial de Estado, 106*. 4 a 111. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Martínez, J. L.; González, E.; Vicario, I.; Fernández Fuertes, A. A.; Carcedo, R. J.; Fuertes, A.; Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister, 25*, 35-42

Muñoz Ramírez, A. (2015). ¿Secularización o política católica neoconfesional? La problemática de la Educación para la Ciudadanía. En Caballero, J. A.; Míguez, R.; Rodriguez Flores, V. (Coords), *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites* (p. 13-16). Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València.

Muñoz Ramírez, A. (2016). ¿Qué ha sido de la Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular? *Foro de Educación, 14* (20). doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.007.

OMS. (2010). Estándares de Educación Sexual para Europa. Colonia: OMS. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Standards_for_sexuality_education_Spanish.pdf

OMS. (2006). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf

Park, B. Y., Et Al. (2016). Is Internet Pornography Causing Sexual Dysfunctions? A Review with Clinical Reports. Behavioral Sciences, 6, 17. Doi:10.3390/Bs6030017Voon

Prieto, A. (2018). La educación sexual en las leyes educativas españolas. Educar (nos), (82), 5-8. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEducacionSexualEnLasLeyesEducativasEspanolas-6464657.pdf

Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia.* https://www.who.int/reproductivehealth/publications/technical-guidance-sexuality-education/es/

LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO MEDIANTE LAS TIC: UNA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
Universidad de Vigo

SARA MARTÍNEZ-CARRERA
Universidad de Vigo

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha desencadenado un nuevo modelo de socialización, pues su impacto en la población general ha influido en la transformación de las relaciones personales.

Resulta fácil afirmar que las TIC intervienen directamente en la cultura de un país como un agente moderador e influyen en las identidades nacionales, ya que modifican relaciones interpersonales, la producción del sentido, identificación cultural, ética y toda esfera de la vida humana. (Maldonado et al., 2019).

Uno de los elementos más relevantes de esta transformación tecnológica ha sido la llegada de la web 2.0. (Carrasco-Polaino et al., 2019). Internet ha dotado a las relaciones sociales de una nueva escenografía y, en consecuencia, las ha modificado. Estos flamantes escenarios pueden revestir la forma de un blog, de una plataforma de videos, de redes sociales, de servicios de mensajerías, o incluso de aulas virtuales. La aparición de la Web 2.0 ha supuesto un cambio en la sociedad del conocimiento que acentúa interacciones, intercambio de datos y de

información. Paralelamente, también ha realizado cambios en la práctica diaria en el aprendizaje formal e informal (Castells, 2003).

La irrupción de la 2.0 tuvo lugar a principios del año 2000 y su popularidad se extendió en parte gracias al uso generalizado de dispositivos móviles, y más concretamente al intenso uso de los teléfonos inteligentes. En la actualidad, la mayoría de los y las jóvenes encuentran en las redes sociales un espacio comunicativo que les otorga cierta libertad para adaptar y recrear el lenguaje. Por ello, en ocasiones pueden emplear procedimientos lingüísticos diversos para crear un lenguaje y una escritura acorde a las características de los medios virtuales y, en consecuencia, este sobresale por ser creativo, dinámico e innovador (Vanegas, 2014).

En la actualidad gran parte de los centros educativos españoles han ido incorporando medios tecnológicos para ponerlos a disposición de los/as estudiantes, como es el caso de la pizarra digital interactiva, ordenadores portátiles o tabletas. La nueva metodología de la enseñanza se apoya en este conjunto de herramientas para re-diseñar la planificación de los contenidos teóricos, así como de las prácticas. Los espacios ofertados por YouTube, Twitter o Facebook, invitan al paso de ser meros espectadores a usuarios/as más activos/as estableciendo conexiones rápidas, no solo con sus familias y amigos/as, sino con grupos de afinidad. La presencia de elementos como Instagram, Facebook, Linkedin o WhatsApp van dibujando no solo un nuevo perfil en la forma de entender la práctica educativa, sino también en las relaciones que se establecen entre los/as estudiantes y de estos con su profesorado (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019).

1.1. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Las/os autoras/es Fariña et al. (2010) toman como referencia la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, celebrada en Beijing, para profundizar en las formas de violencia de género existentes, donde se realizó la siguiente diferenciación:

- Violencia física, sexual y psicológica en la familia, que incluye golpes, abusos sexuales de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por parte del marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que

atentan contra la mujer, así como la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación.

- Violencia física, sexual y psicológica (a nivel de la comunidad en general), incluidas violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales u otros ámbitos, o la trata de mujeres y la prostitución forzada.
- Finalmente, la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado.

Existe la necesidad de subrayar que la violencia, en todas sus vertientes, no es un comportamiento natural, sino aprendido a través de la socialización. Dentro de la temática abordada en el presente trabajo se entiende por socialización el proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra, interpretando esto desde la perspectiva de género como el proceso de aculturación en valores, actitudes y destrezas de forma discriminada en nuestra sociedad según el género. Es mediante esta "aculturación" como se configuran los roles sociales en función del género (Mateos, 2013). Del mismo modo, es a través de la socialización como se transmiten valores patriarcales o el aprendizaje de una convivencia donde estén presentes comportamientos violentos y peyorativos hacia las mujeres. Según Matud et al. (2002) la violencia de género es fruto de la socialización del rol tradicional de género, del contexto sociocultural que configura, potencia y justifica el uso de la violencia con la finalidad de perpetuar la dominación masculina

Una vez se ha explicado qué es lo que se entiende por violencia de género y cuáles son las formas mediante las que se manifiesta, es oportuno definir el concepto patriarcado, que tal como se puede observar en la figura presentada al inicio del presente epígrafe, es dentro del modelo de sociedad patriarcal donde tienen lugar las desigualdades existentes entre mujeres y hombres, y en el cual se basa la violencia de género. Gil y Lloret (2007) afirman que desde la Antropología se entiende patriarcado como el sistema de organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres. Las autoras apuntan a la convivencia de dos

tipos de patriarcado: por una parte, el patriarcado de coerción, definido bajo normas rígidas y cuya desobediencia puede comportar incluso la muerte; y por otra parte el patriarcado de consentimiento, el cual correspondería al cumplimiento de leyes implícitas y presente en sociedades desarrolladas.

En esta línea, se hace necesaria la definición de otros términos que están fuertemente relacionados con la violencia de género, y nos permiten comprender la complejidad del tema. Hablamos de "sexismo", "prejuicios" y "estereotipos de género" ya que son conceptos arraigados en la sociedad y que repercuten en la concepción que ésta tiene sobre la violencia de género.

La Fundación Mujeres y la UNED (2004, p.7) definen sexismo en el Proyecto Detecta como "una discriminación que atenta contra la integridad de la persona en sus planos psicológico, físico y sexual por la única razón de pertenecer a uno u otro sexo biológico". De acuerdo con esta consideración, el sexismo podría ser tanto respecto a hombres como a mujeres, sin embargo, nos referimos a él como situación de subordinación e inferioridad de las mujeres ya que las estructuras sociales patriarcales constituyen un orden simbólico que mantiene la primacía de los hombres. El sexismo puede manifestarse de forma hostil y benévola, pudiendo darse la combinación de ambas formas. Por una parte, las manifestaciones del sexismo hostil se constituyen bajo el paternalismo dominador o dominante, diferenciación de género competitiva y hostilidad heterosexual; por otra parte, el sexismo benévolo se caracteriza por ser sutil, presentarse bajo un tono afectivo y ser más difícil de detectar. Se articula en torno al paternalismo protector, diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual.

Los componentes del sexismo hostil, respectivamente, justifican la dominación masculina, secundan la idea de que las mujeres carecen de las cualidades necesarias para gobernar instituciones sociales, y se presenta como el supuesto poder/manipulación que ejercen mujeres sobre hombres. Por su parte, el sexismo benevolente se refiere a las supuestas actitudes más positivas de los hombres hacia las mujeres.

De acuerdo con esta idea, Glick y Fiske (1996) citado por Rodríguez et al. (2009, p. 132) proponen la teoría del sexismo ambivalente, el cual se define como "el resultado de la combinación de dos elementos con

cargas afectivas antagónicas, que son consecuencia de las complejas relaciones de aproximación/evitación que caracteriza a los sexos". Por lo tanto, la ambivalencia sexista parte de la influencia simultánea de dos tipos de creencias sexistas, ya que ambos son constructos subjetivamente relacionados con sentimientos opuestos hacia el sexo femenino. Además, el sexismo está fuertemente ligado con el androcentrismo. Siguiendo a Moreno (1986), el primero de los términos hace referencia a las prácticas de la vida social, mientras que el androcentrismo se refiere a las elaboraciones teóricas sobre el funcionamiento del mundo.

Las ideas sexistas se interiorizan a través de un proceso donde influyen factores históricos, culturales, familiares, y por supuesto educativos. A su vez, estos factores tienen repercusión en aspectos como por ejemplo los estereotipos de género, los cuales son construcciones sociales y colectivas que atribuyen características sistemáticamente a un determinado colectivo o grupo social. Ambos conceptos acostumbran ser ideas simples, sin fundamentación, pero arraigadas en la población de tal modo que resulte de gran dificultad su erradicación o modificación. En esta línea, los estereotipos de género constituyen una construcción social esquemática sobre la concepción atribuida tradicionalmente a la mujer y al hombre, en una visión simplista de la realidad. Paralelamente, estipulan un patrón en cuanto al rol de la mujer, lo cual fomenta situaciones discriminatorias. Cumplen una función social de justificar el orden social, convirtiéndose en un elemento discriminatorio y de resistencia al cambio (Cuadrado, 2007). En palabras de Blanco García (2000, p. 21):

- Constituyen una de las formas que adoptan los estereotipos sociales, apoyándose -en este caso particular- en el dimorfismo sexual de las personas. A partir de él, se atribuyen características (personales y sociales) a los individuos en su conjunto y en tanto pertenecen a un grupo sexuado. Sin embargo no es el sexo en sí mismo el elemento diferencial, puesto que no se trata sino de una característica biológica, sino la construcción histórica y cultural que asigna identidades diferenciales y jerarquizadas a los individuos, aprendiendo éstos a ser mujeres u hombres.

1.2. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA A LAS TIC

Independientemente de la edad o estatus social, las TIC están ejerciendo una gran influencia en la vida de la ciudadanía. El uso de los dispositivos móviles se ha generalizado y ha cobrado un enorme protagonismo, disponiendo de uno, o más, casi la totalidad de la población. Esto es, en gran medida, debido al fácil acceso de este tipo de tecnología tanto en su adquisición como en el abaratamiento de las telecomunicaciones; resultando como consecuencia directa la digitalización de la sociedad.

Broersma y Eldridge (2019) sostienen que las redes sociales se utilizan también como plataformas *online* de circulación de noticias, pudiéndose entender por lo tanto que también sirven como una herramienta para mantener patrones de la vida *offline*.

Como ya se ha mencionado, el empleo de los dispositivos móviles como la tableta, el Smartphone o el ordenador portátil se ha popularizado entre la sociedad a nivel general. Los aparatos móviles han alcanzado un elevado uso entre las personas, más si cabe entre los/as más jóvenes, surgiendo así nuevas formas de socialización mediante las pantallas y las Redes Sociales (Instagram, Facebook, Twitter, TikTok, etc.).

En otro orden de cuestiones, al respecto de las desigualdades de género, cabe indicar que, en el transcurso de la historia, la ciudadanía siempre ha sido partícipe y ha colaborado en la violencia contra las mujeres como, constituyendo una nueva forma de mantener el desequilibrio universal e histórico entre mujeres y hombres. Este desequilibrio mantiene las estructuras sociales que permiten la perennidad de este hecho, nutriendo así relaciones de poder históricamente desiguales, pero consentidas a nivel social. Las TIC han afectado profundamente en esta situación sirviendo de escondite para perpetrar actos violentos hacia las mujeres. Las pantallas han ayudado a ser refugio para el anonimato en muchas ocasiones ante la violencia machista.

2. OBJETIVOS

General:

- Analizar la violencia de género en entornos virtuales, tanto en contextos rurales como urbanos

Específicos:

- Indagar sobre las manifestaciones de la violencia de género en entornos virtuales.
- Evidenciar las Redes sociales mediante las cuales se produce la violencia de género.

3. METODOLOGÍA

La investigación abordada es de tipo cualitativo y se enmarca en el enfoque narrativo. El estudio de tipo cualitativo permite conocer una realidad en un contexto determinado, analizarla y describirla tal como sucede.

Para el desarrollo y análisis del estudio se ha contado con la participación de 15 mujeres pertenecientes a contexto rural, y 15 de contexto urbano, siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Las 30 mujeres pertenecen a las cuatro provincias de la comunidad gallega de la siguiente manera: 8 mujeres de Pontevedra, 8 en Ourense, 7 de Lugo y 7 de A Coruña. Las edades de las participantes se encuentran entre 18 y 45 años, resultando la media de 33.5 años.

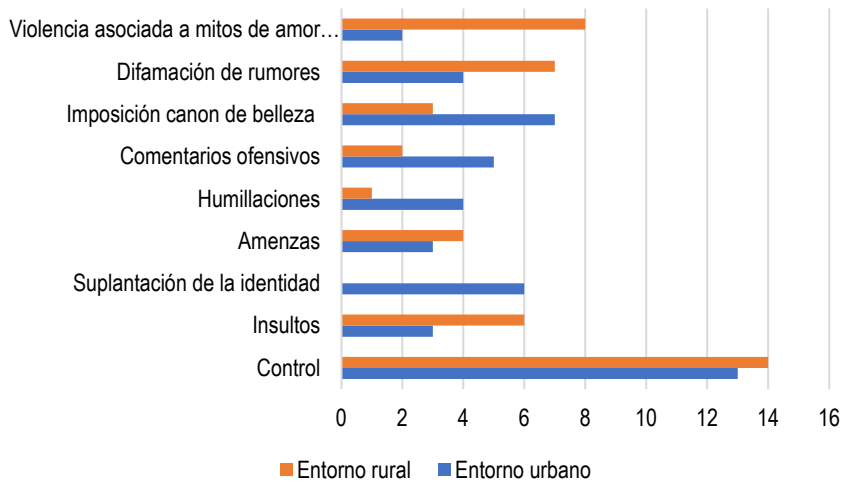
Para proceder a la recogida de datos se empleó una entrevista diseñada *ad hoc*, donde figuraban preguntas y temáticas relevantes para la investigación. Los temas abordados se centraron en las manifestaciones de la violencia de género vía online, así como los canales de dichas conductas. Tras la obtención de información se prepararon los textos, y fueron codificados y analizados los datos. Para el mantenimiento del anonimato de las participantes se les atribuyó una serie numérica a las narrativas de manera consecutiva del 1 al 30, de la siguiente manera: NR_01, NR_02, (…), NR_15 para las mujeres de contextos rurales y NU_16, NU_02, (…), NU_30 para aquellas pertenecientes a urbes. Posteriormente fueron identificadas las ideas principales, dando lugar a las categorías de primer nivel, derivando posteriormente de ellas las subcategorías. Todo ello se volcó en Excel. Para la presentación de los resultados obtenidos se plasman fragmentos ilustrativos para ejemplificar el estudio y mostrar los elementos objeto de estudio.

4. RESULTADOS

A partir de los análisis realizados en la investigación se presentan en este apartado los resultados obtenidos.

Algunas de las manifestaciones que sufren las mujeres son situaciones de control, insultos, suplantación de la identidad, amenazas, humillaciones etc. Estas vivencias son experienciadas tanto por las mujeres del entorno rural como del urbano (véase Gráfico 1):

GRAFICO 1. *Manifestaciones de la violencia de género*



Los resultados reflejan, el control como la manifestación de la violencia de género que más se produce tanto en el entorno rural (f=14) como en el entorno urbano (f=13). Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos:

> La verdad es que mi pareja me controlaba muchísimo. Quería saber todo de mí: A dónde iba, con quién me relacionaba, qué hacía en mi tiempo libre, etc. Estaba comprobando a todas horas todo lo que hacía. Incluso cuando ya no era mi pareja me intentaba seguir controlando, pero ya le resultaba mucho más difícil conseguirlo. (narrativa 2, líneas 47-51: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> El control que tenía mi pareja sobre mí era insoportable. Realmente quería comprobar a todas horas dónde me encontraba, no me dejaba tranquila ni en el trabajo. Es agotador cuando tienes a una persona

> controlándote de esta manera porque no descansas, sabes que está en alerta por si en algún momento no te encuentras dónde él piensa que estás ya tienes la discusión asegurada al llegar a casa. (narrativa 8, líneas 11-16: Mujer de 29 años. Ámbito urbano).

Los rumores en el entorno rural(f=7) y en el entorno urbano(f=4) suponen la difamación de información cuya veracidad está en duda o no ha podido corroborarse. Los rumores se generan y se transmitan entre las personas, en este caso, mediante las redes sociales. A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Cuando estábamos juntos él iba contando cosas de mí que no eran ciertas. No entiendo cómo lo pude permitir. Le decía a sus amigos que yo me iba con otros hombres, siendo eso mentira. La verdad es que no entiendo como pude consentir esos comportamientos. Me parece increíble que haya mentido tanto sobre mí y que yo en aquel momento no me diera cuenta. (narrativa 9, líneas 16-21: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> No me gusta hablar de este tema porque me entristece mucho, pero realmente no entiendo porque estando juntos él decía cosas de mí que no eran verdad. Lo peor es que algunas personas le creyeron y ahora eso no hay quién lo arregle. Poner comentarios en fotos que teníamos subidas a las redes sociales mintiendo me parece bochornoso, yo le sacaba importancia, pero ahora me doy cuenta de que no debí hacerlo. (narrativa 18, líneas 63-68: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

> Lo que peor llevé fue todas las difamaciones que se hicieron sobre mi persona. Fueron unos días muy complicados. Por suerte todo acabó pronto. (narrativa 29, líneas 26-27: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

La imposición de cánones de belleza es otra de las manifestaciones que se refleja tanto en entornos urbanos (f=7) como en entornos rurales (f=3), asimismo algunas de las personas entrevistadas afirman que en el momento que no cumplen con algún canon de belleza son recriminadas y señaladas tanto por sus parejas como por otras personas de su entorno. Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos ilustrativos:

> Cuando en alguna ocasión me ponía ropa más ancha, que no cumplía con los estereotipos femeninos, mi pareja me decía que me cambiara, que aquella ropa no le gustaba, que no era propia de una mujer. (narrativa 3, líneas 28-30: Mujer de 34 años. Ámbito rural).

> Otra cosa de la que ahora me doy cuenta es que mi pareja me insistía mucho en la ropa que me ponía. Yo creo que tenía obsesión porque vistiera con ropa ajustada y con minifaldas. Mi pareja me decía que no podía vestir unos vaqueros como los que se ponía él, que eso era ropa de hombre. Muchas veces estaba incómoda con algunos zapatos de tacón que llevaba a alguna fiesta o evento y él me decía que me quejaba sin motivo. (narrativa 29, líneas 30-35: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

> Me parece increíble que en ocasiones haya estado con tacones porque así a él le gustaba más. Yo quería ir en zapatillas deportivas, por ejemplo, y él me insistía en que eso no era calzado para salir arreglada una mujer. (narrativa 18, líneas 48-50: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

Otra muestra de violencia de género sufrida tanto por las mujeres de entornos rurales (f=8) como urbanos (f=2) es la violencia asociada a mitos de amor romántico. A continuación, se muestra un ejemplo que lo evidencia:

> Ahora me llama mucho la atención, antes no reparaba en esto, pero tenía interiorizados muchos mitos. Yo siempre busqué un príncipe azul que me quisiera para siempre, no me imaginaba que "el amor" se podía acabar. (narrativa 17, líneas 12-14: Mujer de 38 años. Ámbito rural).

Por otra parte, tanto las mujeres de entornos rurales (f=6) como las del entorno urbano (f=3) ponen de manifiesto que en varias ocasiones las han insultado con la intención de ofenderlas. A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Mi pareja me insultaba casi todos los días, lo hacía continuamente. Yo por aquel entonces lo entendía como algo normal, no creía que fuera con ánimo de ofenderme, ahora no lo entiendo así, creo que era un maltrato psicológico diario. (narrativa 10, líneas 78 -81: Mujer de 19 años. Ámbito rural).

> Muchas veces me insultaba. En ocasiones delante de otras personas, eso me hacía pasar mucha vergüenza, no me gustaba nada y me sentía fatal. En privado se lo hacía saber, pero él seguía y seguía. Nunca cambió. (narrativa 1, líneas 5-8: Mujer de 37 años. Ámbito urbano).

> Yo me enfadaba muchísimo cuando mi pareja me insultaba. Además en cualquier lugar o situación, le daba exactamente igual el contexto para infravalorarme. Ahora me doy cuenta de todas las veces que lo hizo y

> me causa mucha tristeza. (narrativa 11, líneas 12-15: Mujer de 24 años. Ámbito urbano).

Asimismo, las mujeres de entornos rurales (f=2) y las del entorno urbano (f=5) revelan que han sufrido comentarios ofensivos. Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos:

> Muchas veces mi pareja tenía comentarios que me dejaban totalmente fuera de lugar. Además, le daba igual si estaba delante de mis amigas o de mis compañeras de trabajo. No entiendo cómo era capaz de hacer esto. Me causa un rechazo absoluto. (narrativa 29, líneas 40-43: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

> He sufrido comentarios muy ofensivos a lo largo de toda la relación. Me sentía despreciada y humillada mediante sus palabras y sus acciones. En aquel momento no sabía muy bien qué hacer, hoy ya no lo permitiría si me vuelve a suceder con otra persona. (narrativa 18, líneas 53-56: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

Cabe destacar que tanto por las mujeres de entornos rurales (f=4) como las mujeres de entornos urbanos (f=3) han sufrido amenazas. En ocasiones se ha dado a entender a las mujeres la intención de causarle algún mal, generalmente si se da determinada condición. A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Las amenazas era lo peor. Cuando me amenazaba ya no podía aguantar más el miedo. Estaba en alerta todo el día. Realmente eran amenazas, todo quedaba en nada, pero yo lo pasaba muy mal. (narrativa 9, líneas 24-26: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> "Como hagas eso verás lo que te espera…." Todo el día amenazándome, sin sentido. No soporto las amenazas, creo que no tienen razón de ser en una relación. Las cosas hay que dialogarlas, razonarlas, no amenazar a tu pareja cuando algo no te gusta. (narrativa 18, líneas 22-25: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

> Si yo quedaba una tarde con algún amigo del instituto me amenazaba con que le iba a pegar si luego lo veía. Cosas sin sentido, eso no era normal. (narrativa 29, líneas 26-27: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

Otra muestra de violencia sufrida exclusivamente por las mujeres de entornos urbanos (f=6) es la suplantación de la identidad. Esta actividad malintencionada que consiste en hacerse pasar por otra persona por diversos motivos: cometer algún tipo de fraude, obtener datos de manera

ilegal, etc., ha sido realizada por las parejas y exparejas de las mujeres entrevistadas. Aunque los motivos han sido varios, se ha robado la identidad de estas mujeres para fastidiar a la persona suplantada y ocasionarle algún daño. A continuación, se ejemplifica con un extracto:

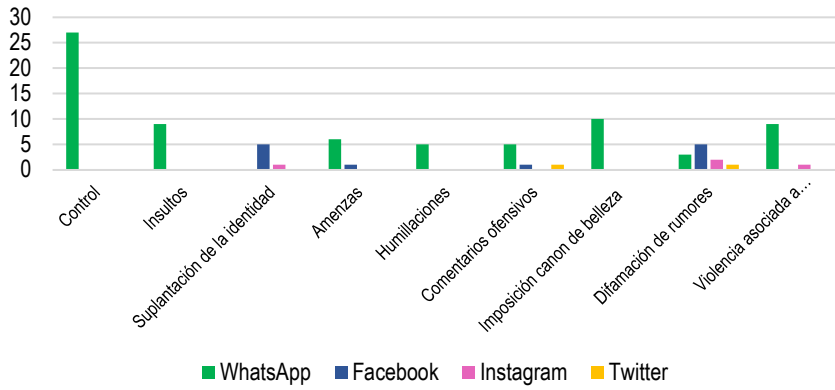
> Cuando me cogió el móvil una tarde y se hizo pasar por mí, no le dí importancia. Cuando me preocupé fue cuando desde su casa se metía en mis redes sociales y le hablaba a mis amigos como si fuera yo. Cuando me enteré no entendía cómo se había atrevido a hacer algo así, me pareció muy mal. (narrativa 29, líneas 81-84: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

Por el contrario, las humillaciones han estado en menor medida presentes en algunas situaciones excepcionales de las mujeres de entornos rurales (f=1) y urbano (f=4). En una ocasión una mujer del entorno rural manifiesta que su expareja la humillaba mediante las redes sociales (WhatsApp) cuando no era de su agrado alguna acción que esta realizaba. A continuación, se muestra un fragmento ilustrativo que ejemplifica esta situación:

> Mi expareja, en un grupo que compartíamos de WhatsApp, se metía conmigo cuando no iba al gimnasio haciéndome sentir mal diciéndome que iba a seguir engordando. (narrativa 7, líneas 45-48: Mujer de 41 años. Ámbito rural).

Los resultados de este estudio evidencian que las mujeres han sufrido violencia online verbal mediante las Redes Sociales identificándose Whatsapp, Facebook, Instagram y Twitter (véase Gráfico 2).

***GRÁFICO 2**. .Redes sociales mediante las cuales se produce la violencia de género*



De las 27 situaciones de control registradas, todas se han realizado mediante WhatsApp (f=27). Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos:

> Para controlarme me hablaba constantemente por WhatsApp. No me dejaba en paz ni un momento, y como me viera en línea y no le contestara ya se enfadaba. (narrativa 2, líneas 52-53: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> Mediante WhatsApp me controlaba a todas horas. Una vez lo desinstalé, pero lo volví a instalar porque lo necesitaba para mi trabajo. Era absurdo el control que tenía mediante esta App. (narrativa 8, líneas 17: Mujer de 29 años. Ámbito urbano).

Los rumores se ponían de manifiesto mayoritariamente mediante Facebook (f=5), WhatsApp (f=3), Instagram (f=2) y Twitter (f=1). A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Por las Redes Sociales ponía cosas de mí que no eran ciertas, sobre todo en Facebook. Ahora me asombra que yo consintiera eso. (narrativa 9, líneas 22-23: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> Todo lo que escribió en algunas fotografías que teníamos subidas al Facebook me hizo pensar mucho, eso no se lo perdono. (narrativa 18, líneas 69-70: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

> En Instagram me comentaba fotografías difamando cosas sobre mí, lo pasé realmente mal, aunque duró unos días fue eterno. (narrativa 29, líneas 28-29: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

La imposición de cánones de belleza es otra de las manifestaciones que se refleja de manera excepcional mediante WhatsApp (f= 10). Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos ilustrativos:

> Me agobiaba mucho cuando me mandaba mensajes mediante WhatsApp para decirme que esa ropa no era propia de una mujer. (narrativa 3, líneas 31-32: Mujer de 34 años. Ámbito rural).

> Constantemente me insistía mediante WhatsApp sobre la ropa que llevaba. Si era o no femenina. Era un auténtico suplicio, me parecía increíble esta situación (narrativa 29, líneas 36-37: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

> Me acuerdo de que en una ocasión me mandó un audio mediante WhatsApp para recordarme que no me olvidara de llevar los tacones a una comida familiar que teníamos en navidad en su pueblo. (narrativa 18, líneas 51: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

Otra muestra de violencia mediante WhatsApp (f=9) e Instagram (f=1) han sido los mitos de amor romántico. A continuación, se muestra un ejemplo que lo evidencia:

> Recuerdo que todas las noches me decía en audios de WhatsApp que me quería y que nuestra relación sería eterna. Ahora me causa asombro pensar en un cuento de príncipes y princesas. (narrativa 17, líneas 15-18: Mujer de 38 años. Ámbito rural).

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que en varias ocasiones han insultado a las mujeres mediante WhatsApp (f=9) con la intención de ofenderlas. A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Él por WhatsApp me insultaba diariamente, era algo fuera de lo normal. Yo creo que aguanté mucho más de lo que debía, pero en el momento no me daba cuenta de todos los insultos que me decía. (narrativa 10, líneas 82-84: Mujer de 19 años. Ámbito rural).

> En los grupos de WhatsApp se metía mucho conmigo, eso me daba igual, lo que me molestaba era cuando me insultaba en los grupos en los que estaban mis amigos. Alguna vez llegó a infravalorarme hasta en el grupo de WhatsApp de mi familia, era humillante. (narrativa 1, líneas 9-12: Mujer de 37 años. Ámbito urbano).

> No era normal cuando me insultaba en los grupos de WhatsApp. Es que me dejaba quedar en evidencia por cualquier cosa. No sé cómo ni por

> qué aguanté tanto. Los insultos me dejaban en muy mal lugar y me hacían sentir realmente mal. (narrativa 11, líneas 16-19: Mujer de 24 años. Ámbito urbano).

Asimismo, las mujeres de entornos rurales y las del entorno urbano revelan que han sufrido comentarios ofensivos mediante WhatsApp (f=5), Facebook (f=1) y Twitter(f=1). Para ilustrar este resultado, véanse los siguientes fragmentos:

> Muchas veces mediante WhatsApp me hacía comentarios ofensivos sin tener ningún motivo, no entiendo por qué me machacaba de esta manera. (narrativa 29, líneas 44-45: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

> Los comentarios ofensivos eran mayoritariamente mediante WhatsApp. (narrativa 18, líneas 57-: Mujer de 36 años. Ámbito rural).

Cabe destacar que tanto por las mujeres de entornos rurales como las mujeres de entornos urbanos han sufrido amenazas mediante WhatsApp (f=6), Facebook (f=1). A continuación, se muestran varios ejemplos:

> Las amenazas por WhatsApp eran continuas. (narrativa 9, línea 27: Mujer de 42 años. Ámbito rural).

> Las amenazas no tenían fin mediante el WhatsApp. Era horrible tener la notificación y leer aquello, prefiero no acordarme la verdad, me pongo muy triste al recordarlo. (narrativa 18, líneas 25-: Mujer de 36-38 años. Ámbito rural).

> En el momento que estaba acompañada por algún amigo me amenazaba por WhatsApp. Me decía que yo no podía quedar con nadie más, que solo podía quedar con él que era mi pareja. (narrativa 29, líneas 28-30: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

Otra muestra de violencia sufrida exclusivamente por las mujeres de entornos urbanos es la suplantación de la identidad mediante Facebook (f=5) e Instagram (f=1). A continuación, se ejemplifica con un extracto:

> No sé cómo consiguió mis contraseñas para entrar en mi Facebook y en mi Instagram y hacerse pasar por mí. Eso fue la gota que colmó el vaso. (narrativa 29, líneas 86-87: Mujer de 18 años. Ámbito urbano).

Por el contrario, las humillaciones han estado en menor medida presentes en algunas situaciones excepcionales de las mujeres mediante la Red

social de WhatsApp (f=5). A continuación, se muestra un fragmento ilustrativo que ejemplifica esta situación:

> Mi expareja, me humillaba por WhatsApp y eso me ponía muy enfadada y triste. No entiendo que beneficio sacaba él de eso, pero realmente parece que disfrutaba con ello. (narrativa 7, líneas 53-55: Mujer de 41 años. Ámbito rural).

5. DISCUSIÓN

A raíz de los resultados obtenidos se constatan situaciones de control, suplantación de identidad, humillaciones, coerciones y demás manifestaciones de desigualdad. Dichas desigualdades se han detectado en mujeres tanto de entornos rurales como urbanos. Cabe destacar que para Da Costa et al. (2015) los elementos constitutivos de la problemática de la violencia contra las mujeres rurales comprenden aspectos sociales, culturales y económicos. En este sentido, otra de las características que puede tener relevancia como desventaja para las mujeres del rural es la dispersión territorial, o incluso la distancia hacia las ciudades. Este hecho, para Martínez García y Camarero (2015), perpetúa una mayor dependencia en cuanto a términos de movilidad y dificultades para el acceso a recursos y servicios. Por su parte, Bates et al. (2019) sostienen que estos hechos se relacionan con la perpetración y victimización de la violencia de género, siendo potencialmente perjudicial para las mujeres en particular, pero dañino para la sociedad en general.

También se extrae que, a pesar de que existen grandes similitudes en las situaciones de vulneración de los derechos de las mujeres, éstas tienen más acceso a apoyo si pertenecen al entorno urbano.

6. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos consideramos que es absolutamente necesaria la investigación sobre la violencia de género, así como la continuidad del desarrollo de programas de prevención y de lucha contra la violencia de género, a nivel de la Administración como aquella que surja a nivel social (iniciativa comunitaria). En este sentido cabe indicar que toda intervención al respecto debe hacer énfasis hincapié en

las mujeres del medio rural, puesto que tradicionalmente conforma un entorno situado en una situación desfavorable con respecto al contexto urbano en sentido de recursos, con la pretensión de esas desigualdades ya que, parafraseando a Martínez García y Camarero (2015), el aislamiento propio de situaciones de maltrato es más agudo en áreas rurales.

7. REFERENCIAS

Bates, E. A., Kaye, L. K., Pennington, C. R. y Hamlin, I. (2019). What about the male victims? Exploring the impact of gender stereotyping on implicit attitudes and behavioural intentions associated with intimate partner violence. *Sex Roles*, 1-15. https://doi.org/10.1007/s11199-018-0949-x

Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO.* Instituto Andaluz de la Mujer.

Broersma, M. y Eldridge, S. (2019). Journalism and social media: redistribution of power? *Media and Communication, 7*(1), 193-197. https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.2048

Carrasco-Polaino, R., Villar-Cirujano, E. y Martín-Cárdaba, M. A. (2019). Redes, tweets y engagement: análisis de las bibliotecas universitarias españolas en Twitter". *El profesional de la información,* 28(4), 1-14. https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.15

Castells M. (2003). La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric. *Coneiximent i societat, 1*, 8-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=942016

Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gavira e I. Cuadrado (coords.), *Psicología Social* (pp. 243-266). McGraw-Hill.

Da Costa, M., Marques Lopes, M. J, y Fachinelli, J. (2015). Violence against rural women: gender and health actions. *Escola Anna Nery-Revista de Enfermagem, 19*(1), 162- 168. https://doi.org/10.5935/1414-8145.20150022

Fariña, F., Arce, R., Seijo, D. y Novo, M. (2010). *Prevención e intervención en la violencia de género y familiar.* NINO.

Fundación Mujeres y UNED (2004). PROYECTO DETECTA: *Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja*. http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/14941/documento.pdf

Gil, E. y Lloret, I. (2007). *La violencia de género*. UOC.

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996), citado por Rodríguez, C., Lameiras, M. V., Carrera, M y Faílde, J.M. (2009). En: Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST*, 6, 131-142. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113480

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. *Boletín Oficial del Estado*, *294*, de 6 de diciembre de 2018, 119788 a 119857. https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3

Maldonado, G., García, J. y Sampedro-Requena, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 153-176. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178

Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(2), 25-33. http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.24248

Martínez García, M. A. y Camarero, L. A (2015). La reproducción de la violencia de género: una lectura desde las áreas rurales. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural, 19,* 1-30. https://www.redalyc.org/pdf/296/29642953004.pdf

Mateos, A**.** (2013). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes.* Pirámide.

Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R.J. y Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: implicaciones en la vida cotidiana.* Biblioteca Nueva.

Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica.* LaSal.

Vanegas Ramírez, M. H. (2014). *La escritura y las redes sociales.* [Trabajo de Licenciatura] Universidad de Tolima. http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1166/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20escritura%20y%20las%20redes%20sociales.pdf

"EXPLORANDO LA COEDUCACIÓN. ESTUDIO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA"

RAQUEL MARTÍ SIGNES
Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

LORENA PÉREZ SÁNCHEZ
Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

ANTONI CASASEMPERE-SATORRES
Observatorio Igualdad UNED DÉNIA

1. INTRODUCCIÓN

Desde la infancia, el contexto social y familiar en el que las personas se desarrollan, genera formas predeterminadas de actuar conforme al sexo con el que se ha nacido. Se aprenden modos de comportamiento, se desarrollan habilidades, gustos y preferencias condicionadas en función de si se es niño o niña (Vargas-Jiménez, I., 2011). Familia, escuela, así como los medios de comunicación, son transmisores de esos modelos de comportamientos que influyen notablemente en la construcción de la identidad de niñas y niños (Rodríguez et al., 2017). De todos, la escuela constituye uno de los contextos más relevantes para estudiar si niñas y niños reproducen estereotipos sexistas (González-Barea y Rodríguez-Marín, 2020). Por lo tanto, todos los agentes educativos son los que deben responsabilizarse del control de la transmisión de estos comportamientos. Tal y como indican Jiménez y Colás (2006), la inclusión de la perspectiva de género en los diferentes ámbitos vitales constituye actualmente una temática de gran interés, tanto a nivel político y científico, como educativo o formativo.

Este proyecto de investigación, surge para responder de forma precisa a las necesidades detectadas en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria relacionadas con la adquisición de roles de género

sexistas y conductas discriminatorias, ya perceptibles desde edades muy tempranas.

Para tal fin, tras un primer análisis de la situación en el que se detectan necesidades vinculadas a conductas sexistas y discriminatorias, se procede al diseño de materiales didácticos ajustados a tales necesidades y se introducen en el aula a modo de intervención. Finalmente se vuelve a describir la situación del aula tras la intervención para comprobar el nivel de impacto.

1.1. Coeducación

El Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2008) concibe la coeducación como un "conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, que parte de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad, y tiene como objetivo, por un lado, promover un desarrollo integral de la persona, libre de la limitación impuesta por los estereotipos de género, al tiempo que produce cambios en el pensamiento, las actitudes y el comportamiento, la visión e interpretación del mundo en el alumnado; y, por otro, prevenir, compensar o erradicar aquellas desigualdades en los seres humanos que no tienen otra justificación que la inercia de la discriminación por razón de sexo y genero propia de nuestra cultura", es por ello que se debe partir de un análisis de la situación para poder llevar a cabo un intervención de calidad, ajustada a las necesidades.

Por otro lado, hay establecido todo un marco normativo que avala la necesidad de transformar el sistema educativo en una escuela coeducativa. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004) (Capítulo 1, artículo 4), dispone que:

> a) El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007) (Capítulo 2, artículo 23)

establece que: “El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres”.

Y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (2020), decreta en su artículo 1 del Capítulo 1, que el sistema educativo español se inspira en los principios, entre otros, de:

> b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada en 2008, por España.
>
> c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. (…)
>
> i) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Asimismo, este proyecto de investigación coeducativo queda enmarcado dentro de las medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género (2019), recogidas dentro del Eje 1, referente a la Ruptura del Silencio: sensibilización y prevención. Entre las medidas propuestas, se destacan las siguientes, orientadas a la coeducación:

> • Medida 3. Reforzar y ampliar en materia de Educación, los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral.
>
> • Medida 4. Incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la

educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia.

Y por último, también es importante señalar que este estudio impulsa la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030, s. f.), específicamente los objetivos 4, 5, 10, 16 y 17, contribuyendo de este modo, a la erradicación de cualquier tipo de discriminación por razón de género.

2. OBJETIVOS

- Responder de forma precisa a las necesidades detectadas en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria relacionadas con la adquisición de roles de género sexistas y conductas discriminatorias.
- Avanzar hacia una escuela coeducativa, libre de prejuicios y estereotipos de género.
- Fomentar el respeto a la individualidad y a la diversidad de todas las personas.

3. METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta, se evalúa mediante una intervención inicial pre-test, mediante la cual se consigue conocer cuáles son las necesidades específicas de cada etapa educativa en relación a la existencia de conductas sexistas en el aula y roles asignados por sexo.

El primer punto a tener en cuenta es delimitar con precisión el problema educativo al que se pretende dar respuesta con la futura intervención a diseñar. Para delimitar adecuadamente el problema educativo se realiza una primera revisión bibliográfica que acote los estudios que tratan el problema educativo o aquellos estudios que se aproximan a la temática. Adicionalmente, se diseña un instrumento de toma de datos aplicable a una selección muestral de alumnas y alumnos de los ciclos de Educación Primaria y de Educación Infantil que permita detectar cuáles son los principales problemas o retos de interacción socioeducativa que les

preocupan a niñas y niños. De este modo, se combinan los resultados bibliográficos sobre desafíos en el aula, junto con las cuestiones que le preocupan al alumnado mediante el trabajo de campo.

Para llevar a cabo la medida pre-test, el instrumento utilizado está específicamente adaptado a cada grupo de edad con un diseño mixto convergente (Creswell y Plano-Clark, 2017), el cual consta de una parte cuantitativa y otra cualitativa.

Tras esta primera fase, ya identificadas las temáticas a trabajar en cada ciclo educativo, se inicia la intervención haciendo uso de materiales creados exclusivamente para cada curso atendiendo a la edad y a las características del alumnado, así como a las necesidades detectadas. Se trata de recursos didácticos, lúdicos, dinámicos y participativos, que fomentan el análisis, la reflexión y la sensibilización en materia de igualdad y atienden a la transformación de los roles de género. Todos ellos se recogen bajo el nombre del proyecto coeducativo "Coe y Duca". "Coe y Duca" representan a una niña y a un niño libres de estereotipos de género prefijados por la sociedad, que a través de cuentos, aventuras, juegos interactivos y dinámicas varias, acercan a las aulas de Infantil y de Primaria, el compromiso de avanzar hacia una escuela libre de prejuicios y estereotipos de género, fomentando siempre el respeto a la individualidad y a la diversidad de todas las personas. Es una herramienta flexible, con capacidad de cambio y de adaptación a nuevas situaciones o circunstancias, y que evoluciona hacia la mejora en base a las evaluaciones realizadas.

En Educación Infantil, y de forma más evidente en su segundo ciclo, niñas y niños empiezan a tener conciencia en cuanto a identidad sexual y ya conocen las principales atribuciones de su género (Jackson, 2007). En consecuencia, dejan de hacer cosas que habían hecho hasta el momento porque sienten un condicionante de género.

> Conforme se produce el proceso de socialización en los primeros años de vida, niñas y niños se apropian de las normas y los valores culturales en relación al género, internalizando la categoría de "hombre" y "mujer" como un esquema mental que aplican para juzgar a los demás o para elegir compañeros de juego, así como para construir su propia

identidad y determinadas expectativas en el ámbito personal, vocacional o laboral (Solbes-Canales et al., 2020)

Las aportaciones de estudios como los de Carter y Levy (1998) el posterior trabajo realizado por Martin et al. (1995) indican que niñas y niños prefieren los juguetes previamente clasificados para su género y rechazan aquellos clasificados para el género opuesto. Familia, escuela y los estereotipos visuales que les llegan a través de películas, cuentos, publicidad, etc., ejercen una influencia estereotipada a la hora de elegir juguetes o juegos (González-Barea, y Rodríguez-Marín, 2020), y los resultados obtenidos en el pre-test, refuerzan esta idea. Teniendo en cuenta, que el juego es muy importante en la construcción de la identidad (Jambrina-Hernández, 2002), se diseña el cuento de "Coe y Duca buscan un regalo".

A través de esta historia se implica al alumnado y se le da la oportunidad de que se sientan libres para elegir con qué juguetes quieren jugar y se les enseña a respetar la elección de sus compañeras y compañeros, rompiendo cualquier tipo de estereotipo sexista. También el cuento fomenta la creatividad, ya que niñas y niños se van a encargar de construir su propio regalo. Además, se les anima a expresar sus emociones como parte del regalo, trabajando así la educación emocional y con ello, la adquisición de valores y actitudes adecuadas de comportamiento.

En lo que respecta al primer ciclo de Educación Primaria, caracterizado por ser cuando niñas y niños van adquiriendo una mayor autonomía, van avanzando en la construcción de su identidad y van confeccionado su propia imagen sobre las normas y los valores en las que se basan relaciones personales (Ministerio de Educación, 2014), se diseña el cuento de "Coe y Duca investigan los cuidados", donde se aborda la corresponsabilidad familiar. Estudios como el de Paul y Perry, (2016) muestran cómo los contextos familiares donde existe un reparto de tareas tradicional con una marcada diferenciación sexual, influyen en la adquisición de estereotipos sexistas en niñas y niños. Por lo que con esta historia, se refuerza la importancia del reparto igualitario de tareas y de los cuidados entre todos los miembros de la familia. Niñas y niños aprenden jugando, los beneficios de crear una familia corresponsable.

En el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se hace uso del juego interactivo "Partieduca" con las temáticas, "Coe y Duca, desmontan estereotipos de género" para el segundo ciclo y "Coe y Duca, diversidad afectivo-sexual" para el tercer ciclo.

El "Partieduca" es un juego de tablero interactivo en el que "Coe y Duca", a través de acertijos, pruebas, imágenes o vídeos, invitan al alumnado a observar y analizar situaciones de la vida cotidiana donde siguen apareciendo estereotipos de género y actitudes sexistas. El poder de los mensajes incluidos en la cultura popular, la televisión, las series o internet, contribuyen a reproducir formas evidentes de mensajes sexistas y estereotipos de género (Aubrey y Harrison, 2004).

El objetivo del juego es dotar al alumnado de las herramientas necesarias para que sean capaces de detectar y desmontar prejuicios y estereotipos de género en los medios de comunicación y en cualquier otro contexto, que reflexionen sobre esos estereotipos y roles que se nos impone por ser chicas o chicos y que se conciencien sobre su influencia en el desarrollo de la personalidad. Además, es de suma importancia la comprensión y aceptación de la diversidad afectivo sexual en esta edad del alumnado, donde están desarrollando su propia sexualidad e identidad de género, y por ende es de suma importancia hacerles sentirse libres de discriminación y sobre todo que puedan comportarse y manifestarse en libertad.

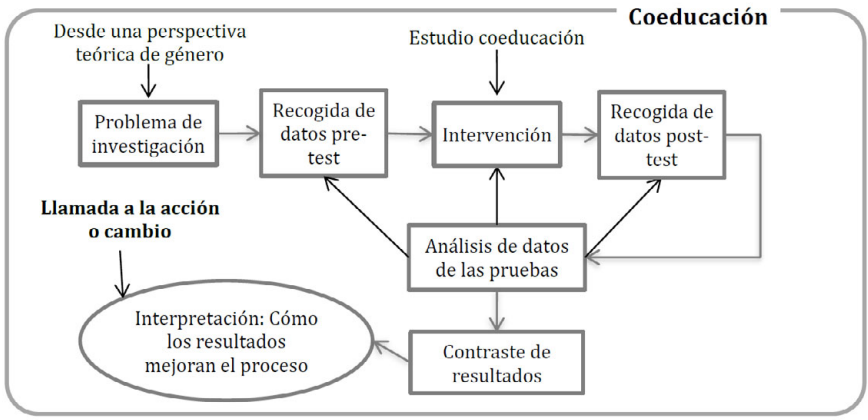
> En materia de diversidad afectivo-sexual, las acciones son aún escasas; estudios recientes demuestran que, a pesar de que la predisposición de la juventud con respecto a la homosexualidad ha cambiado, sigue habiendo manifestaciones de homofobia y situaciones de discriminación que no son reconducidas adecuadamente en los centros de enseñanza (Díaz De Greñu-Domingo y Parejo-Llanos, 2013)

Mediante este juego se promueven valores que favorecen el desarrollo e identidad personal de forma libre y se promueven actitudes de rechazo ante situaciones de discriminación o violencia por parte de otros iguales.

Por último, se lleva a cabo una fase post-test repitiendo el procedimiento de evaluación pre-test, con el mismo grupo de niñas/os, y de

este modo controlar el efecto de la intervención realizada. Los datos se analizaron mediante tipologías cualitativas (Kuckartz, 2014) con el programa MAXQDA (VERBI Software, 2019) y se contrastaron ambos resultados para evaluar las intervenciones realizadas.

***FIGURA 1**. Diseño de justicia social en coeducación empleado.*



Adaptado de Creswell (2015:45)

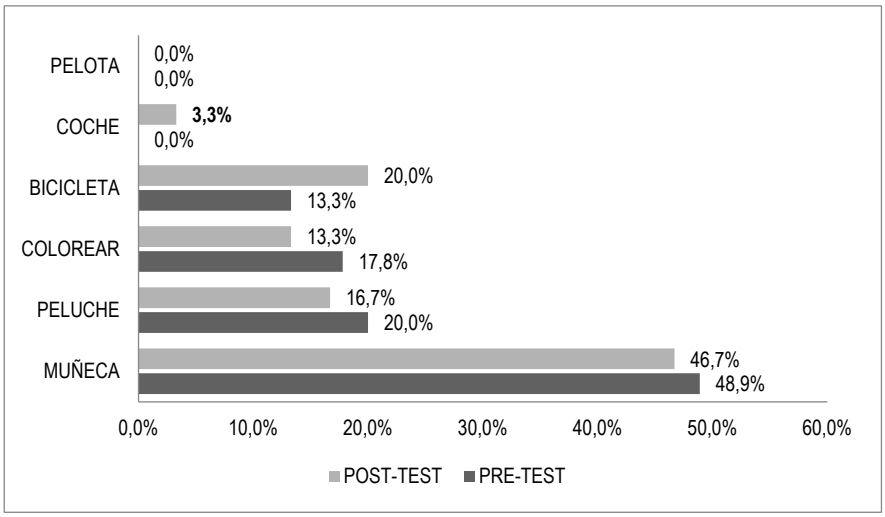
4. RESULTADOS

Los resultados de la medida pre-test en las aulas del último curso de Educación Infantil, tras pedirles a niños y niñas que indicaran qué juguetes consideraban de niños, de niñas o de ambos, se observa (Gráfico 1/pre-test) que la muñeca es el juguete preferido por las niñas, pero también es el juguete que asignan los niños a las niñas como juguete exclusivo de ellas, nadie asigna la muñeca como un juguete para niños.

En cambio, respecto al coche y a la pelota, es significativo que el coche no haya sido seleccionado por nadie como juguete de niñas.

Tras la intervención coeducativa, haciendo uso del cuento "Coe y Duca, buscan un regalo" (Gráfico1/post-test), aunque gran parte de los niños siguen asignando la muñeca a las niñas, las niñas ya no asignan necesariamente la muñeca como juguete propio y se incluye el coche, juguete que no se contemplaba como propio de niñas en el pre-test.

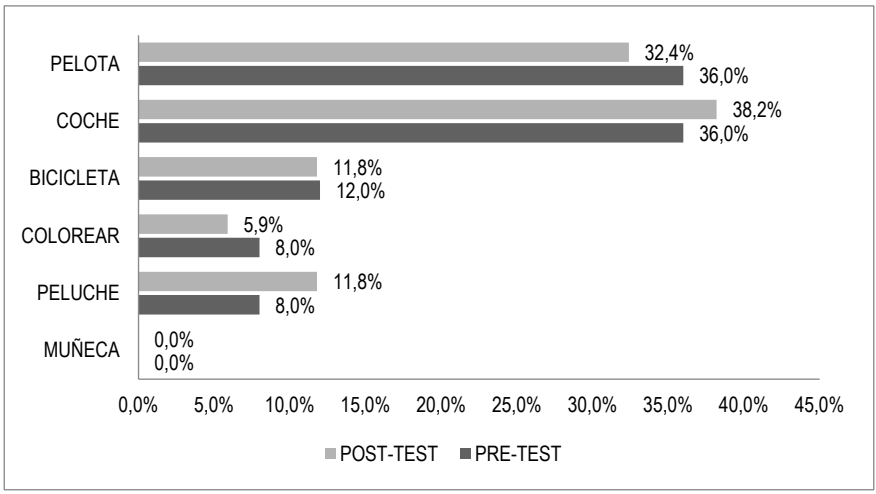
***GRÁFICO 1**. Resultado Pre-test/Post-test. Educación Infantil. Juguetes propios de niñas.*



En cuanto a los juguetes seleccionados como exclusivos de niños, (Gráfico 2/pre-test) el coche y la pelota son asignados como juguete propio de niños, tanto por parte de los niños como por parte de las niñas. Dato que concuerda con los roles sociales tradicionalmente asignados a los hombres como el deporte del fútbol o la conducción de vehículos. No hay ninguna asignación a la muñeca.

Tras la intervención (Gráfico 2/post-test), se observa que siguen adjudicándose en gran medida, la pelota y el coche como propios de niños y siguen sin haber asignaciones a la muñeca, aunque aumentan las del peluche.

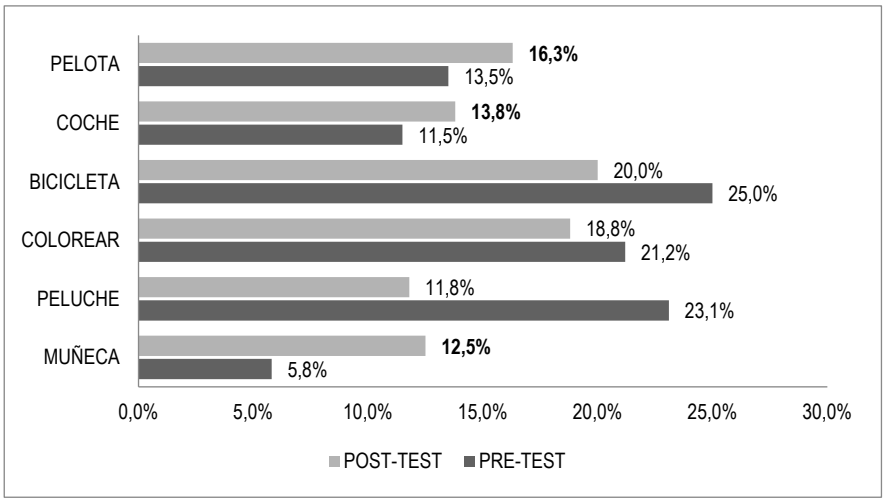
***GRÁFICO 2**. Resultado Pre-test/Post-test. Educación Infantil. Juguetes propios de niños.*



Por último, en lo que respecta a los resultados sobre los juguetes que creen que son tanto de niñas como de niños (Gráfico 3/pre-test), la bicicleta es el juguete que no se identifica a priori con ningún sexo y sirve tanto a niñas como a niños. Le sigue el muñeco de peluche y los lápices de colores para colorear dibujos.

Tras la intervención (Gráfico 3/post-test), se observa como aumentan las asignaciones de la muñeca, coche o pelota como juguetes de niñas y niños.

***GRÁFICO 3**. Resultado Pre-test/Post-test. Educación Infantil. Juguetes de niñas y niños.*

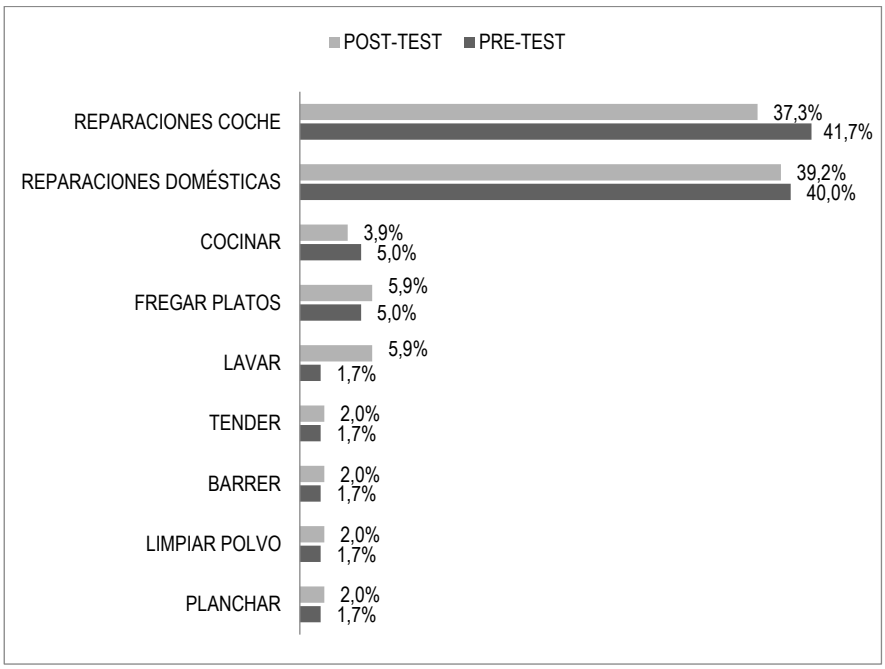


Por lo que se puede concluir que, tras la intervención, los resultados de la medida post-test indican que la mayoría de juguetes son seleccionados como usables por ambos sexos, pudiéndose afirmar que la intervención ha sido positiva. Aumenta la conciencia de las niñas en la igualdad de elección y resalta la necesidad de seguir trabajando en programas de coeducación incidiendo principalmente en el alumnado de sexo masculino.

En lo que respecta al primer ciclo de Educación Primaria se pretende conocer a priori, si existe asignación sexista en las tareas del hogar y cómo se realiza el reparto de las responsabilidades familiares. Los resultados de la prueba pre-test, realizada en el segundo curso de Educación Primaria, indican que tanto las niñas como los niños, asignan a los niños tareas relacionadas con las reparaciones domésticas o del vehículo en detrimento del resto de tareas del hogar. El detalle permite observar que apenas se les asignan a los chicos, otro tipo de tareas (Gráfico 4/pre-test). Tras la intervención coeducativa, haciendo uso del cuento "Coe y Duca, investigan los cuidados", (Gráfico 4/post-test) se observa cómo tanto niñas como niños, siguen asignando principalmente a los niños tareas relacionadas con las reparaciones domésticas o del vehículo, manteniéndose la segregación cultural tradicional. Los

cambios son mínimos, pero con una tendencia a la mejora en cuanto a responsabilizarse de otro tipo de tareas.

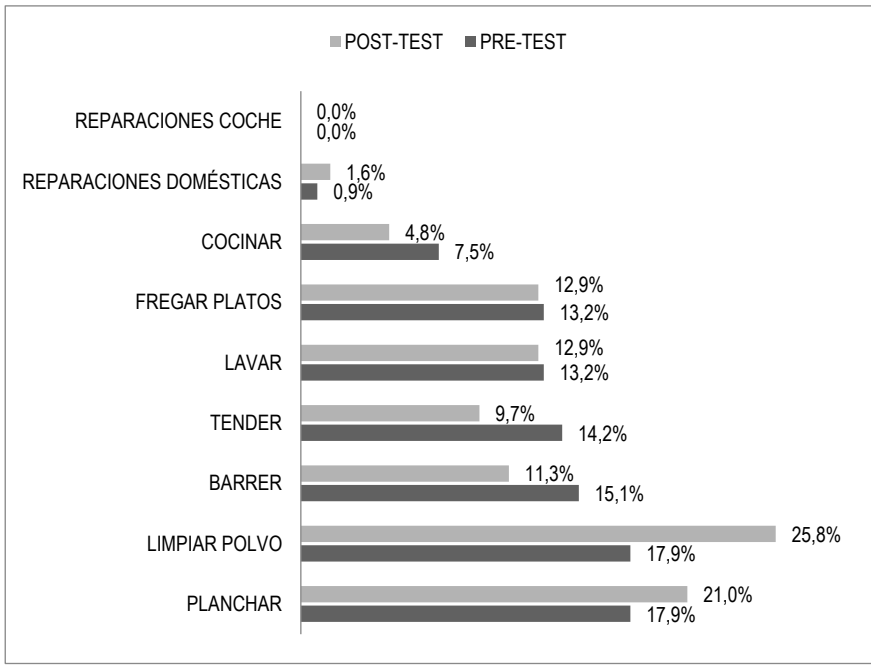
***GRÁFICO 4**. Resultado Pre-test/Post-test. Tareas asignadas a los chicos.*



En cuanto a las chicas se encargarían principalmente de las tareas relacionadas con el cuidado de la ropa como planchar (17.9%) y del mantenimiento y limpieza del hogar. No se les asigna tareas de reparación (Gráfico 5/pre-test). Queda evidente cómo se mantienen los roles de género tradicionales asignados a las mujeres y a los hombres.

Tras la intervención, (Gráfico 5/post-test) se observa una tendencia a delegar tareas que en un principio se asignaban como propias de chicas y aumentan las reparaciones domésticas. Siguen sin incluir las reparaciones del coche.

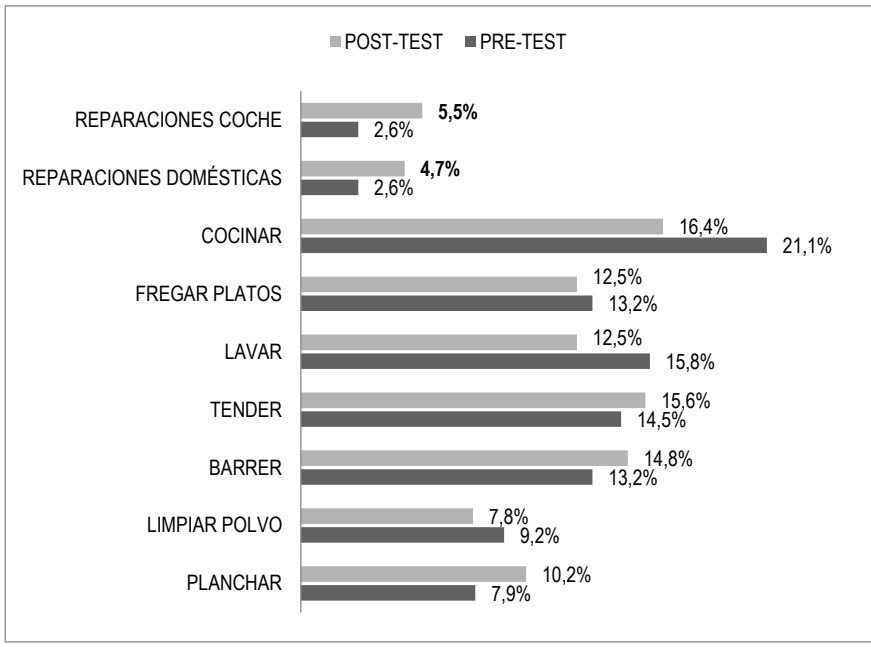
***GRÁFICO 5**. Resultado Pre-test/Post-test. Tareas asignadas a las chicas.*



En cuanto a la asignación de tareas tanto de chicas como de chicos (Gráfico 6/pre-test), se observa que la principal tarea conjunta es cocinar. Destacan también los bajos resultados en las tareas relacionadas con la reparación.

Tras la intervención (Gráfico 6-post-test), se contempla cómo las puntuaciones han evolucionado de centrar el rol del cuidado del hogar a las niñas, a una leve tendencia de compartir las responsabilidades. Los resultados finales apuntan a una tendencia de equiparación de la distribución de las tareas del hogar entre chicos y chicas. Al parecer, la intervención propicia el aumento de los niños a considerar igualitaria la distribución de tareas en el hogar entre chicas y chicos.

***GRÁFICO 6**. Resultado Pre-test/Post-test. Tareas asignadas a chicas y chicos.*

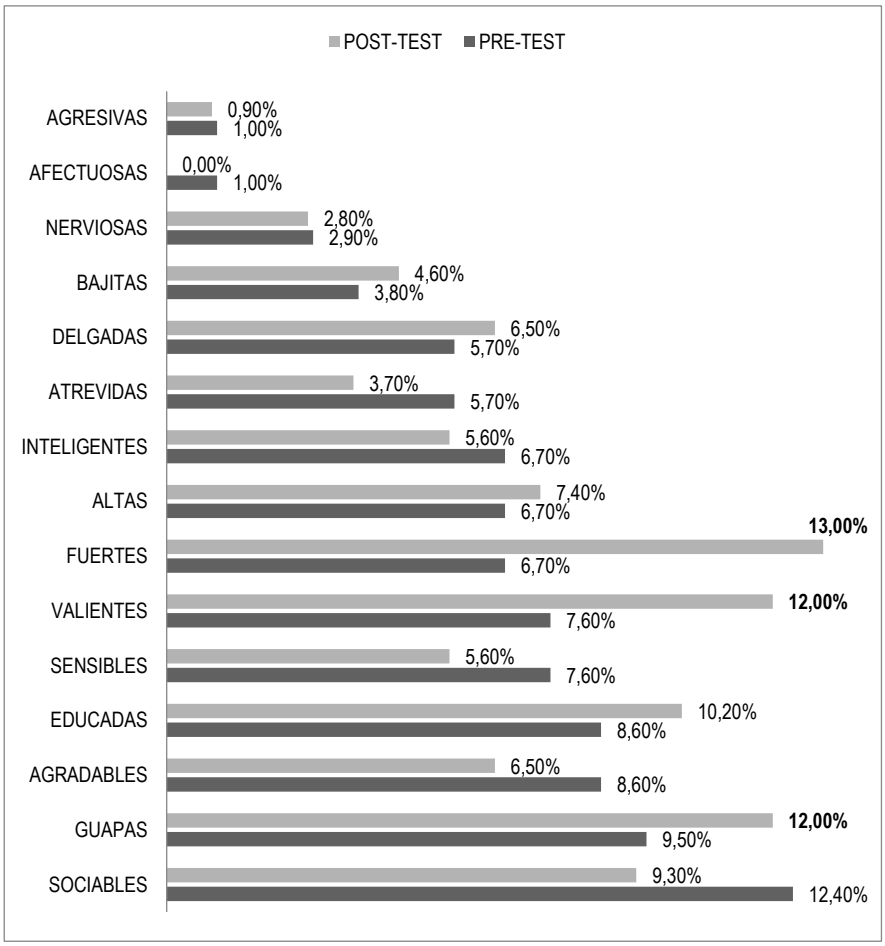


No obstante, queda evidente la necesidad de seguir en el proceso de formación coeducativa del alumnado.

En los cursos, tercero y cuarto de Educación Primaria, se pretende identificar si existe adquisición y reproducción de estereotipos de género y conocer las percepciones que tienen los niños y niñas sobre la personalidad de chicas y chicos. Para ello se les pide que atribuyan rasgos de la personalidad asociadas a niños y a niñas. Los resultados pre-test (Gráfico 7), de cuarto curso de Educación Primaria, indican que las niñas son caracterizadas por su sociabilidad y por su belleza (guapas).

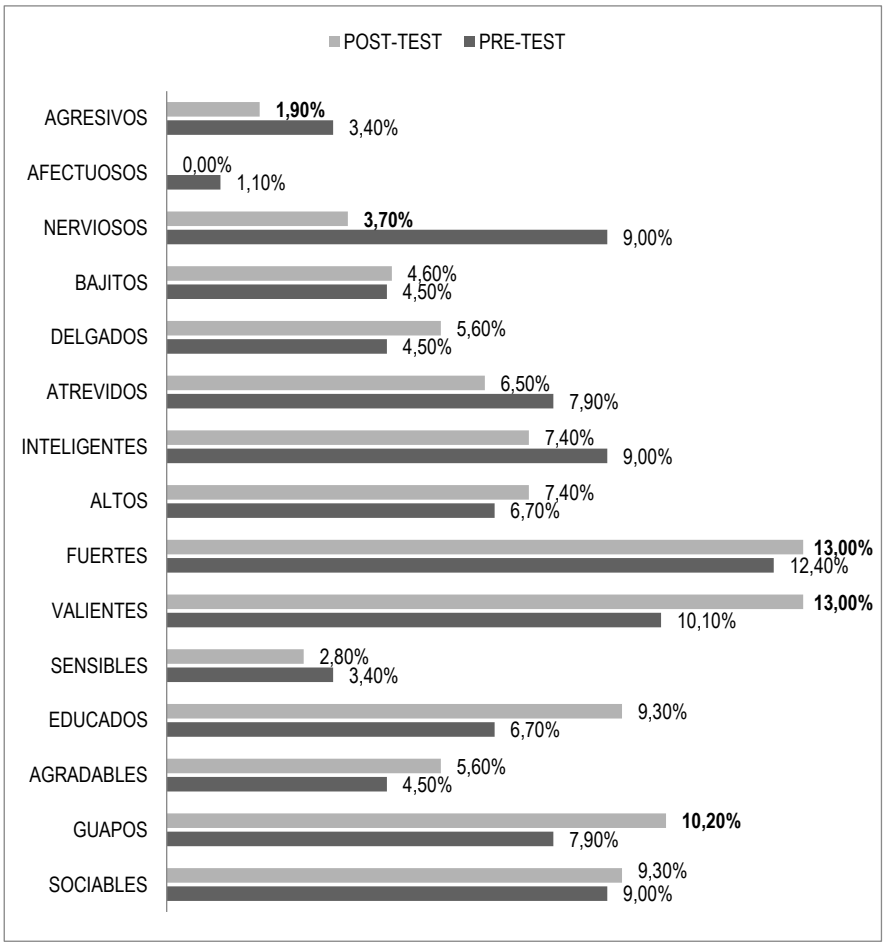
Tras la intervención, haciendo uso del juego interactivo "Partieduca, desmontando estereotipos de género" (Gráfico 7), el resultado del post-test indica que ahora las chicas también son valientes y fuertes.

***GRÁFICO 7**. Resultado Pre-test/Post-test. Personalidad de las chicas.*



En cuanto a la personalidad de los chicos, los resultados del pre-test (Gráfico 8) muestran que los dos sexos, definen a los niños como fuertes y valientes. Tras la intervención (Gráfico 8/post-test) se observa que se sigue considerando a los chicos como fuertes y valientes, incluyendo también la belleza como rasgo propio de los chicos. Significativo también que dejen de contemplar la agresividad y el nerviosismo como propios del carácter de los chicos.

***GRÁFICO 8**. Resultado Pre-test/Post-test. Personalidad de los chicos.*

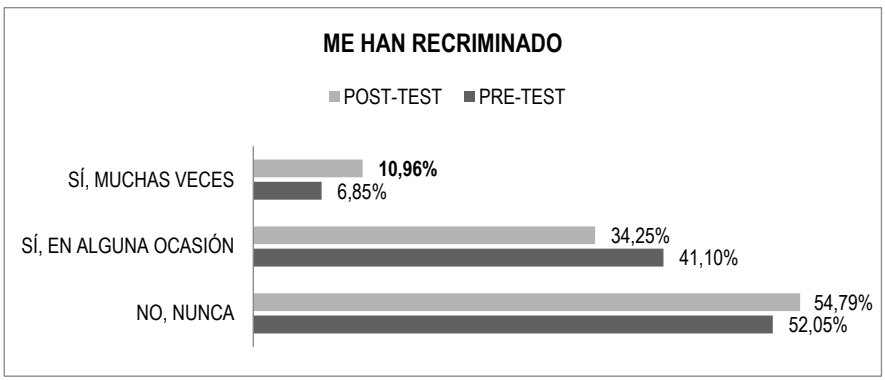


Si se analiza de forma más específica, y se comparan ambas medidas, pre-test y post-test, se puede afirmar que son los niños, los que siguen pensando que las niñas son guapas, pero ahora las niñas en lugar de definirse como sociables ahora se definen como fuertes y valientes, a la vista de los datos obtenidos de los y las participantes en el aula. Los chicos siguen siendo para ambos sexos fuertes y valientes. Los resultados evidencian el empoderamiento positivo de las niñas tras la intervención realizada.

Por último, en los cursos de quinto y sexto de Educación Primaria, se pretende explorar la diversidad afectivo-sexual en el alumnado. El

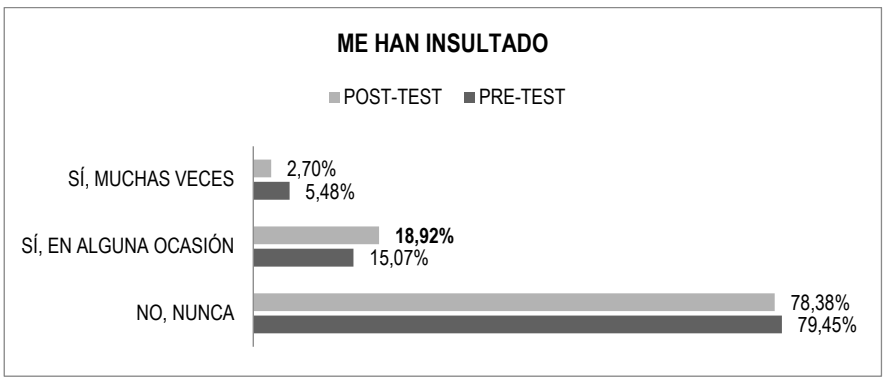
punto de partida con el que nos encontramos en esta etapa es que los resultados del pre-test, en el que se busca conocer si el alumnado se ha sentido recriminado por hacer cosas que no son consideradas como propias de su género (Gráfico 9), observamos cómo casi la mitad del alumnado se ha sentido recriminado en alguna ocasión, siendo un 6,85% que afirma que muchas veces.

***GRÁFICO 9**. Resultado Pre-test/Post-test. Conductas discriminatorias. Me han recriminado.*



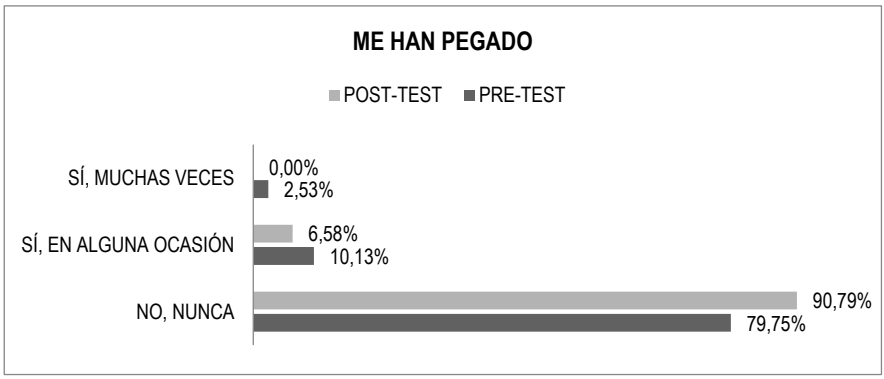
Un 15,07%, manifiesta que ha sido insultado por ello en alguna ocasión (Gráfico 10/pre-test).

***GRÁFICO 1**0. Resultado Pre-test/Post-test. Conductas discriminatorias. Me han insultado.*



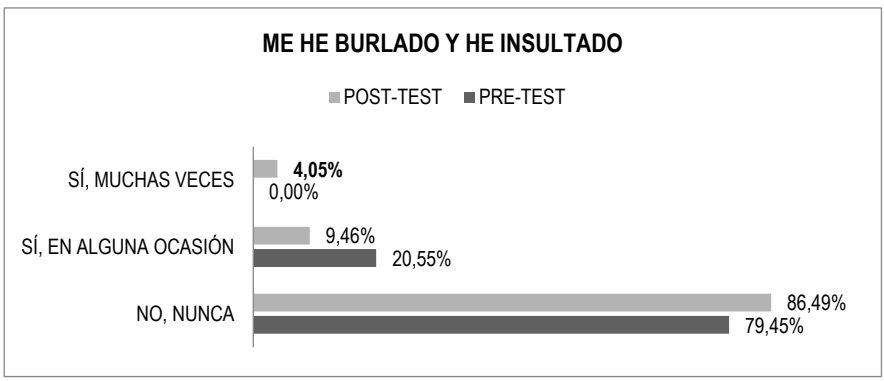
Un 5,48% muchas veces y un 10,96% han llegado a recibir agresiones físicas en alguna ocasión, siendo un 2,74% los que las han recibido en muchas ocasiones (Gráfico 11/pre-test).

***GRÁFICO 11**. Resultado Pre-test/Post-test. Conductas discriminatorias. Me han pegado.*



Otro dato importante es que un 20,55% del alumnado afirma haber participado en estas burlas e insultos (Gráfico 12/pre-test).

***GRÁFICO 12**. Resultado Pre-test/Post-test. Conductas discriminatorias. Me he burlado y he insultado.*



Los resultados comparados para la variable relacionada con la recriminación por hacer cosas que no son consideradas como propias de su género, entre la medición pre-test y la medida post-test son significativos. Los resultados relacionados con el que han sido recriminados en alguna ocasión bajan (Gráfico 9/post-test), pero si analizamos estos datos, sorprende que las respuestas de las niñas se mantengan, y en cambio las de los niños disminuya. Por otro lado, en cuanto a la respuesta de muchas veces, pasa lo contrario, los niños se mantienen y las niñas aumentan sus respuestas. En lo que respecta a las agresiones, tanto

físicas como orales (Gráficos 10 y 11/post-test), observamos un aumento en la identificación de agresiones orales y una disminución de las físicas.

Por último, en lo que respecta a la participación de burlas y agresiones (Gráfico 12/post-test), un 4,05% admite haber participado. Estos resultados, informan del carácter reflexivo del instrumento al permitir evidenciar la realidad y tomar conciencia tanto de las actitudes de los demás como de las suyas propias. En cualquier caso, los resultados evidencian la necesidad de seguir trabajando esta temática.

5. DISCUSIÓN

Las niñas participantes en el estudio confirman el impacto de las reglas construidas socialmente sobre el género en el juego -elección de cocina o muñeca- y futura vida adulta, al igual que sucede con las elecciones de los chicos con la pelota o el coche, en línea con lo señalado por Yeung y Wong (2018), en cita de Dinella y Weisgram (2018).

Se han constatado esfuerzos para facilitar el acceso a juguetes, como las construcciones, entre las niñas como el realizado por la empresa Lego al introducir colores como el malva o rosa en sus piezas y afirmaba su CEO que 'deseamos alcanzar al otro 50% del mundo infantil' (Wienners, 2011, en cita de Weisgram et al., 2014). Otro ejemplo mencionado en Weisgram et al. (2014), relacionado con el alto etiquetaje de juguetes a ambos sexos obtenido en la evaluación, se puede encontrar en la campaña realizada en el Reino Unido (Let Toys Be Toys, 2014) en la que se aboga por eliminar las etiquetas de género en los juguetes y tiendas de juguetes con el objeto de reducir los estereotipos en la infancia e incrementar el interés de la tipificación cruzada de género.

En línea con lo expuesto por Weisgram et al. (2014), las asociaciones de tipificación por género juegan un importante papel en los intereses de los niños y las niñas, los estereotipos que conviven con ellos y ellas y los juicios que hacen sobre los intereses de los demás, bien sean niñas o bien sean niños.

Se concluye, a la vista de los resultados obtenidos, en la necesidad de eliminar las etiquetas de género dadas y reforzadas por las personas adultas en los juguetes e incluirlas en las intervenciones diseñadas para reducir el etiquetaje de género en los juguetes de niñas y niños (Dinella & Weisgram, 2018).

Muchos niños y niñas pasan por una fase en la que creen que es moralmente erróneo para un chico pintarse las uñas o que una niña juegue al fútbol (Martin y Ruble, 2010). Los resultados presentados en esta pregunta para Educación Primaria son ligeramente superiores a los reflejados para Educación Secundaria en diferentes estudios nacionales (Serrano e Iborra, 2005, Ramírez, 2006 o Avilés y Monjas, 2015 en cita de Benítez y Justicia, 2017). Estos datos llevan a incidir en la importancia de ahondar en las intervenciones coeducativas en los últimos cursos de Educación Primaria, en línea con lo señalado en la literatura (Defensor del Pueblo, 2007).

Es probable que el currículo oculto o los mensajes sobre género que se trasmiten informalmente y, en ocasiones, sin intención por parte del profesorado afecten en este caso (Bank, 2007). Los estudios (Macoby, 2002, citado por Martin y Ruble, 2010) parecen indicar que las diferentes tipificaciones de género en la infancia no son coherentes y pueden variar dependiendo de las situaciones, sin embargo, los estudios deberían centrarse más en analizar el comportamiento grupal que el individual, principalmente por el fuerte impacto del grupo de iguales en las edades de referencia de este trabajo.

Hay estudios relacionados con actitudes sexistas y discriminatorias, como los de Olweus (1993 y siguientes), que concuerdan con los resultados obtenidos en este estudio. En los estudios se describe la figura del alumno/a victimizado/a (Olweus, 1993) que representa aproximadamente el 10% del estudiante escolarizado o las víctimas pasivas que nunca reaccionan agresivamente, no se defienden y sufren rechazo del grupo (Carney y Merrel, 2001, en cita de Benítez y Justicia, 2006). Del mismo modo, se ha constatado (Olweus, 1993) que las víctimas de agresiones entre el alumnado disminuye conforme aumenta la edad y las agresiones físicas son menos frecuentes, idea en línea con otros estudios en España (Defensor del Pueblo, 2007).

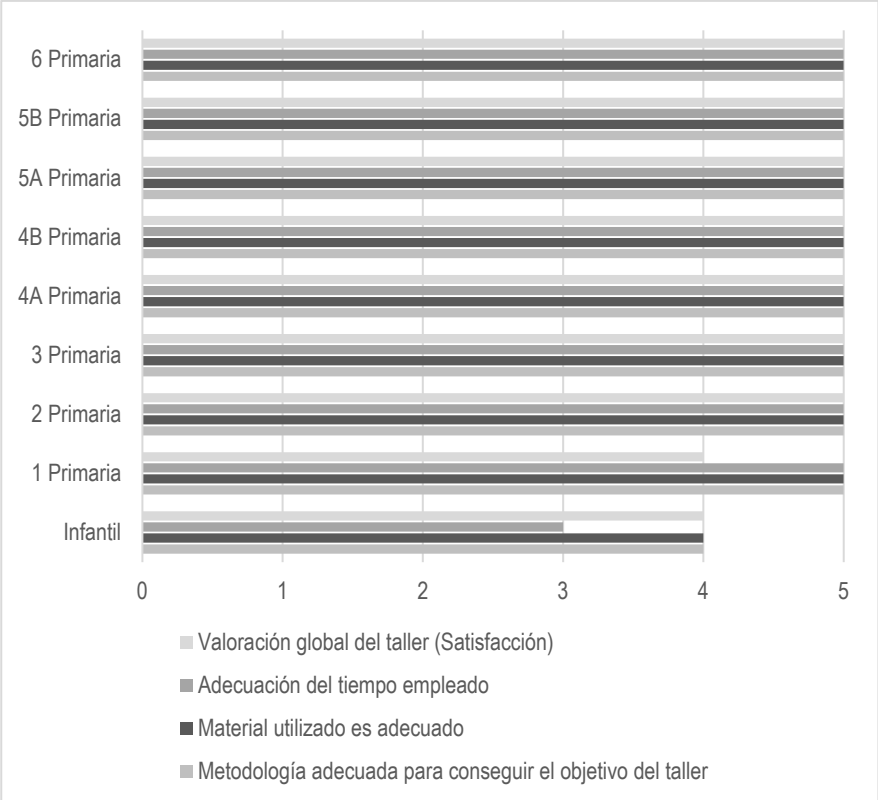
6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos en el estudio nos indican que el proyecto Coe y Duca fomenta la coeducación en las aulas desde edades tempranas y que los instrumentos utilizados sirven para concienciar a niñas y niños en materia de igualdad. Coe y Duca dejan al descubierto las conductas sexistas y discriminatorias que siguen reproduciéndose en el aula y que, por lo tanto, se deben seguir trabajando educativamente.

Desde la perspectiva del profesorado, se evalúan positivamente las actividades coeducativas realizadas mediante la encuesta de satisfacción administrada a todos los cursos, que mide parámetros tanto cualitativos como cuantitativos. Al respecto de la *metodología adecuada para conseguir los objetivos del taller*, se obtiene una media de 4.86 sobre 5. El *material utilizado es adecuado*, obtiene una media de 4.86 sobre 5. La *adecuación del tiempo empleado,* se puntúa con una media de 4.65 sobre 5 para todos los cursos y, finalmente, la *valoración global del taller (satisfacción)*, obtiene una media de 4.73 sobre 5 (Gráfico 13).

La evaluación al profesorado incorpora un campo abierto para comentarios y sugerencias. La principal idea que se traslada es organizar las actividades por grupos y no por cursos con el objeto de reducir el tamaño de los y las participantes y mejorar la comprensión. Modificar ligeramente las actividades de Educación Infantil para aumentar la comprensión del alumnado. Ambas sugerencias se implementan en el desarrollo de las actividades. Se registran comentarios positivos del profesorado al respecto del descubrimiento del alumnado de las tareas del hogar, por ejemplo, o la sorpresa de las respuestas de niños/as pese a conocerlos. Todas las evaluaciones indicaron que recomendarían la actividad coeducativa.

***GRÁFICO 1**3. Evaluación al profesorado, todos los cursos.*



Si a todo esto unimos los resultados recogidos de las encuestas de satisfacción dirigidas al profesorado, que mostraron una puntuación muy elevada en cuanto al proyecto, podemos considerar la intervención coeducativa exitosa porque es parte del proceso educativo de los niños y niñas y parte del proceso de cambio que necesariamente se tiene que producir en la sociedad actual.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Damos las gracias a la Junta Rectora del Centro Asociado UNED DÉNIA por su incondicional apoyo. A todos los Centros Educativos de Educación Infantil y Educación Primaria, equipo directivo, profesorado y alumnado, de la Comarca de la Marina Alta de la provincia de Alicante, por abrirnos las puertas de sus centros y participar en la

investigación. Y a todo el equipo interdisciplinar del Observatorio Igualdad UNED DÉNIA, por su implicación en el trabajo de campo.

8. REFERENCIAS

Aubrey, J. S., & Harrison, K. (2004). The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender-related perceptions. *Media Psychology*, *6*(2), 111–146. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_1

Bank, B. (2007). Gender and education: An encyclopedia. In B. Bank (Ed.), *History of Education Quarterly*. Praeger. https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2009.00214.x

Benítez, J. L., & Justicia, F. (2017). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *3*(7). https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186

Boletín Oficial del Estado. (2020). 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*, 61561–61567.

Carter, D. B., & Levy, G. D. (1998). Cognitive Aspects of Early Sex-Role Development : The Influence of Gender Schemas on Preschoolers ' Memories and Preferences for Sex-Typed Toys and Activities Author (s): D . Bruce Carter and Gary D . Levy Published by : Wiley on behalf of the Society f. *Society for Research in Child Development*, *59*(3), 782–792.

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publishing.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publishing.

Defensor del Pueblo. (2007). Informe del Defensor del Pueblo. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. In *Informes, estudios y documentos*.

Del Estado, J. (2004). *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.* 42166–42197.

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (Secretaría de Estado e Igualdad). (2019). *Documento Refundido De Medidas Del Pacto De Estado En Materia De Violencia De Género. Congreso + Senado.* 89.

Díaz De Greñu Domingo, S., & Parejo Llanos, J. L. (2013). Promotion of equality and respect for sexual-emotional diversity: Basis of a guidance programme and Secondary Education tutorial. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, *24*(3), 63–79. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245

Dinella, L. M., & Weisgram, E. S. (2018). Gender-typing of children's toys: Causes, consequences, and correlates. *Sex Roles: A Journal of Research*, *79*(5–6), 253–259. https://doi.org/10.1007/s11199-018-0943-3

González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la Infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *36*, 125–138. https://doi.org/10.7179

I, J. C. (2007). *Para La Igualdad Efectiva De Mujeres Y Hombres* *. 289–350.

Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. (2008). Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. *Instituto de La Mujer*.

Jackson, S. (2007). "She might not have the right tools… and he does': children's sense-making of gender, work and abilities in early school readers". *Gender and Education*, 61–77. https://doi.org/10.1080/09540250601087769

Jambrina Hernández, R. (2002). *El juego en la infancia*.

Jiménez Cortés, R., & Colás Bravo, M. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, *340*, 415–444.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage Publishing.

Martin, C., Eisenbud, L., & Rose, H. (1995). Razonamiento de los niños sobre los juguetes basado en el género - Descarga gratuita en PDF.pdf. *Child Developement*, *66*(0009-3920/95/6605-0003$01.00), 1453–1471.

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, *61*, 353–381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 - Agenda 2030. (n.d.).

Ministerio de Educación, C. y D. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial Del Estado*, 19349–19420.

Paul Halpern, H., & Perry-Jenkins, M. (2016). Parents' Gender Ideology and Gendered Behavior as Predictors of Children's Gender-Role Attitudes: A Longitudinal Exploration. *Physiology & Behavior*, *176*(3), 139–148. https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0.Parents

Rodríguez, M. P., Pando Canteli, M. J., & Berasategi, M. (2017). *¿Generan estereotipos de género los medios de comunicación? Reflexión crítica para educadores*. https://doi.org/10.18543/dsib-1(2016)-pp89-115.pdf

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, *11*(April). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609

Vargas Jiménez, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, *15*(1), 137–147. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.10

VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020 [programa informático]*. VERBI Software GmbH. https://www.maxqda.com/

Weisgram, E. S., Fulcher, M., & Dinella, L. M. (2014). Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*, 401–409. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.004

LA GENERACIÓN Z Y LA EDUCACIÓN SEXUAL: SU CONOCIMIENTOS Y FUENTES DE (IN)FORMACIÓN

ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
Universidad de Vigo

ALBA ADÁ LAMEIRAS
Universidad Carlos III de Madrid

YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La educación sexual es un derecho y un deber en la sociedad del siglo XXI. Los diferentes agentes de socialización tienen el deber de promover la educación sexual, especialmente de la escuela, como principal agente educativo formal; seguido de la familia, como primer y más influyente agente de educación informal (Lameiras, Carrera y Rodríguez 2014). Todas las personas tienen el derecho a ser formadas en su dimensión sexuada, especialmente los/as jóvenes, por encontrarse en una etapa crucial de su desarrollo psicosexual (Lameiras et al., 2014), en la que experimentan una maduración física, psicológica y sexual. En este periodo tienden a desarrollar un mayor interés por el sexo y las relaciones socioafectivas que están fuertemente vinculadas con la salud sexual y reproductiva, así como con el bienestar en general (Anderson, 2013).

En relación a la necesidad de recibir educación sexual debe fundamentarse desde una perspectiva integradora de educación y de sexualidad. En su sentido integral, la "educación" es un proceso humanizador, un proceso que tiene con fin mejorar a las personas (Sarramona, 2000), lo que implica formar personas con conciencia crítica para la trasformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad (Lameiras et al., 2014). En este sentido, la educación debe orientarse a su "alfabetización", para que sean conscientes de su propia realidad, y dejen de

ser espectadores/as pasivos/as del mundo y pasen a ser sujetos activos del mismo, de este modo, la educación les servirá como práctica para la libertad (Freire, 1989).

En la misma línea, la "sexualidad" debe transcender de su carácter patológico y sanitarizado (Amezúa, 2001), y entenderla como una dimensión humana, como un valor que necesita ser promocionado y cultivado en la escuela desde el marco de la identidad (Lameiras y Carrera, 2009). En este sentido, es de vital importancia concebir la educación sexual desde un modelo integral, biográfico y profesional (Lameiras et al., 2019), y superar los principales obstáculos que presentan otros modelos de educación sexual todavía presentes en nuestra sociedad.

A continuación, presentamos los modelos de educación sexual que todavía coexisten en nuestra sociedad y profundizamos en los principales retos que debe afrontar la educación sexual para avanzar hacia un modelo integrador.

1.1. MODELOS DE EDUCACIÓN SEXUAL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR DE EDUCACIÓN SEXUAL

En función de los conceptos que una determinada sociedad y cultura tiene de la educación y de la sexualidad se establece un determinado modelo de educación sexual (Barragán y Bredy, 1996). De esta forma, paralelamente a la evolución de las concepciones sobre la sexualidad a lo largo de las diferentes épocas, se han elaborado diferentes modelos de educación sexual en concordancia a sus creencias sobre la sexualidad. Así, en la sociedad occidental pueden identificarse tres modelos de educación sexual, que implican diferentes formas de reaccionar ante la sexualidad: el *modelo moral o tradicional*, el *modelo preventivo, de riesgos o médico* y el *modelo integrador* (Lameiras y Carrera, 2009).

1.1.1. Modelo moral o tradicional de educación sexual

Este modelo se caracteriza por una actitud prohibitiva, tradicional y moralista hacia la sexualidad (Barragán, 1995a). Este modelo parte de las concepciones religiosas que defiende que la sexualidad sólo es legitima dentro del matrimonio heterosexual y con fines reproductivos. Por

tanto, se condena toda aquella expresión sexual fuera del matrimonio o que no tenga como fin la reproducción social (Lameiras y Carrera, 2009). Además, este modelo fomenta el doble rasero sexual negando la sexualidad femenina y la diversidad sexual, y promociona los roles tradicionales de género en las relaciones familiares. De este modo, este modelo niega el conocimiento de riqueza y posibilidades de la sexualidad, y fomenta una visión negativa de la misma (Lameiras y Carrera, 2009).

Los principales objetivos de este modelo son, por un lado, fomentar la abstinencia para prevenir los riesgos derivados de la actividad sexual, y, por otro lado, preparar para el matrimonio, lo que implica no iniciarse en las relaciones sexuales antes del matrimonio. De este modo, este modelo se basa en una metodología fuertemente directiva, donde los/as destinatarios/as desempeñan un rol pasivo. La responsabilidad de este tipo de educación sexual recae en la familia, por supuesto con valores conservadores y religiosos, y en profesionales educativos con formación religiosa y actitudes también conservadoras (Lameiras y Carrera, 2009).

Por consecuencia, este modelo se basa en una concepción religiosa y niega a los y las adolescentes y jóvenes los conocimientos básicos, que inevitablemente recibirán de forma inadecuada y sesga por otros medios (Measor, 2004).

1.1.2. Modelo de riesgos de educación sexual

Este modelo se caracteriza por una actitud permisiva y sanitarizada hacia la sexualidad (Lameiras et al., 2014). En la actualidad, la mayoría de las experiencias de educación sexual se desarrollan a través de este modelo de riesgos o preventivo, o también conocido como modelo clínico-médico o higienista. Este modelo concibe la sexualidad como un riesgo de enfermedad o contagio, por lo tanto, la intervención está focalizada a evitar enfermedades, detectarlas o curarlas. En consecuencia, este modelo no contempla la educación sexual para mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas; y sus objetivos son evitar los problemas de salud derivados de la actividad sexual (ITS y END) (Lameiras y Carrera, 2009).

A pesar de que este modelo de riesgos supone un escaso avance sobre el modelo moral, su actitud permisiva hacia los discursos sobre el sexo, reflejan el escaso progreso del anterior modelo moral, ya que, convierte el antiguo concepto de pecado en la moderna idea de entender el sexo bajo el concepto de peligro y enfermedad (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2019).

Las principales formas de intervención de este modelo son a través de campañas publicitarias, campañas de distribución de preservativos, charlas en escuelas u otros centros de información y atención. La metodología de intervención es fundamentalmente directiva. El/la profesional tiene un papel activo, mientras que los/as destinatarios/as tienen un papel pasivo, en el que solo reciben información (Lameiras y Carrera, 2009).

1.1.3. Modelo biográfico, profesional e integrador de educación sexual

El modelo biográfico, profesional e integrador se caracteriza por una actitud de cultivo, que aborda la sexualidad desde una perspectiva social y que persigue la transformación de las actuales estructuras de poder-sumisión, potenciando la valoración positiva de la diversidad sexual (Lameiras y Carrera, 2009; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2008; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013). En esta línea, para una verdadera transformación del modelo de educación sexual que existe actualmente, es necesario evolucionar de la actitud de prohibición del modelo tradición y de la actitud de permisividad del modelo de riesgos, a la actitud de cultivo adoptada por este modelo integrador (Amezúa, 2001). Esta actitud de cultivo implica asumir que la sexualidad es una dimensión de la persona que se tiene que promocionar, educar, y, por ende, cultivar (Lameiras et al., 2014). Por tanto, este modelo se basa en un concepto positivo de la sexualidad y salud, e indispensable para la promoción del bienestar personal y calidad de vida de todas las personas (Lameiras et al., 2019).

Los principales objetivos de este modelo son, por un lado, ayudar a conseguir el bienestar personal y la calidad de vida desde la identidad y la biografía sexual que cada persona elija tener, y, por otro lado,

adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades que permitan vivir libremente la sexualidad de cada persona (Lameiras et al., 2014).

Las principales formas de intervención de este modelo de educación sexual deben llevarse a cabo a través de la escuela, pero también contando con la colaboración de familia. Las funciones de los/as profesionales serán las de evaluar su grado de salud y sus posibilidades de mejora, ofrecerles formación y prestarles las ayudas necesarias para transitar adecuadamente dentro de sus diversas biografías (Lameiras y Carrera, 2009).

En definitiva, la educación sexual debe convertirse en un instrumento de transformación social (Guiddens, 1995). Para ello, es necesario que se incluya la educación sexual de forma obligatoria en todos los niveles del sistema educativo de una forma integral y anclada en la igualdad (Lameiras et al., 2019), y también para que favorezca la adaptación positiva de la propia identidad sexual, fomentando la tolerancia e incidiendo en la ética social como medio para evitar riesgos y relaciones de dominación-sexual (Lameiras et al., 2013).

1.2. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA

La educación sexual en España todavía se mantiene anclada a un modelo moral/conservador y a un modelo de riesgos/prevencionista (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2016) sexual, así como el desarrollo de un pensamiento crítico que les habilite para defender sus propios derechos, promocionar la igualdad de género (Lameiras et al., 2019). La educación sexual del colectivo adolescente se ha centrado en su mayoría en contenidos para reducir las conductas de riesgo (p. Ej., VIH, las ITS, embarazos no deseados y el uso de preservativos), en considerar el sexo como una conducta problemática (García y Fields, 2017) y en preservar los contenidos instrumentalizados para mantener el statu quo y reproducir una concepción tradicional, sexista y heteronormativa de las relaciones afectivo-sexuales (Lameiras et al., 2019). En esta línea, la revisión sistemática de Kedzior et al. (2020), en la que se analizan los programas escolares para mejorar la salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes, se identifica la necesidad de ir más allá de un enfoque

de prevención del riesgo y caminar hacia un enfoque integral con más énfasis en la salud sexual y reproductiva positiva de los/as adolescentes.

De tal forma que, las y los adolescente siguen sin recibir suficiente formación e información de fuentes formales y fiables que les permitan desarrollar una experiencia positiva y respetuosa de la sexualidad y las relaciones sexuales (Lindberg, Maddow-Zimet y Boonstra, 2016). De este modo, se les conduce a que Internet se convierta en su fuente de información, formación y asesoramiento más importante sobre su educación sexual (Gray et al., 2019). No podemos olvidar que el acceso del colectivo adolescente a Internet es casi universal, y la accesibilidad a las plataformas digitales hacen que los y las menores pasen una gran cantidad de tiempo en Internet y en las redes sociales, buscando temas en línea que incluyen información sobre problemas cotidianos relacionados con la salud sexual, el bienestar físico y la salud (Eleuteri et al., 2018; Park y Kwon, 2018). En esta línea, diversos estudios advierten que las redes sociales y las webs pornográficas son el medio más frecuente entre el colectivo adolescente para obtener información sobre sexualidad y salud sexual (Ballester, Orte y Pozo, 2019; Lim et al., 2014).

A pesar de que en España disponemos de un marco jurídico que ampara la educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo, y de la clara evidencia científica de los beneficios de la educación sexual desde un modelo integral con un plan de estudios de alta calidad, pocos menores reciben una preparación para sus vidas que les permita tomar el control y tomar decisiones informadas sobre su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable (UNESCO, 2018; Lameiras et al., 2021).

2. OBJETIVOS

- Conocer las fuentes de información sobre educación sexual a las que recurren.
- Analizar la percepción del nivel de conocimientos sobre educación sexual de los/as adolescentes.

– Identificar sus principales dificultades e intereses de educación sexual.

3. METODOLOGÍA

3.1. MUESTRA

En este estudio de carácter cualitativo participaron un total de 187 estudiantes de 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º curso) de centros educativos de titularidad pública de la provincia de Pontevedra (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. INSTRUMENTRO

Este estudio cualitativo se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de carácter semiestructurado. Para ello se elaboró un único guion de preguntas *ad hoc* con la finalidad de responder a los objetivos de la investigación. Por tanto, el guion de preguntas en las entrevistas se organizó en cuatro bloques: (1) Fuentes de información del colectivo adolescente sobre educación sexual; (2) Percepción del nivel de conocimientos sobre educación sexual de los/as adolescentes; (3) Dificultades del colectivo adolescente sobre educación sexual; (4) Intereses sobre la educación sexual.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para la participación en el estudio se seleccionaron centros educativos de titularidad pública de Educación Secundaria de la provincia de Pontevedra (España). Una vez que indicaron su aceptación de participar, se les informó con mayor detalle del objetivo del estudio y se les mostró el guion de preguntas del cuestionario ad hoc de carácter semiestructurado. De forma que contamos con el consentimiento informado pasivo tanto del equipo de dirección como de tutores/as y profesorado implicado de los centros educativos. Posteriormente se informó al estudiantado del carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos recogidos. Los cuestionarios ad hoc de carácter semiestructurado fueron

aplicados en los centros educativos durante el horario lectivo. El tiempo de aplicación fue de 20 minutos.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de contenido fue gestionado a través de la metodología cualitativa, que permite "comprender, explicar, describir o predecir un fenómeno" (Izcara-Palacios, 2014, p. 17). Para analizar la información obtenida se ha utilizado el programa de tratamiento y gestión de la información Atlas.Ti, v.8. En este programa permite gestionar un gran volumen de datos, codificar la información y construir teoría (Gibbs, 2012). La utilización de este programa permitió el trabajo simultáneo de las investigadoras que, a través de la triangulación se ha gestionado el tratamiento de la información, así como una exhaustiva codificación y categorización.

4. RESULTADOS

4.1. Fuentes de información sobre educación sexual de los y las adolescentes

Los resultados obtenidos en esta primera categoría de las principales *fuentes de información* sobre educación sexual del colectivo adolescente nos permiten evidenciar que son, en primer lugar, Internet (45%) seguido de su grupo de iguales (29.7%), su núcleo familiar (10.9%), páginas web pornográficas (7.3%), YouTube (3.9) y, por último, las redes sociales (3.2%) (Ver Tabla 1).

***TABLA 1**. Fuentes de información sobre educación sexual.*

Internet	45%
Grupo de iguales	29.7%
Familia (madre, padre, hermano/a…)	10.9%
Web pornográficas	7.3%
YouTube	3.9%
Redes sociales	3.2%

Fuente: elaboración propia

Así, en los resultados de este estudio nos encontramos que, la mayoría del colectivo adolescente reconoce que consume contenidos pornográficos online para aprender nuevas técnicas sexuales para posteriormente reproducirlas en sus encuentros sexuales. De este modo, los y las adolescentes admiten utilizar la pornografía como una herramienta para formarse sobre determinados temas de educación sexual.

- Utilizo internet, las redes sociales y también veo pornografía online cuando tengo alguna curiosidad sobre estos temas. (Chico, 15 años)
- Consumo pornografía para saber lo que tengo que hacer en las relaciones sexuales. (Chico, 16 años)
- Cuando tengo alguna duda las relaciones sexuales veo pornografía, es que no conozco otros sitios donde informarme sobre estos temas. (Chica, 14 años)

4.2. Percepción del nivel de conocimientos sobre educación sexual

En esta segunda categoría principal de la percepción del nivel de conocimientos del colectivo adolescente sobre educación sexual, hemos encontrado que un 45.5% de los/as adolescentes consideran que tienen un nivel de conocimientos adecuados sobre educación sexual, frente a un 21.4% de los/as adolescentes que perciben que no y un 33.1% que no saben si sus conocimientos sobre educación sexual son adecuados.

> Considero que tengo bastantes conocimientos sobre educación sexual. He leído y consultado bastante internet cuando tenía alguna duda sobre ITS/VIH, como prevenir embarazos no deseados, métodos preventivos/anticonceptivos o como prevenir relaciones tóxicas. (Chica, 15 años)

> Creo que no hemos recibido una buena educación sexual, o por lo menos, yo tengo conocimientos básicos sobre los métodos preventivos/anticonceptivos, embarazos no deseados, ITS y el VIH/SIDA. Y considero que mi sexualidad y salud abarca mucho más que esto. (Chico, 16 años)

4.3. Dificultades de los y las adolescentes sobre educación sexual.

En lo referente a esta categoría de las principales dificultades sobre educación sexual que tiene el colectivo adolescente, hemos identificado que la mayoría de los y las participantes manifiestan que la gran ausencia de información y formación sobre educación sexual les conduce a un gran desconocimiento en temas como la identidad corporal, la diversidad sexual, las relaciones socio-afectivas saludables (tanto en la esfera online como offline), el placer y el deseo en las prácticas sexuales; así como, en temas de salud sexual como: los embarazados no planificados, los métodos de prevención/anticoncepción y las infecciones de transmisión sexual.

> Hay mucha desinformación sobre educación sexual, y mucha presión social con el tema de las relaciones sexuales. (Chico, 15 años)
>
> Tengo dificultades para conocer mi cuerpo porque no encuentro recursos en internet que me lo dejen claro. Y me gustaría conocerlo más y entender mis cambios hormonales. (Chica, 14 años)
>
> Mi principal dificultad es no poder demostrar mi orientación sexual, y que me insulten por no ser heterosexual. (Chico, 16 años)
>
> No me gustaría estar en una relación de pareja tóxica, o no saber identificar que estoy en una. (Chico, 16 años)
>
> Tengo miedo a tener relaciones sexuales porque tengo un gran desconocimiento sobre las ITS/VIH, embarazos no deseados, métodos preventivos/anticonceptivos. Sobre todo, tengo miedo de contagiarme de algún tipo de ITS o quedarme embarazada. (Chica, 15 años)

4.4. Intereses de los y las adolescentes sobre educación sexual.

En lo referente a los intereses sobre educación sexual, los y las adolescentes manifestaron que sus intereses son recibir formación sobre educación sexual que incluya, no sólo conocimientos específicos sobre sexualidad y salud reproductiva, sino también entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional que les permitan tener relaciones de pareja saludables, tanto en la esfera online como offline, y prevenir relaciones tóxicas.

En el instituto necesitamos más charlas de educación sexual, y que estos temas dejan de ser tabú. (Chico, 15 años)

Mis principales inquietudes son las relaciones de pareja, no quiero tener una relación tóxica. Pero también me inquieta no saber muy bien cuándo y cómo iniciarme en las relaciones sexuales, cómo y que métodos anticonceptivos utilizar para evitar un embarazo no deseado. (Chica, 16 años)

También me gustaría recibir formación en habilidades sociales (emociones, sentimientos…etc.), para poder conocernos a nosotros mismos/as, y, también a los demás, y que esto nos ayude a vivir relaciones sanas y no tóxicas. (Chica, 16 años)

Recibir más información sobre las relaciones de pareja, las relaciones sexuales, el placer femenino y cómo prevenir el ciber-acoso en las redes sociales. (Chica, 15 años)

Recibir formación para erradicar la discriminación de género y por la orientación sexual. (Chico, 14 años)

5. DISCUSIÓN

En este estudio se ha analizado las fuentes de información sobre educación sexual a las que recurren los y las adolescentes, la percepción del nivel de conocimientos sobre educación sexual del colectivo adolescente, así como sus principales dificultades e intereses sobre educación sexual. Los resultados de este estudio evidencian que la información sobre educación sexual que reciben los y las adolescentes es deficiente, por lo que, sus conocimientos sobre educación sexual son escasos, lo que conlleva que los y las adolescentes presenten diversas dificultades e intereses sobre su sexualidad y salud.

Los resultados de este estudio, en relación con las fuentes de información sobre educación sexual, evidencian que las y los adolescentes siguen sin recibir suficiente información y formación de fuentes formales y fiables que les permitan desarrollar una experiencia positiva y respetuosa de la sexualidad y las relaciones sexuales. De este modo, se les conduce a que internet y la pornografía se convierta en su fuente de información y formación más importante sobre su educación afectiva-sexual. En este sentido, diversos estudios tanto a nivel internacional

como nacional, que han centrado el foco atención en analizar el consumo de pornografía del colectivo adolescente, ya que con su libre acceso a las TIC se han convertido en consumidores de contenidos pornográficos online, establecen prevalencias del consumo de pornografía de entre el 19% y el 70.3% (Ballester et al., 2019; Efrati y Amichai-Hamburger, 2020; Martellozzo et al., 2020; *Save the Children*, 2020; Stanley et al., 2018), siendo los chicos más consumidores de pornografía (Lucić, Baćak y Štulhofer, 2014; Stanley et al., 2018). Situando el rango de edad del primer visionado de pornografía entre los 8 y los 17 años (Ballester et al., 2019; *Save the Children*, 2020; Stanley et al., 2018). De esta forma, la pornografía es utilizada por sus consumidores como una herramienta para la educación sexual en la que se llevan a cabo prácticas violentes, sexistas y misóginas (Stanley et al., 2018).

En relación con la percepción del nivel de conocimientos del colectivo adolescente sobre educación sexual, el 45.5% de los/as adolescentes afirmaron que tenían un nivel de conocimientos adecuados sobre educación sexual, frente a un 54.5% de los/as participantes que alegaron que desconocían su nivel de conocimientos sobre educación sexual. Estos resultados están en línea con otros estudios que también evidencian como los y las adolescentes son conscientes de que necesitan más conocimientos sobre educación sexual, pero no reciben suficiente información por parte de sus familias, la escuela y desconocen otras fuentes formales que les permitan desarrollar una experiencia más positiva y respetuosa de la sexualidad (Helmer et al., 2015; Lindberg et al., 2016).

En cuanto a las dificultades e intereses sobre educación sexual podemos destacar que la gran ausencia de información y formación sobre educación sexual conduce a los y las adolescentes a un gran desconocimiento en temas como la identidad corporal, la diversidad sexual, las relaciones socio-afectivas saludables, el placer y el deseo en las prácticas sexuales; así como, en temas de salud sexual como embarazados no planificados, los métodos de prevención/anticoncepción y las infecciones de transmisión sexual. Estos resultados, en sintonía con otros estudios, ponen de relieve como en esta etapa los y las adolescentes tienen que lidiar con los resultados de comportamientos sexuales no saludables, embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual (Williams y

Jensen, 2016), así como experiencias de violencias sexuales (online y offline) (Ybarra y Thompson, 2018; Rodríguez-Castro et al., 2018), y es por ello que, necesitan más conocimientos, habilidades y recursos para poder combatir los riesgos y llevar a cabo una actividad sexual protegida y disfrutar de relaciones saludables (Helmer et al., 2015; Lameiras, et al., 2004; Lameiras et al., 2013). Asimismo, los y las adolescentes que participaron en este estudio también resaltaron la necesidad de recibir información sobre el placer sexual, cómo comunicarse con sus parejas y tener relaciones saludables. En esta línea, diversos estudios defienden la necesidad de superar el modelo de riesgos todavía presente en la educación sexual y caminar hacia un modelo integrador de educación sexual (Lameiras et al., 2021; Kedzior et al., 2020).

6. CONCLUSIÓN

La revolución tecnología ha desplazado al colectivo adolescente y jóvenes a un nuevo espacio virtual que ha generado una ambigüedad, entre lo real material y lo real digital. Estos cambios afectan notablemente el modo de acceso de los/as menores a los contenidos y los valores sobre lo que se conceptualiza como sexualidad (De Miguel, 2020). Ya que, las nuevas tecnologías, en muchos casos, representan un potente transmisor de mensajes contradictorios y erróneos en relación con la sexualidad y las relaciones afectivas y sexuales. De este modo, si el objetivo principal de la educación sexual es crear un modelo de sexualidad liberador, crítico y emancipador el primer paso es aportar una adecuada información y formación (Lameiras et al., 2019), por lo que, la educación sexual no puede desarrollarse de "espaldas" a esta realidad digital (Guse et al., 2012).

Por ello, es necesario implementar en los centros educativos programas de educación sexual basados en una perspectiva integral que permita a los/as menores desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas para mejorar su salud sexual, así como desarrollar su pensamiento crítico que les capacite para defender sus propios derechos desde la igualdad, respeto y la tolerancia cero hacia cualquier manifestación de violencia sexual y de género (Lameiras, et al., 2004; Lameiras et al., 2019) tanto

en plano virtual como en el cara a cara (Rodríguez-Castro et al., 2018). Además, es importante reconocer las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías para la promoción de la salud sexual y reproductiva, ya que permiten diseñar y desarrollar programas de educación sexual mucho más rentables y atractivos para los y las jóvenes. De este modo, los programas digitales de educación sexual con metodologías mixtas (online vs. offline), ofrecen una excelente herramienta educativa con mayor nivel de efectividad para promover y contribuir a mejorar la salud sexual (Lameiras et al., 2021).

Por consiguiente, es importante una verdadera implicación del Gobierno para plasmar las directrices sobre la educación sexual que recogen las actuales legislaciones como del Pacto de Estado contra la violencia de Género (2018), que ampara la educación sexual integral en todos los niveles del sistema educativo (infantil, primaria y secundaria), así como en el ámbito universitario.

7. REFERENCIAS

Amezúa, E. (2001). La educación de los sexos. *Revista Española de Sexología*, 107-108.

Anderson, R. M. (2013). Positive sexuality and its impact on overall well-being. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz,* 56(2), 208-214. https://doi.org/10.1007/s00103-012-1607-z

Ballester, L., Orte, C., & Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. En Orte, C., Ballecter, L., & Pozo, R. (Eds.), *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales* (pp. 249-284). Octaedro.

Barragán, F. (1995a). Currículum, poder y saber. Un análisis crítico de la educación sexual. *Anuario de sexología*, 1, 83-90.

Barragán, F., & Bredy, C. (1996). *Niños, niñas, maestros, maestras: Una propuesta de educación sexual*. Díada.

De Miguel, A. (2021). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 379-382. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.01.001

Efrati, Y., & Amichai-Hamburger, Y. (2020). Are adolescents who consume pornography different from those who engaged in online sexual activities?. *Children and Youth Services Review*, 111, 104843. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104843

Eleuteri, S., Rossi, R., Tripodi, F., Fabrizi, A., & Simonelli, C. (2018). Sexual health in your hands: How the smartphone apps can improve your sexual wellbeing?. *Sexologies*, 27(3), e57-e60. https://doi.org/10.1016/j.sexol.2018.04.004

Freire, P. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.

Garcia, L., & Fields, J. (2017). Renewed commitments in a time of vigilance: Sexuality education in the USA. *Sex Education*, 17(4), 471-481. https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1285387

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Gray, B. J., Jones, A. T., Couzens, Z., Sagar, T., & Jones, D. (2019). University students' behaviours towards accessing sexual health information and treatment. *International Journal of STD & AIDS*, 30(7), 671-679. https://doi.org/10.1177/0956462419828866

Guiddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra.

Guse, K., Levine, D., Martins, S., Lira, A., Gaarde, J., Westmorland, W., & Gilliam, M. (2012). Interventions using new digital media to improve adolescent sexual health: a systematic review. *Journal of Adolescent Health,* 51(6), 535-543.

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15-S21. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.013

Helmer, J., Senior, K., Davison, B., & Vodic, A. (2015). Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority. *Sex Education,* 15(2), 158-171. https://doi.org/10.1080/14681811.2014.989201

Izcara-Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Kedzior, S. G., Lassi, Z. S., Oswald, T. K., Moore, V. M., Marino, J. L., & Rumbold, A. R. (2020). A systematic review of school-based programs to improve adolescent sexual and reproductive health: considering the role of social connectedness. *Adolescent Research Review*, 1-29. https://doi.org/10.1007/s40894-020-00135-0

Kirby, D., Rolleri, L., & Wilson, M. M. (2007). *Tool to Assess the Characteristicsof Effective Sex and STD/ HIV Education Programmes*. Healthy Teen Network.

Lameiras, M., & Carrera, M. V. (2009). *Educación sexual: de la teoría a la práctica.* Pirámide.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2008). Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral. *Sexología Integral*, 5(1), 35-38.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2014). *Yoiyo y la sexualidad: Misión en Ultreia*. Dykinson.

Lameiras, M., Carrera, M. V., & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. *V. Gavidia (Comp.), Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela*, 197-210.

Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.

Lameiras, M., Carrera, M.V., & Rodríguez, Y. (2019). La educación sexual: un derecho en la "lista de espera" del sistema educativo en España. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 1, 10-16.

Lameiras, M., Rodríguez, Y., Ojea, M., & Dopereiro, M. (2004). *Programa Agarimos. Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual.* Ediciones Pirámide.

Lameiras-Fernández, M., Martínez-Román, R., Carrera-Fernández, M. V., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Sex education in the spotlight: what is working? Systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2555.

Lim, M. S., Vella, A., Sacks-Davis, R., & Hellard, M. E. (2014). Young people's comfort receiving sexual health information via social media and other sources. *International Journal of STD & AIDS*, 25(14), 1003-1008. https://doi.org/10.1177/0956462414527264

Lindberg, L. D., Maddow-Zimet, I., & Boonstra, H. (2016). Changes in adolescents' receipt of sex education, 2006–2013. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 621-627. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.02.004

Lucić, M., Baćak, V., & Štulhofer, A. (2019). The role of peer networks in adolescent pornography use and sexting in Croatia. *Journal of Children and Media*, 14(1), 110-127. https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1637356

Martellozzo, E., Monaghan, A., Davidson, J., & Adler, J. (2020). Researching the Affects That Online Pornography Has on UK Adolescents Aged 11 to 16. *SAGE Open*, 10(1). https://doi.org/10.1177/2158244019899462

Measor, L. (2004). Young people's views of sex education: gender, information and knowledge. *Sex education*, 4(2), 153-166. https://doi.org/10.1080/14681810410001678338

Montgomery, P. & Knerr, W. (2016). *Updating the United Nations International Technical Guidance on Sexuality Education: Vol. 2. Evidence and recommendations. Presentation at the Consultation on updating International Technical Guidance on Sexuality Education (ITGSE).* Paris.

Park, E., & Kwon, M. (2018). Health-related internet use by children and adolescents: systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4), e120.

Real Decreto ley 9/2018, de 3 de agosto, de medidas urgentes para el desarrollo del Pacto de Estado contra la violencia de género *B.O.E.,* 188, de 4 de agosto de 2018.

Rodríguez-Castro, Y., Alonso, P., Lameiras, M., & Faílde, J. M. (2018). From sexting to cybercontrol among dating teens in Spain: an analysis of their arguments. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 50(3), 170-178. https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n3.4

Sarramona, J. (2000). Teoría de la educación. Ariel.

Save the Children. (2020). (*Des)Información Sexual: Pornografía y Adolescencia*. https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia

Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., & Överlien, C. (2018). Pornography, sexual coercion and abuse and sexting in young people's intimate relationships: A European study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944. https://doi.org/10.1177/0886260516633204

UNESCO. (2018). *International Technical Guidance on Sexuality Education*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf

Williams, E. A., & Jensen, R. E. (2016). Conflicted identification in the sex education classroom: balancing professional values with organizational mandates. *Qualitative Health Research*, 26(11), 1574-1586. https://doi.org/10.1177/1049732315599955

Ybarra, M. L., & Thompson, R. E. (2018). Predicting the emergence of sexual violence in adolescence. *Prevention Science*, 19(4), 403-415. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0810-4

EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA ISABEL LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito escolar, libros de texto son, a día de hoy, el material didáctico más utilizados por el profesorado (Hamodi, 2014; Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014; Braga y Belver, 2016; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017) y son, asimismo, una gran fuente de información para estudiar la realidad del sexismo en las escuelas. Esto es así debido a que los libros de texto aspiran a representar con objetividad el entorno social en el que vivimos y recogen aquellos conocimientos que están aceptados a nivel colectivo para cada etapa educativa. Y, pese a que los libros de texto están considerados como neutrales, no son "ajenos a ideologías y hegemonías socioculturales" (López-Navajas, 2014, p. 290), ni son "inocentes ni neutrales […] en detrimento de los grupos desfavorecidos y de las mujeres" (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2014, p. 160).

Los estudios realizados en los últimos años sobre los libros de texto muestran cómo, de forma sistemática, se reproducen en ellos unos esquemas sexistas con unos modelos tradicionales de lo masculino y lo femenino (Pellejero e Iglesias, 2011; Vaillo, 2016; Gómez-Pintado, 2017). Los libros de matemáticas, a pesar del carácter imparcial que se les presupone, no son una excepción como así lo demuestran los numerosos trabajos que se han publicado al respecto. Estos estudios exponen cómo el sexismo está especialmente presente en la selección de

contenidos objeto de aprendizaje, el lenguaje utilizado y las ilustraciones de los propios libros de texto.

Si bien podemos señar que el sexismo al que hacemos referencia tiene un carácter estructural, es en la escuela, donde se crean las bases para su reproducción. Es necesario tener presente el papel esencial que la escuela tiene en el proceso de socialización. Por tanto, la labor docente y la innovación educativa ha de ser consciente del reto que se plantea y debe trabajar de forma activa para identificar todos esos esquemas y planteamientos e incidir en la transformación de aquellas realidades educativas y ámbitos en los que los valores patriarcales y los modelos androcéntricos, como referentes únicos, son un hecho. Para abordar este desafío, la coeducación se muestra como una propuesta capaz de generar las mimbres que hagan posible esta transformación, pues lejos de acciones puntuales "supone un replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje: desde las finalidades más remotas a los objetivos más concretos; […] de la organización general del sistema y el centro a las relaciones de comunicación en el aula; de las orientaciones metodológicas generales al diseño de actividades específicas" (Sánchez y Rizos, 1992, p. 53). En este contexto, la asignatura de matemáticas se perfila como un foro capaz de proporcionar elementos que promuevan una actitud analítica facilitando datos objetivos, cuantificables y medibles que proporcionen al alumnado información precisa a partir de la cual aprendan a analizar las situaciones cotidianas desde un punto de vista crítico e informado.

La discriminación sistemática de las mujeres, su ocultamiento en los materiales educativos, la invisibilización recurrente de las aportaciones de las mujeres en la historia, la falta de referentes femeninos, la representación estereotipada de niños y niñas en las ilustraciones, así como grandes carencias en el uso de un lenguaje inclusivo se reflejan de forma constante en el currículum oculto. En definitiva, son numerosos los sesgos de género presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben ser objeto prioritario de la innovación educativa y que, desde propuestas planificadas y basadas en la investigación, contribuyan a avanzar hacia modelos de escuela capaces de corregir las desigualdades hasta la fecha creadas. Los proyectos de innovación son

una estrategia adecuada para comprobar e implementar la pertinencia de determinadas propuestas pedagógicas en la que los avances metodológicos y didácticos se adapten a los nuevos retos, demandas y exigencias de sociedades en continua transformación.

2. OBJETIVO

El objetivo de este texto es el de presentar un proyecto de innovación docente para la asignatura de matemáticas en educación primaria que, desde un planteamiento coeducativo, permita al alumnado identificar el sexismo presente en los libros de texto y en su entorno social para generar una opinión crítica al respecto.

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

3.1. Justificación

3.1.1. Estudios sobre el sexismo en los libros de texto

En el análisis de distintos trabajos sobre contenidos e imágenes de los libros de texto pone de manifiesto que, de forma sistemática, la mujer está infrarrepresentada con respecto al varón (Pellejero e Iglesias, 2011; López-Navajas, 2014; Vaillo, 2016; Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017).

A las mujeres se les asignan roles de menor prestigio y menos valorados a nivel social que al hombre que suelen ser representados en actitudes más dominantes y con un estatus superior al de las mujeres (Good *et al*., 2010). Del mismo modo y, como regla general, el número de imágenes en las que las mujeres son protagonistas es muy inferior: 67% hombres frente a un 20% de mujeres en la editorial Santillana, tal y como muestra el estudio de Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014).

Los ámbitos en los que son representados mujeres y hombres son diferentes siendo las mujeres excluidas de las esferas de poder y decisión (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016). Las actividades de riesgo y aventura se les asignan a los varones como muestran Moya-Mata *et al*. (2017). Su estudio reveló que las actividades deportivas que se

practican en el exterior representan un 40% en varones frente a un 20% en mujeres.

Los hallazgos de López-Navajas (2014) son clarificadores al respecto y no dejan lugar a dudas. Para esta autora, las mujeres aparecen en los libros de texto con carácter meramente excepcional. Sólo el 12% de los personajes de los libros analizados son mujeres, mientras que el porcentaje de mujeres que aparecen citadas es aún inferior, siendo tan solo del 7%. Estos datos se repiten en las diferentes asignaturas e incluso se van reduciendo a medida que avanzan los cursos, lo que implica que, "a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos" (López-Navajas, 2014, p. 293). Esta pérdida progresiva de presencia femenina en los libros de texto no es nueva, aunque este dato ya había sido constatado por Garreta y Careaga (1984) y Moro (1986 citado en Vaillo 2016, p.102), en la década de los ochenta.

En el mismo sentido, se expresan los resultados obtenidos por Pellejero e Iglesias (2011) que al analizar los libros de texto de Matemáticas y Conocimiento del Medio obtuvieron un porcentaje de 39,2% de personajes femeninos. Este porcentaje baja a un 11% de personajes femeninos en los libros de Matemáticas de la editorial Santillana siendo la editorial menos equitativa.

Al igual que en trabajos anteriores, las conclusiones obtrenidas por Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) muestran que la presencia femenina en los libros de historia se reduce al 19%. A los hombres se les representa en una actitud de liderazgo o fortaleza, mientras que a las mujeres en una actitud pasiva. En cuanto al contexto, las mujeres están excluidas del ámbito militar, político y de poder mientras que los hombres no son representados en el ámbito privado, familiar o doméstico.

En un cuestionario sobre la pervivencia de los estereotipos de género realizado por Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) se muestra que estos estereotipos están aún muy presentes en el alumnado. Algunos de los resultados que se desprenden de este cuestionario señalan que hay una parte del alumnado que considera que las mujeres

son más sensibles que los hombres o que las mujeres deben tener un vocabulario más cuidado por el hecho de serlo.

Por último, el estudio llevado a cabo por Good *et al*. (2010) mostró que el rendimiento académico de las chicas en el área ciencias aumentaba cuando una misma lección sobre química era presentada con imágenes contraestereotípicas, es decir, con imágenes en las cuales un personaje desempeña un rol considerado propio del otro sexo, en este caso, de mujeres científicas. Para el caso de los chicos, sin embargo, los resultados fueron inversos, siendo su rendimiento mayor cuando las lecciones eran presentadas con imágenes estereotípicas (hombres científicos).

3.1.2. Libros de texto, matemáticas y sexismo

Como se comentaba en la introducción de este texto, los libros de texto de matemáticas no son una excepción al sexismo que existe en este tipo de material didáctico. Hay autoras como Hamodi (2014, p. 37) que descarta el estudio de los libros de esta asignatura por la escasez de imágenes de personajes, objeto de su estudio. Sin embargo, otras autoras como Terrón y Cobano-Delgado (2008, p.389), partiendo de la misma premisa, se sorprendieron de la cantidad de imágenes susceptibles de un análisis significativo en esta asignatura que duplicaba e incluso triplicaba a la de otras materias. Además, en el caso de que no hubiera imágenes, los "personajes son recurrentes en los enunciados de actividades y ejemplos" (Vaillo, 2014, p. 91) y han de estar centrados en la vida cotidiana, por lo que son una rica fuente de estudio.

Distintas autoras como Blanco (2000), Terrón y Cobano-Delgado (2008), Pellejero e Iglesias (2011) o López-Navajas (2014), se han interesado por esta materia que, *a priori,* puede resultar más "aséptica o neutral […] donde todavía resulta difícil percibir los mensajes sexistas, bien porque se omiten o bien porque suelen estar eclipsados" (Pellejero e Iglesias, 2011, p. 408).

Todas las autoras, a excepción de Blanco (2000), han puesto especial énfasis en las imágenes que se muestran en los libros de texto y lo que se pretende transmitir con ellas. Blanco (2000), por su parte, centra su

estudio en los personajes que aparecen en los enunciados de los problemas de matemáticas y no en las imágenes.

A pesar de que los desarrollos metodológicos de los distintos estudios no son comparables entre sí, todas las autoras realizan un recuento cuantitativo (frecuencia de aparición) del número de mujeres y hombres en los libros de texto de esta materia. Este recuento ha sido llevado a cabo, dependiendo de la metodología de las autoras, o bien por el número de imágenes, o bien por la aparición de los personajes en los enunciados de los problemas. Como se muestra a continuación, no deja de ser llamativo cómo, en la mayor parte de los casos, la representación del hombre es significativamente superior al de la mujer:

***TABLA 1**. Comparativa de estudios*

Matemáticas	Hombres	Mujeres	Otros
Blanco (2000)	65%	22%	13%
Terrón y Cobano-Delgado (2008)	39,2%	60,8%	
Pellejero e iglesias (2011)	89%	11%	
López-Navajas (2014)	89,1%	10,9%	

*Nota: elaboración propia a partir de los estudios de Blanco (2000); Terrón y Cobano-Delgado (2008); López-Navajas (2014); Pellejero e Iglesias (2011).
**En el caso de Blanco (2000) se han sumado los personajes masculinos y aquellos en los que aparece el masculino genérico.
Fuente: elaboración propia

Además, a las mujeres, o se las representa de forma estereotipada o se las deja de representar. En este sentido, del total de las mujeres que aparecen en los libros de matemáticas, tan sólo un 1% son representadas en ámbitos políticos frente a un 27% en el ámbito doméstico (Blanco, 2000, p. 105).

Ante esta realidad en la que la representación de la mujer es muy inferior a la de los hombres y además se hace de forma estereotipada, es posible pensar que las niñas no encuentren referentes femeninos en los que puedan verse reflejadas. No sólo ellas, sino que el alumnado en

general “crece sin apenas referentes femeninos” en determinados contextos (Vaillo, 2014, p. 70). Esto, sin duda, puede repercutir tanto en el rendimiento de las mujeres en los ámbitos científicos, como ya se ha apuntado en el estudio de Good *et al*. (2010) y también puede ser la causa de una elección de las carreras científicas en un porcentaje muy inferior al de los varones, siendo elegidas por un 14% de mujeres frente a un 39% de hombres (OCDE, 2015a, p. 20).

3.1.3. La coeducación como herramienta frente al sexismo

La coeducación surge como una herramienta útil en el contexto de la educación formal y ha de entenderse como “un proceso educativo intencionado que tiene el objetivo de desarrollar de forma integral a las personas, pero que parte de la consideración de que estas tienen una realidad diferenciada según su sexo” (Rausell y Talavera, 2017, p. 331). Por tanto, coeducar no significa “no tener en cuenta el sexo del alumnado y promover la igualdad de oportunidades”, tal y como apuntaban los maestros y maestras preguntados en el estudio de Cordero (2013, p. 209). Por el contrario, se trata precisamente de ser conscientes de que tal y como está configurada la sociedad actual, las alumnas y alumnos parten de una situación desigual donde perviven los estereotipos de género y los prejuicios hacia las mujeres. La escuela coeducativa está llamada a abordar la educación con perspectiva de género, lo que significa fomentar aquellos saberes y prácticas que promueven una igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Esto implica enseñar a creer en la igualdad combatiendo esa falsa percepción de que no existe discriminación (Rebollo, 2013, p. 4).

En este sentido, la escuela coeducativa ha de asumir el reto de evidenciar y corregir esas discriminaciones ofreciendo referentes positivos al alumnado en su conjunto que les permitan el pleno desarrollo de su personalidad sin limitaciones de género.

La coeducación se postula así, como un instrumento adecuado para abordar los retos sociales pendientes en materia de igualdad entre mujeres y hombres como pudieran ser la eliminación de estereotipos y prejuicios de género o la lucha contra la violencia de género; la

escuela, por su parte, es una plataforma perfecta para abordar este desafío (Secretaria Xeral da Igualdade, 2016, p. 3).

Por tanto, cualquier acción que tenga como fundamento la coeducación debe enmarcarse en un contexto libre de jerarquía de género buscando la modificación de las relaciones entre mujeres y hombres. Ha de perseguir que se rompa con los roles y estereotipos de género de las mujeres, sin olvidar trabajar, de igual modo, aquellos asignados a los hombres. Debe, asimismo, dotar a alumnas y alumnos de habilidades para la resolución pacífica de conflictos (Instituto de la Mujer, 2008) y herramientas que les permitan adoptar una actitud crítica ante situaciones cotidianas donde se presenten desventajas entre hombres y mujeres por motivos de género.

3.2. Objetivos

En base a lo expuesto, el proyecto contiene los siguientes objetivos:

Objetivo general

- OG: Identificar y evitar la difusión de los estereotipos y prejuicios sexistas de los libros de texto entre el alumnado a través de materiales específicos y prácticas docentes innovadoras.

Objetivos específicos

- OE1: Proporcionar al alumnado las claves y elementos necesarios para analizar las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, en concreto, en el libro de matemáticas.
- OE2: Evidenciar la existencia de estereotipos de género en los materiales didácticos identificando de forma crítica aquellas situaciones en las que la mujer esté representada en base a roles y estereotipos de género.
- OE3: Visibilizar las aportaciones hechas por las mujeres en el ámbito científico y técnico y su escasa representación en los libros de texto.

- OE4: Promover valores libres de prejuicios inspirados en la igualdad, la corresponsabilidad, la autoconfianza, el empoderamiento y el respeto mutuo facilitando perspectivas no estereotipadas de ambos sexos.
- OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.

3.3. Metodología para promover la coeducación en el aula

Según los autores revisados al respecto, la metodología coeducativa ha de ser flexible, participativa, abierta y de carácter lúdico, dando la posibilidad de adaptación a las características del alumnado. Ha de seguir una lógica dinámica y activa facilitando que el conjunto de alumnos y alumnas se sientan integrados en las actividades que se realicen (Claramunt *et al*., 2007; Instituto de la Mujer, 2008; Vaillo, 2014).

Algunas de las recomendaciones metodológicas a tener en cuenta son (Vaillo, 2014):

- Desarrollar actividades que fomenten la argumentación frente a la memorización y repetición.
- Seguir metodologías dinámicas y participativas.
- Promover la colaboración entre los alumnos y alumnas.
- Favorecer una perspectiva crítica.
- Vincular las actividades con la vida cotidiana del alumnado.
- Incluir gran diversidad de fuentes y materiales para favorecer que se pueda contrastar información.

Para educar en equidad es necesario, además, que el espíritu crítico no sea simplemente una formalidad (García Jaramillo, 2019, p. 122) y que impregne todas etapas del sistema educativo. De hecho, una metodología participativa y crítica, que potencie la capacidad de análisis del alumnado, es esencial para la construcción de una escuela coeducativa (Vaillo, 2014, p. 44).

3.3.1. Selección de contenidos coeducativos

La selección de contenidos, en el marco de una escuela coeducativa, es un aspecto fundamental que podría estar centrado en la pregunta: "¿qué habría que aprender para vivir en igualdad y eliminar la desigualdad de nuestras vidas?" (Departamento de Educación – Gobierno de Navarra, 2019, p. 15). Bajo ese interrogante cabría seleccionar una serie de contenidos que posteriormente serían tratados en el aula, de forma directa o transversal, y que podrían articular el itinerario de aprendizaje en cuatro grandes bloques de aprendizaje. Como ejemplo de estos contenidos básicos se señalan los propuestos por el Departamento de Educación del Gobierno Navarro y que han sido implementados dentro del Programa SKOLAE (Departamento de Educación – Gobierno de Navarra, 2019, p. 15):

- "Crítica y responsabilidad frente a la desigualdad"
- "Autonomía e independencia personal"
- "Liderazgo empoderamiento y participación social"
- "Sexualidad y buen trato"

Desde Programa SKOLAE se destaca, además, la necesidad de fomentar un aprendizaje basado en "nuevas masculinidades y feminidades empoderadas" (Departamento de Educación – Gobierno de Navarra, 2019, p. 22). De esta forma, se pone el punto de mira no sólo en las consecuencias de los estereotipos de género sobre las mujeres, sino también en aquellas que atañen directamente a los hombres.

Vaillo (2014, pp. 59–73), por su parte, en un documento titulado "*Recomendaciones para introducir la igualdad en los libros de texto*" aporta una serie de sugerencias para la selección de contenidos desde una perspectiva coeducativa. Para esta autora, es importante que el contenido académico se seleccione atendiendo a criterios y pautas específicas que incluyan la igualdad como eje central. Como norma general, es preciso dar cabida a los saberes y figuras de hombres y mujeres tratando que haya equidad entre ambos.

Algunas recomendaciones a tener en cuenta en la selección de contenidos en los libros de texto son (Vaillo, 2014):

- Dar cabida a contenidos tradicionalmente femeninos: afectividad, esfera privada, experiencias personales, etc.
- Equilibrar la proporción de figuras célebres masculinas y femeninas.
- Mencionar de forma expresa la contribución femenina.
- Explicar por qué las mujeres han quedado fuera de determinados ámbitos como el científico.
- Ubicar los referentes femeninos en igualdad de condiciones que los masculinos como parte del contenido habitual y tratarlos con el mismo detalle.

3.3.2. El lenguaje inclusivo

El lenguaje es el vehículo principal de comunicación entre los seres humanos, "es el primer sistema simbólico que empleamos para estructurar nuestra experiencia" (Parra Mart, 2007, p. 101). Nos permite expresar nuestro punto de vista, lo que sentimos y necesitamos y, sin embargo, no es neutral.

Para educar de forma coeducativa, es importante atender al tratamiento del lenguaje con perspectiva de género en los libros de texto. Este no está libre de sexismo y está impregnado por una perspectiva androcéntrica que hace énfasis en lo masculino obviando lo femenino, como puede ser el caso de la utilización del masculino genérico (Parra, 2007; Vaillo, 2014).

La escuela coeducativa ha de adoptar un firme compromiso por la eliminación de aquellos aspectos del lenguaje que puedan suponer una discriminación de las alumnas respecto de los alumnos. Diferentes autoras coinciden en la necesidad de evitar determinados usos del lenguaje como pudiera ser (Secretaría Xeral da Igualdade da Xunta de Galicia, s.f.; Vaillo, 2014; Fundación ONCE, 2018):

- Utilizar la palabra hombre para designar al conjunto de la humanidad.

- Anteponer el uso del masculino al femenino sin causa justificada.
- Hacer referencia a la mujer por su sexo o vínculo familiar y al hombre por su cargo.
- Hacer referencia a los rasgos físicos de la mujer en exceso.

Son numerosas las recomendaciones básicas y ejemplos alternativos para el uso de un lenguaje inclusivo (Secretaría Xeral da Igualdade da Xunta de Galicia, s.f.; Vaillo, 2014; Fundación ONCE, 2018). De entre ellas podemos destacar el uso de sustantivos genéricos y colectivos para denominar a un grupo de personas: el alumnado, en lugar de los alumnos; el uso de perífrasis, metonimias y expresiones compuestas: "el equipo docente" para sustituir a "los docentes"; evitar especificar los pronombres o los determinantes: "cada participante" para sustituir a "los participantes" o el desdoblamiento del masculino y el femenino: "las niñas y los niños", en lugar de "los niños".

3.3.3. Las ilustraciones y los personajes en los libros de texto

Las ilustraciones de los libros de texto han sido ampliamente estudiadas mostrando que el sexismo se esconde, explícita o implícitamente, tras el lenguaje icónico y que desde las propias imágenes se contribuye en la transmisión de estereotipos de género (Pellejero e Iglesias, 2011; Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017) .

Las imágenes y los personajes "juegan una función clarificadora" del texto en su conjunto (Subirats, 1993, p. 48 Citada en Hamodi, 2014, p. 37). En este contexto, cobra especial relevancia la forma en la que se representa a niñas y a niños en los diferentes materiales didácticos: colores, caracterización de los personajes, cualidades, espacios donde se les representa, físico o personalidad.

Es por esto que, en el diseño de las actividades coeducativas es conveniente tener presente aquellas orientaciones que van en la línea de revertir los hallazgos de los estudios sobre los libros de texto y que muestran una imagen de la mujer pasiva, infrarrepresentada, sin acceso a

posiciones de poder o excluida de la esfera pública. Algunas recomendaciones para la selección de imágenes y representación de los personajes son (Vaillo, 2014, pp. 91–195):

- Representar figuras femeninas y masculinas en una proporción equilibrada y sin sesgo de género.
- Favorecer la presentación de imágenes donde aparezcan grupos de personajes femeninos y personajes femeninos solos.
- Nombrar a los personajes por cuestiones diferentes: nombre, nombre completo, profesión o relación con otros personajes.
- Asignar a personajes femeninos y masculinos actividades diferentes e intercambiables relacionadas con la esfera pública o privada: trabajo, cuidado de la familia, ocio o deporte.
- Evitar describir rasgos físicos de los personajes en función de patrones estereotipados.

3.4. Ámbito de actuación, destinatarios y responsables del proyecto

El ámbito de actuación de este proyecto de innovación es el curso de 6º de Educación Primaria. Siendo el último curso de esta etapa obligatoria, se presupone que el alumnado ha alcanzado cierta madurez que permite el paso a la educación secundaria. Se considera fundamental que accedan a la etapa habiendo adquirido conocimientos y valores que reflejen la cultura democrática y de igualdad que marca el currículum.

La edad de los alumnos objeto del presente proyecto es entre 11 y 12 años. El comportamiento y actitudes de los niños y niñas con está muy influenciado por las circunstancias familiares y su propio proceso de socialización.

La reproducción de desigualdades y estereotipos de género que suelen apreciarse en el alumnado de esta edad son ya evidentes. Estas se manifiestan desde los juegos que realizan en el recreo, eligiendo las niñas actividades interiores como juegos de cartas y los niños actividades exteriores deportivas, hasta en las profesiones que eligen cuando son

preguntados qué quieren ser de mayores estando estas altamente estereotipadas.

Aunque el proyecto está dirigido a una asignatura específica de un curso concreto, consideramos relevante hacer referencia al equipo docente del centro en su conjunto. El motivo es, como muestra Cordero (2013, p. 201), que las concepciones erróneas de un determinado profesor o profesora pueden suponer una barrera en sí misma para la implementación de medidas coeducativas eficaces. Un ejemplo, es la idea de que la igualdad de género se "realiza de una forma natural" (Cordero 2013, p. 209) que no necesita de planificación o de un tiempo específico. Por tanto, es necesario trabajar para desterrar este tipo de planteamientos y hacer énfasis en la necesidad de actividades bien planificadas y especialmente dirigidas con una secuenciación de contenidos y objetivos propios.

Si bien la persona responsable de implementar este proyecto será el profesor o profesora que imparta la asignatura de matemáticas en 6º de Primaria siendo conveniente la coordinación absoluta con el tutor o tutora de la clase y el equipo de orientación del centro.

3.5. Fases y temporalización

Las sesiones se programarán en meses sucesivos comenzando por el mes de septiembre y finalizando en el mes de junio haciendo coincidir aquellas en las que se vea involucrado el contenido específico en la asignatura de matemáticas.

El proyecto se dividirá en tres fases como se verá con más detalle en el apartado de evaluación: una fase inicial donde se realizará un diagnóstico de la situación de partida, una fase intermedia en la que se comprobará cómo se va desarrollando el proyecto de innovación y una fase final de evaluación que nos dará información sobre el grado de consecución de los objetivos.

TABLA 2. *Cronograma*

Acti-vidad	Mes	Duración	Contenidos coeducativos	Objetivos específicos del proyecto
Evaluación inicial				
A1	Septiembre	1h30	Sistema sexo-género	OE1
A2	Octubre	1h	Estereotipos y prejuicios	OE1, OE2
A3	Noviembre	2h30	Corresponsabilidad	OE1, OE3
A4	Diciembre	1h30	Doble jornada	OE3
A5	Enero	2h	Mujeres célebres	OE4, OE5
Evaluación intermedia				
A6	Marzo	2h	El amor romántico	OE5
A7	Abril	1h	Nuevas masculinidades	OE5
A8	Mayo	2h	Lenguaje inclusivo	OE1, OE2
A9	Junio	2h	Estereotipos en los medios audiovisuales	OE4, OE5
Evaluación final				

Fuente: elaboración propia

3.6. Actividades

A continuación, se presentan las actividades que forman parte de este proyecto. Los objetivos curriculares, los contenidos y las competencias contempladas en todas las actividades se atienen a lo establecido en el Decreto 105/2014 de 4 septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Anexos al material complementario de recomendada revisión para la realización de las actividades propuestas: https://bit.ly/3h6BA6g

***TABLA 3**. Actividad 1: Sistema sexo género*

Duración	**Duración total: 1h 30. Dinámica 1: 1h30min**
UD matemáticas	N/A
Metodología	Activa y participativa. Lluvia de ideas, debate y reflexión.
Agrupamiento	Individual, en pequeño grupo y gran grupo
Rol docente	Facilitador/a y moderador/a de debate
Recursos	Post-it, papel corrido, bolígrafos, lápices de colores.
Evaluación	Rúbrica de observación
Material complementario	Listado de preguntas para hacer en el debate, listado de temas a incluir (Ver Anexo. Tabla 1).
Objetivos didácticos coeducativos	OE1: Proporcionar al alumnado las claves y elementos necesarios para analizar las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, en concreto, en el libro de matemáticas.
Contenidos curriculares	
La asertividad. Exposición y defensa de las ideas propias con argumentos fundados y razonables empleando estrategias de comunicación constructivas. La iniciativa. El emprendimiento. La autopropuesta de desafíos. La importancia de la iniciativa Personal en la vida económica y social. Los estereotipos. Las consecuencias de los prejuicios. Desarrollo de actitudes de solidaridad ante problemas y necesidades de las personas más desfavorecidas.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística. Competencias sociales y cívicas. Aprender a aprender. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
Dinámica 1: ¿cromosomas de color rosa y azul? Antes de empezar se preguntará a los niños sobre las características que ellos consideran que diferencian a chicos de chicas. Se hará una lluvia de ideas para que los alumnos y alumnas vayan teniendo ideas y que nos sirva para ver el punto de partida de cada cual. Se facilitará a cada persona 4 post-it. Se les pedirá que en cada uno de los post-it escriban 2 características que consideren típicas femeninas y 2 que consideren típicas masculinas o características neutras. La clase se dividirá en dos grupos y a cada uno se les facilitará dos trozos de papel corrido. A un grupo se le asignará la figura masculina y a otro la femenina y se les pedirá que en grupo debatan las características de un hombre o mujer ideal. Tras el debate se elegirá a un miembro de cada grupo que tendrá que dibujar la silueta masculina y femenina. Estos dibujos se colgarán en la pared y se preguntarán porqué se han representado así las siluetas y se permitirá que entren en debate. Tras el debate, se pedirá a cada uno que pegue de forma anónima los post-it en el dibujo que representa al hombre o a la mujer. A continuación, se irán leyendo las características que cada uno de los post-it y se abrirá un debate en clase. En la pizarra se dibujará una tabla con dos columnas: sexo y género (Ver Anexo tabla 2).	

Fuente: elaboración propia

***TABLA 4**. Actividad 2: Estereotipos y prejuicios*

Duración	**Duración total: 1 h.** Dinámica 1: 30 min. Dinámica 2: 30 min
UD matemáticas	**Fracciones y operaciones**
Metodología	Activa y participativa, puesta en común de reflexiones individuales, discusión de propuestas y reflexiones
Agrupamiento	Individual, en pequeños grupos y en gran grupo.
Rol docente	Facilitador/a y moderador/a de debate.
Recursos	Proyector, papel y boli, libro de matemáticas.
Evaluación	Se realizará mediante la valoración de los problemas planteados por cada uno de los alumnos y alumnas atendiendo a la rúbrica.
Material complementario	Preguntas guía. Dinámicas 1 y 2 (Ver Anexo. Tabla 3)
Objetivos didácticos coeducativos	OE1: Proporcionar al alumnado las claves y elementos necesarios para analizar las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, en concreto, en el libro de matemáticas. OE2: Evidenciar la existencia de estereotipos de género en los materiales didácticos identificando de forma crítica aquellas situaciones en las que la mujer esté representada en base a roles y estereotipos de género.
Contenidos curriculares	
— El diálogo. La búsqueda del mejor argumento. La creación de pensamientos compartidos a través del diálogo. La inferencia y el sentido de la expresión de los y de las demás. La escucha activa y la ayuda — Estrategias del lenguaje oral como instrumento de comunicación: escuchar, preguntar y argumentar. — Números enteros, decimales y fracciones. — Los estereotipos. Las consecuencias de los prejuicios. Desarrollo de actitudes de solidaridad ante problemas y necesidades de las personas más desfavorecidas	
Competencias	
- Comunicación lingüística. - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. - Competencias sociales y cívicas. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
<u>Dinámica 1: rompiendo estereotipos</u> — Se presentará el vídeo "Romper estereotipos de género en los colegios" (El País, 2018). Recuperado 23 abril 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=FtGcYjr0gPc — Se parará el vídeo en el segundo 11.	

- En este segundo se pueden visualizar la imagen de un uniforme de soldado, equipo médico, equipación mecánica y deportiva.

- En ese momento les preguntaremos a los alumnos que se imaginen la historia de la persona que lleva ese uniforme a diario: características físicas y psíquicas, circunstancias familiares y económicas, estatus social e incluso el nombre de la persona.

- Se finalizará la visualización del vídeo.

- El profesor o profesora recordará lo visto en la actividad 1 y les pedirá que reflexionen sobre por qué hay determinadas profesiones donde la mujer está excluida en el imaginario colectivo.

- Se abrirá un debate en clase moderado por el profesor en el que se hablará sobre las profesiones y los estereotipos de género.

- Se pedirá a los alumnos que reflexionen sobre las profesiones que se le atribuyen a hombres y mujeres y el estatus social y económico de cada una.

- Para ayudar a la reflexión se podrá utilizar el material complementario facilitado en el (Ver Anexo. Tabla 2).

Dinámica 2: el mundo al revés

- Se proporcionará al alumnado una serie de problemas preseleccionados del libro de texto (Almodóvar et al. 2015, p.81).

- En la parte inferior derecha aparecen una serie de 6 problemas sobre fracciones que representan a chicos y a chicas en contextos estereotipados (Ver Figura 1).

- Les pediremos al alumnado que lean los problemas individualmente y reflexionen sobre si los problemas muestran estereotipos de género.

- Tras la lectura individual pediremos que compartan sus impresiones en pequeños grupos mixtos de 5.

- Deberán inventar individualmente dos problemas, uno relativo a una chica y otra relativa a un chico que muestren contraestereotipos.

- Cada uno de los niños y niñas leerán sus problemas uno a uno argumentando por qué han elegido ese ejemplo y se abrirá debate sobre las profesiones elegidas.

Fuente: elaboración propia

***TABLA 5**. Actividad 3: Corresponsabilidad*

Duración	**Duración total: 2h 30. Dinámica 1: 30 min. Dinámica 2: 1h**
UD matemáticas	Proporcionalidad y porcentajes
Metodología	Reflexión individual, lluvia de ideas, debate en pequeño grupo, discusión en gran grupo
Agrupamiento	Individual, en pequeño grupo y gran grupo.
Rol docente	Facilitador/a, moderador/a y explicación de contenido.
Recursos	Libro de matemáticas, pizarra y tiza, papel y lápiz
Evaluación	Cuestionario de preguntas abiertas que se corregirá mediante rúbrica
Material complementario	Ficha corresponsabilidad. Dinámica 2 (Ver Anexo. Tabla 4)
Objetivos didácticos coeducativos	OE1: Proporcionar al alumnado las claves y elementos necesarios para analizar las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, en concreto, en el libro de matemáticas. OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.
Contenidos curriculares	
La responsabilidad. El sentido de compromiso respecto a uno mismo y a los demás. Valoración del error como factor de aprendizaje y mejora. La automotivación. La autonomía personal y la autoestima. Seguridad en sí mismo y en sí misma, iniciativa, autonomía para la acción, confianza en las propias posibilidades. Tolerancia a la frustración. Expresión de las partes utilizando porcentajes.	
Competencias clave	
Competencia lingüística Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Competencias sociales y cívicas. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
<u>Dinámica 1: sí, ellas también trabajan</u> Se pedirá a los niños y niñas que abran el libro de matemáticas por la página nº 120 y 121 (Almodóvar *et al*. 2015, p. 120-121), la página anterior a los porcentajes. En esta página los personajes de los enunciados de los problemas que representan a chicos y chicas en contextos y actividades estereotipadas (Ver Anexo. Figuras 2, 3, 4, y 5). Se leerán las actividades de cada personaje en voz alta. Agruparemos a las niñas y niños en grupos de 4. Se pedirá que reflexionen sobre: la actividad anterior: estereotipos de género, a qué personajes se les representa en el ámbito doméstico, a qué personajes se les representa en el ámbito público, qué tipo de profesiones realizan cada uno. Cada uno de los grupos expondrá sus conclusiones a toda la clase. Se permitirá que se abra debate. <u>Dinámica 2: y tú, ¿qué haces tú en casa?</u> Lluvia de ideas sobre tareas domésticas que se irán anotando en la pizarra en vertical. Se les ayudará al principio con ejemplos. Se irán nombrando cada una de las tareas domésticas y se pedirá a los alumnos que levanten la mano si las hace un miembro masculino o femenino de la familia. (Ver Anexo. Tabla 4). Una vez creada la tabla, se comenzará con el tema de los porcentajes. Se pedirá que hallen el porcentaje de personas del sexo femenino y masculino que realizan una tarea un otra en función de la tabla elaborada. Representarán los porcentajes de forma gráfica.	

***TABLA 6**. Actividad 4. Doble jornada*

Duración	**Duración total: 1h 30 min. Dinámica 1: 1h. Dinámica 2: 30 min**
UD matemáticas	Unidad 8. Proporcionalidad y porcentajes
Metodología	Reflexión individual, lluvia de ideas, debate en pequeño grupo, discusión en gran grupo.
Agrupamiento	Individual, en pequeño grupo y gran grupo
Rol docente	Facilitador/a y moderador/a
Recursos	20 vasos de plástico, bolsa de garbanzos, papel y lápiz, cronómetro
Evaluación	Se evaluará mediante la ficha de cálculos y la ficha de reflexión
Material complementario	Dinámica 1: ayuda para debate y discusión. (Ver Anexo. Tabla 5). Dinámica 2: ayuda planteamiento problema. (Ver Anexo. Tabla 6).
Objetivos didácticos coeducativos	OE3: Visibilizar las aportaciones hechas por las mujeres en el ámbito científico y técnico y su escasa representación en los libros de texto.
Contenidos curriculares	
La iniciativa. El emprendimiento. La autopropuesta de desafíos. La importancia de la iniciativa personal en la vida económica y social. Identificación, juicio crítico y rechazo de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Operaciones con números naturales: suma, resta, multiplicación y división. La regla de tres en situaciones de proporcionalidad directa: ley del doble, triple, mitad.	
Competencias clave	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Competencias sociales y cívicas. Aprender a aprender. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
Dinámica 1: ¡sólo tengo 2 manos! Se dividirá la clase en 4 grupos: Cada uno de ellos elegirá a una capitana o capitán y a una secretaria o secretario. A cada grupo se le asignará un número del 1 al 4. Entre todas las personas del grupo se pondrán de acuerdo para presentar 5 multiplicaciones y 5 divisiones de números naturales a otro equipo que escribirán en un papel. Las operaciones han de ser de la tabla del 1 al 10 (7x8; 5x6 o 9:3; 35:7; etc.) Se explican las reglas del juego: La capitana o capitán tiene que hacer 2 tareas a la vez. 1º Responder a las operaciones que haga la secretaria o secretario, que anotará las respuestas. 2º A la vez que responde a las operaciones tiene que distribuir garbanzos en vasos. Dispone de 10 vasos donde viene escrito un número. Se le asigna un bote de garbanzos y deberá distribuirlos en función del número de garbanzos que vaso indique (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10). Tiempo límite: 1 minuto ampliable. El equipo 1 resuelve preguntas de equipo 2, el equipo 2 resuelve preguntas de equipo 3, el equipo 3 resuelve preguntas del equipo 4 y el equipo 4 resuelve preguntas del equipo 1. Una vez finalizado preguntaremos a la clase si alguien considera que hubiera sido capaz de desempeñar mejor las dos tareas a la vez y podremos intentarlo con otra candidata o candidato. Ganará aquel equipo que haya conseguido acertar más preguntas, siempre y cuando los garbanzos de los vasos estén correctamente contabilizados. Una vez finalizado el recuento se recordará a la clase lo visto en la actividad anterior y se pondrá de manifiesto que la mujer tiene doble carga de trabajo por encargarse de su trabajo remunerado y el trabajo doméstico. Podremos abrir debate ayudados del material complementario. Dinámica 2: esto es mucho curro Se visibilizará el papel de las personas que realizan las tareas domésticas. Se facilitará una ficha donde calcularán el salario de la persona que realiza las tareas domésticas en casa. En función del salario bruto medio. Para ello deberán buscar en internet salarios medios en España en el sector de la limpieza y rellenar la ficha. Ejemplo: si el salario medio por hora es de 10€ ¿cuánto cobrará esta persona de la familia al mes? (Ver Anexo. Tabla 6)	

***TABLA 7**. Actividad 5: Mujeres célebres*

Duración	**Duración total: 2h. Dinámica 1: 30 min. Dinámica 2: 1h 30 min**
UD matemáticas	N/A
Metodología	Revisión biográfica, mural, exposición
Agrupamiento	Parejas, individual
Rol docente	Facilitador/a
Recursos	Ordenadores, libro, cartulinas, pinturas, rotuladores y chinchetas
Evaluación	Se evaluará la exposición mediante rúbrica
Material complementario	Preguntas guía. Dinámicas 1 y 2 (Ver Anexo. Tabla 7).
Objetivos didácticos coeducativos	OE4: Promover valores libres de prejuicios inspirados en la igualdad, la corresponsabilidad, la autoconfianza, el empoderamiento y el respeto mutuo facilitando perspectivas no estereotipadas de ambos sexos. OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.
Contenidos curriculares	
Valoración de la igualdad de derechos de hombres y de mujeres en la familia y en el mundo laboral y social. Utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación para buscar, seleccionar y elaborar la información y presentar conclusiones. Las diferencias de sexo como un elemento enriquecedor. Análisis de las medidas que contribuyen a un equilibrio de género y la una auténtica igualdad de oportunidades.	
Competencias	
Comunicación lingüística. Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología. Conciencia y expresiones culturales	
Descripción	
Dinámica 1: ¿conoces a alguna? El profesor o profesora invitará a la reflexión por parte del alumnado de mujeres que conozcan que hayan contribuido de forma célebre a la sociedad. Se puede utilizar la guía que figura en el Anexo. Se les pedirá que abran el libro de matemáticas y comprueben si salen nombres propios de la historia de las matemáticas y si alguno es mujer. Se presentará en clase el libro " Las chicas son de ciencias : 26 científicas que cambiaron el mundo" (Cívico, 2017) y se comentarán algunas mujeres célebres y sus aportaciones. Dinámica 2: las chicas son de ciencias Individualmente o por parejas se asignará por sorteo una mujer célebre. Tendrán que realizar un mural sobre la mujer asignada indicando los aspectos más relevantes de su trabajo y su obra. Para ello necesitarán un ordenador para buscar información. El mural deberá contener, al menos, los elementos dispuestos en el Anexo (Ver Anexo. Tabla 7). Se expondrá el mural en clase.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. *Actividad 6: Mitos del amor romántico*

Duración	**Duración total: 2h. Dinámica 1: 1h. Dinámica 2: 1h**
UD matemáticas	N/A
Metodología	Posicionamiento, participativa, deductiva, reflexiva
Agrupamiento	Gran grupo
Rol docente	Facilitador/a y moderador/a
Recursos	Proyector, ordenador, cinta adhesiva, cartel rojo, cartel verde, papel y boli
Evaluación	Rúbrica de observación
Material complementario	Guía de los mitos del amor romántico. (Ver Anexo. Tabla 8). Guía cuento y mitos del amor romántico. (Ver Anexo. Tabla 9).
Objetivos didácticos coeducativos	OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.
Contenidos curriculares	
La autonomía personal y la autoestima. Seguridad en sí mismo y en sí misma, iniciativa, autonomía para la acción, confianza en las propias posibilidades. Tolerancia a la frustración. Estrategias del lenguaje oral como instrumento de comunicación: escuchar, preguntar y argumentar. El autoconcepto. La autovaloración, los trazos de personalidad. La autoconciencia emocional. La respetabilidad y la dignidad personal. El estilo personal positivo.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística. Competencias sociales y cívicas. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
Dinámica 1: yo me posiciono ante el amor Se trazará una línea en el centro de la clase. En uno de los lados se colocará un cartel rojo y en el otro un cartel verde para simbolizar “a favor” y “en contra”. Los chicos y chicas comenzarán de pie. El profesor o profesora lanzará una serie de consignas que están absorbiendo constantemente en cine y televisión sobre los mitos del amor romántico (Ver Anexo. Tabla 8). Cada participante se tendrá que posicionar a un lado u otro de la clase en función de si está a favor o en contra. El profesor o profesora irá preguntando alternativamente a uno y otro grupo los motivos por los que se ha posicionado en uno u otro lado. Se permitirá que se abra un breve debate en cada consigna. Dinámica 2: y, al final, no comimos perdices Se leerá en voz alta el cuento de La Cenicienta que no quería comer perdices de López Salamero (2009). Se realizará una puesta en común identificando aquellos aspectos más relevantes y se vincularán con la dinámica anterior de los mitos del amor romántico (Ver Anexo. Tabla 9).	

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. *Actividad 7: Nuevas masculinidades*

Duración	**Duración total: 1h. Dinámica 1: 20 min. Dinámica 2: 40 min**
UD matemáticas	N/A
Metodología	Reflexión individual, debate
Agrupamiento	Gran grupo y pequeños grupos
Rol docente	Moderador/a
Recursos	Pizarra, tizas, texto actividad, preguntas sobre el texto
Evaluación	Rúbrica de observación debate.
Material complementario	Recordatorio de actividades anteriores, qué significa "ser un hombre"
Objetivos didácticos coeducativos	OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.
Contenidos curriculares	
Identificación, juicio crítico y rechazo de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Análisis de las medidas que contribuyen a un equilibrio de género y la una auténtica igualdad de oportunidades. Identificación y rechazo de desigualdades entre mujeres y hombres en el mundo laboral y en la vida cotidiana. Los estereotipos. Las consecuencias de los prejuicios. Desarrollo de actitudes de solidaridad ante problemas y necesidades de las personas más desfavorecidas.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística. Competencias sociales y cívicas. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	
Descripción	
Dinámica 1: recordando… ¿qué es ser un niño? Se comienza recordando las actividades anteriores sobre el sistema sexo-género y los estereotipos y prejuicios de género. (Ver Anexo. Tabla 10). A continuación, se les preguntará qué significa para ellos y ellas "ser un hombre". Se irán anotando en la pizarra las ideas. (Ver Anexo. Tabla 10). Dinámica 2: permítame que discrepe Se leerá la historia que figura en el Anexo los niños en clase y se comentarán las preguntas que figuran en el dicho Anexo (Ver Tabla 10) Se dividirá la clase en 4 grupos mixtos. A dos grupos se le asignará la posición "a favor" y a dos grupos se le asignará la posición "en contra". Tendrán que buscar argumentos en grupos pequeños en función de la postura asignada. Se abrirá un debate en gran grupo. Todos los niños y niñas deberán intervenir. Para finalizar, se les pedirá una reflexión de lo que significa "ser un hombre" libre de estereotipos.	

Fuente: elaboración propia

TABLA 10. *Actividad 8: Lenguaje inclusivo*

Duración	**Duración total: 2h. Dinámica 1: 10 min. Dinámica 2: 1h. Dinámica 3: 50 min**
UD matemáticas	Unidades 1, 2, 4, 7, 8, 9, 12
Metodología	Activa y participativa, teatro, puesta en común de reflexiones individuales y discusión de propuestas y reflexiones
Agrupamiento	Parejas, gran grupo
Rol docente	Facilitador/a, moderador/a del debate
Recursos	Papel y boli, libro de matemáticas, gominolas
Evaluación	Rúbrica ejercicio
Material complementario	Preguntas guía. Dinámica 1 y 3 (Ver Anexo. Tabla 11). Guía lenguaje inclusivo (Ver Anexo. Tabla 12).
Objetivos didácticos coeducativos	OE1: Proporcionar al alumnado las claves y elementos necesarios para analizar las desigualdades de género presentes en los materiales educativos, en concreto, en el libro de matemáticas. OE2: Evidenciar la existencia de estereotipos de género en los materiales didácticos identificando de forma crítica aquellas situaciones en las que la mujer esté representada en base a roles y estereotipos de género.
Contenidos curriculares	
Identificación y rechazo de desigualdades entre mujeres y hombres en el mundo laboral y en la vida cotidiana. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias. Operaciones con números naturales: suma, resta y división. Potencia como producto de factores iguales. Potencias de base 10. Divisibilidad, múltiplos y divisores. Criterios de divisibilidad. Operaciones con números decimales. Proporcionalidad directa. Comparación y ordenación de medidas de una misma magnitud. Cálculo de probabilidad de un suceso. Identificación, juicio crítico y rechazo de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Las diferencias de sexo como un elemento enriquecedor. Análisis de las medidas que contribuyen a un equilibrio de género y la una auténtica igualdad de oportunidades.	
Competencias clave	
Comunicación lingüística. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Competencias sociales y cívicas. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	
Descripción	
Dinámica 1: introducción de gominolas A modo de evaluación inicial, para empezar la actividad y llamar la atención de los alumnos y alumnas sobre el uso del masculino genérico , el profesor o profesora escenificará y adaptará en clase la frase de Moreno (1986, p. 31): “los niños que terminen pueden salir al recreo”. En este caso dirá: “los niños que terminen pueden coger una gominola”. Para ello se dispondrá de una bolsa de gominolas en un cuenco. Cuando los niños y niñas se vayan levantando a por su gominola les preguntará a las niñas que por qué se han levantado si de momento sólo ha nombrado a los niños. Dejará a las niñas que se expliquen y les preguntará a los niños si ellos lo han entendido de igual forma.	

En ese momento aclarará que: “las niñas pueden coger dos gominolas” y que cuando dijo los niños, se refería solo a ellos.
Se permitirá un breve momento de reflexión sobre el experimento y si alguna vez han discriminado con el uso del lenguaje en su vida diaria. (Ver Anexo. Tabla 11).
Dinámica 2: masculino genérico, repaso de matemáticas
Se dividirá la clase por parejas.
A cada pareja se le asignarán dos ejercicios del libro de la relación que figura a continuación y que se pueden leer en el Anexo (Ver Figuras 6-20):
E. 11, p. 21; E. 7.3, p. 25; E. 2, p. 34; E. 10, p. 35; E 3.1, p. 56; Tabla, p. 63; E. 2 p. 66; E. 2, p. 69; E. 3, p. 69; Cuadro 1, p. 111; E. 1, p. 116; E.2, p. 116; Saber más, p. 121; E. 1, p. 147; E. 4.3, p. 189.
Se les pedirá que analicen el lenguaje del ejercicio y reflexionen sobre su redacción. Se les realizará preguntas guía “primera parte” para el análisis (Ver Anexo. Tabla 11).
Las parejas tendrán que:
Resolver el ejercicio y pensar en un enunciado alternativo para lo que se les dejará 20 minutos.
Cambiar el enunciado a femenino completamente y considerar si se mantiene el significado.
Pensar en ejemplos de la vida cotidiana donde se discrimina a través del lenguaje o que puede crear confusión para las chicas.
Una vez resuelto, las parejas saldrán a la pizarra para explicar el ejercicio. Tendrán que exponer el resultado, como se sienten ellas como chico o chica al leerlo, si se siente incluido o incluida y propondrán su enunciado alternativo. Se pueden utilizar las preguntas guía “segunda parte” (Ver Tabla 11).
El profesor o profesora encargada prestará especial atención a aquellas parejas encargadas de realizar los ejercicios E. 2 p. 66, E. 4.3, p. 189, ya que son los únicos que no usan el masculino genérico. Servirán de ilustración para un lenguaje inclusivo positivo. Se pueden utilizar las preguntas guía “tercera parte” (Ver Tabla 11).
Dinámica 3: la historia de otros usos sexistas del lenguaje
Tras constatar que incluso su propio libro de texto no usa un lenguaje sexista y habiendo visto el ejemplo más claro que es el uso del masculino genérico el profesor o profesora encargada explicará las recomendaciones más importantes para el uso de un lenguaje no sexista (Ver Anexo. Tabla 12).
A continuación, formarán grupos de 4 personas.
Se repartirá a cada grupo un listado de palabras con nombres y adjetivos femeninos o masculinos.
Listado 1: perro, fulano, hombrezuelo, hombre público, cojonudo, héroe, soltero, Don Juan, atrevido.
Listado 2: perra, fulana, mujerzuela, mujer pública, heroína, soltera, suegra, Doña Juana, atrevida.
Cada grupo, deberá inventar una historia donde se utilicen todas las palabras, se motivará que se haga modo teatro donde todos los participantes tengan un papel.
Se leerán las historias elaboradas por el grupo y se comentarán en clase alternando roles femenino y masculino. Se podrá utilizar la guía de preguntas “cuarta parte” (Ver Anexo. Tabla 11).

Fuente: elaboración propia

TABLA 11. *Actividad 9: Estereotipos en los libros, el cine y la música*

Duración	**Duración total: 2h. Dinámica 1: 1h. Dinámica 2: 1h**
UD matemáticas	N/A
Metodología	Reflexión individual, grupo de discusión
Agrupamiento	Individual, pequeño grupo y gran grupo
Rol docente	Facilitador/a
Recursos	Proyector, papel, lápiz, pizarra, tiza, 7 ordenadores o tablets,
Evaluación	Rúbrica para ficha de evaluación dinámica 2
Material complementario	Ficha evaluación dinámica 2 (Ver Anexo. Tabla 13).
Objetivos didácticos coeducativos	OE4: Promover valores libres de prejuicios inspirados en la igualdad, la corresponsabilidad, la autoconfianza, el empoderamiento y el respeto mutuo facilitando perspectivas no estereotipadas de ambos sexos. OE5: Proporcionar al alumnado modelos de referencia alternativos de masculinidad y feminidad.
Contenidos curriculares	
Identificación, juicio crítico y rechazo de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social. Análisis de las medidas que contribuyen a un equilibrio de género y la una auténtica igualdad de oportunidades. Identificación y rechazo de desigualdades entre mujeres y hombres en el mundo laboral y en la vida cotidiana. Los estereotipos. Las consecuencias de los prejuicios. Desarrollo de actitudes de solidaridad ante problemas y necesidades de las personas más desfavorecidas.	
Competencias	
Competencia digital. Competencias sociales y cívicas. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Aprender a aprender.	
Descripción	
Dinámica 1 Se dividirá la clase en 2 grupos y proyectaremos el siguiente vídeo en clase: Carbonell (12-noviembre-2016). Machismo y sexismo en Disney [Archivo de vídeo] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=d0smB63Xrp8&feature=youtu.be Un grupo se anotará los estereotipos que se asignen a las chicas y otro grupo anotará los estereotipos que se asignen a los chicos. Se anotarán en la pizarra en dos columnas. Se debatirá sobre la importancia de que estos estereotipos son aprendidos y que se puede trabajar para ser consciente de ellos y cambiarlos. Se pensarán en comportamientos alternativos para los diferentes ejemplos. Se vinculará con las matemáticas. Se les facilitará una ficha, que se puede encontrar en el Anexo (Ver Anexo. Tabla 13), para que piensen en ejemplos de estereotipos transmitidos en los medios audiovisuales que ellos utilizan habitualmente para la dinámica 2 (se realizará otro día): series, películas, canciones, youtubers, instagramers, tiktokers, etc. Deberán pensar asimismo en ejemplos alternativos. **Dinámica 2** En grupos de 4 personas tendrán que justificar el ejemplo escogido. Comentarán los estereotipos que se hayan considerado y pensarán en modelos alternativos de comportamiento social. Para lo que cada grupo deberá contar con un ordenador o tablet. Cada grupo elegirá una aportación. Se hará una puesta en común para la clase y se irán anotando en la pizarra los estereotipos asociados a chicos y a chicas.	

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Como se ha querido poner de manifiesto a lo largo de este proyecto, los materiales educativos y, en concreto los libros de texto, siguen presentando sesgos de género que repercuten, por un lado, en el hecho de que el currículum masculino sea representado como hegemónico y, por otro, a la consolidación y expansión de prácticas y prejuicios sexistas. La falta del saber femenino y la falta de referentes con nombre de mujer hacen de estos materiales didácticos un instrumento para la reproducción de la cultura patriarcal en base a valores androcéntricos. Se hace indispensable trabajar en esta línea puesto que el sexismo en el sistema educativo está directamente relacionado con cuestiones de gran calado social como pueden ser la violencia de género o el techo de cristal, lo que actúa en detrimento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (López-Navajas, 2015. p. 295).

A la luz de los estudios presentados, desde las administraciones públicas, debería legislarse para que a los materiales didácticos incluyan, no solo a modo de recomendaciones, unos parámetros y estándares de calidad en materia de coeducación. Las indicaciones que desde las administraciones públicas se han realizado a las editoriales no han tenido los resultados esperados. Algo que *a priori* puede parecer tan sencillo como que los personajes de mujeres y hombres estén representados proporcionalmente y en actividades no se presenten de forma estereotipada, no se ha tenido en cuenta en la elaboración de los libros de texto. Igualmente, tampoco se observa que se hayan incluido las recomendaciones sobre el uso del lenguaje inclusivo.

Mientras tales cambios no tengan lugar, sigue siendo necesario el esfuerzo por parte de los profesionales de la educación para mitigar la reproducción permanente de estereotipos y roles de género que afectan negativamente a las aspiraciones y expectativas de las mujeres. Para ello, es necesario que la coeducación esté presente en el aula de forma intencional. Bien mediante actividades integradas en el marco de una materia, bien de forma explícita a través de actividades específicas.

El presente proyecto de innovación se ha enfocado en la coeducación de una forma novedosa al contemplar las actividades vinculadas a los

contenidos curriculares de la asignatura de Matemáticas, siendo algunos de los beneficios más destacables del vínculo de la coeducación con esta asignatura los que a continuación se recogen:

- En primer lugar, se han integrado contenidos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a la vez que se han abordado y afrontado distintos estereotipos y prejuicios de género de forma transversal en el curso de la asignatura de Matemáticas desde temáticas cotidianas para niños y niñas. La presentación de cuestiones relacionadas con la igualdad mediante estadísticas o porcentajes hace posible observar la desigualdad de forma tangible trasladándola a hechos concretos y cifras, no como meros conceptos o consignas volátiles y temporales. Esto pone de manifiesto que los contenidos coeducativos pueden ser llevados al aula en el contexto de una asignatura instrumental.

- En segundo lugar, las Matemáticas se configuran como un ámbito en el que las mujeres han estado tradicionalmente excluidas. Son pocos los referentes femeninos que podemos encontrar en las diferentes asignaturas y particularmente en aquellas de la rama científica. En este sentido, la presentación de contenidos coeducativos relacionadas con el ámbito científico puede suponer un estímulo y un impulso para mostrar imágenes contraestereotípicas de las mujeres en este entorno. Esto, puede suponer un beneficio para el autoconcepto de las niñas que les genere un mayor interés por asignaturas, carreras o profesiones STEM.

- En tercer lugar, este proyecto se aleja de la idea de igualdad como algo que se celebra en días puntuales como el 25 de noviembre o el 8 de marzo, tal y como se propone en numerosos planes de igualdad y de convivencia de los centros educativos. Se adopta, por tanto, una postura crítica ante el carácter meramente excepcional mediante el que se representa a las mujeres en los materiales didácticos.

- Por último, es necesario destacar que, para el alumnado, el hecho de trabajar con su propio libro de texto, de cuestionar lo que hasta ahora había sido incuestionable como el lenguaje, las imágenes o la redacción de los problemas supone algo novedoso y atrayente. De este modo, se invita a la reflexión consciente y crítica de los propios materiales educativos a la vez que se promueve una actitud de análisis que se puede hacer extensible a otras asignaturas.

Aparte de los beneficios o ventajas del proyecto destacadas en el punto anterior, también nos encontramos con una serie de limitaciones que es necesario tener en cuenta en la implementación de este:

- La principal limitación consiste en que todas las temáticas no son abordables a través de las Matemáticas, algunas de ellas tan esenciales para trabajar desde coeducación como es el caso del amor romántico o los estereotipos en cine, música, etc. Estos aspectos requerirían de otro tipo de materiales audiovisuales que no son fácilmente vinculables con las Matemáticas.

- Otra cuestión que puede suponer una traba en la implementación del proyecto es que, al abordarse en el plano de la asignatura de Matemáticas, las dinámicas son llevadas a cabo por un único profesor o profesora. Esto es algo que, por un lado, puede sobrecargar al docente o a la docente encargados en lo que se refiere a aquellos aspectos de carácter logístico y administrativo como pueden ser la preparación de sesiones o la evaluación del proyecto. Por otro lado, priva de riqueza y diversidad al discurso coeducativo al ser introducido siempre por la misma persona. Desde esta perspectiva, un proyecto de este tipo puede requerir un tiempo extra de preparación, formación y reflexión del que muchos profesores y profesoras no disponen.

- Otro obstáculo en la posible implementación de este proyecto es la rapidez con la que los materiales didácticos cambian y evolucionan. Esto es algo que puede suponer una sobrecarga

de trabajo ya que necesitaría una revisión previa constante de las actividades del libro a trabajar.

Tal y como se ha ido describiendo a lo largo de este proyecto, la escuela tiene un papel esencial como agente de socialización y de transmisión de valores que abanderen la igualdad entre hombres y mujeres. En la medida en que sigue habiendo contenidos altamente estereotipados en los libros de texto, como hemos podido comprobar, resulta necesario revisar con una mirada crítica todos y cada uno de los elementos del currículum que se presentan al alumnado de forma que la perspectiva de género sea incluida de forma global a lo largo de todos y cada uno de los ciclos educativos.

5. REFERENCIAS

Almodóvar, J. A., García, P., Rodríguez P. y Pérez M. (2015). *Saber hacer*. Madrid: Editorial Santillana.

Blanco García, M. (2015). *Representaciones y expresiones de género en los libros de educación primaria*. Ponencia presentada para el XII Congreso de la Federación Española de Sociología. Gijón, España: Federación Española de Sociología.

Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Braga, G. y Belver, 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*, *27*(1), 199–218.

Claramunt, T. et al. (2007). *Cambios sociales y género*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Cordero, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, *8*, 201-221.

Departamento de Educación – Gobierno de Navarra (2019). *El programa SKOLAE, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Recuperado de: https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e

Fundación ONCE (2018). Guía para un uso no sexista del lenguaje: incluye una mirada especial al empleo y a la discapacidad. Recuperado de https://www.cermi.es/si-tes/default/files/docs/novedades/GUIA.pdf. García Jaramillo, J. (2019). Hacia una escuela libre de sexismo: reflexiones desde el currículo de literatura. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, *26*, 109–124.

Garreta, P. y Careaga N. (1987). Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Madrid: Instituto de la Mujer.

Gómez-Carrasco, C. J. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista electrónica Educare*, *20*(3), 1-28.

Gómez-Pintado, A. y Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, *20*(1), 113–135.

Good, J. J., Woodzicka, J. A. y Wingfield, L. C. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. Journal of social psychology, 150(2), 132–147. Hamodi, 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. Revista d'innovació i recerca en Educació*, *7*(1), 30–55.

Instituto de la Mujer. (2008). Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cuadernos de Pesquisa*, *44*(151), 156–175.

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*, 282–308.

López-Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de http://roderic.uv.es/handle/10550/50940

Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín, J. y Ros, C. (2017). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, ciencia y deporte*, *14*(40), 15–24.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2015a). *Emerging gender gaps in education*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education/emerging-gender-gaps-in-education_9789264229945-4-en#page1

Parra Martínez, J. (2007). Educación en valores y no sexista. Instituto de la Mujer: Castilla la Mancha. Recuperado de: https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf

Pellejero, L. e Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. Revista de Educación, 354, 399–427. Rausell Guillot, H. y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, *29*, 329-345.

Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. *Retos desafíos para el profesorado*, *17*(3), 1–8.

Sánchez Sánchez, J. L. y Rizos Marín, R. (1992). *Temas transversales de curriculum, 2. Ed. vial, coeducación, ed. moral para la convivencia y la paz*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Secretaría Xeral da Igualdade da Xunta de Galicia (4 de mayo de 2020). *Linguaxe non sexista.* Recuperado de http://igualdade.xunta.gal/gl/content/linguaxe-non-sexista

Terrón, M. T. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de educación*, *10*, 385–400.

Vaillo Rodríguez, M. (2014). Recomendaciones para introducir la igualdad en los libros de texto. Madrid: Instituto de la Mujer.

CAPÍTULO 17

VÍNCULO ENTRE VIOLENCIA POLÍTICA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

ALEJANDRA CHÁVEZ RAMÍREZ
Universidad de C0lima

JOSÉ MANUEL DE LA MORA CUEVAS
Universidad de C0lima

JONÁS LARIOS DENIZ
Universidad de C0lima

LILIANA MÁRQUEZ OROZCO
Universidad de C0lima

1. INTRODUCCIÓN

Ante un panorama que evidencia, que con las acciones afirmativas en México se ha logrado avanzar en el reconocimiento de los derechos para propiciar la igualdad entre hombres y mujeres, aunado a la formalización a través de incluirlas normativamente; la incorporación de esta igualdad en el espacio político ha mostrado el ejercicio de violencia política sobre todo en procesos electorales.

A fin de dar respuesta a la interrogante, y con el sentido de guiar la reflexión nos planteamos como supuesto que, para minimizar y posteriormente erradicar la violencia política en los procesos electorales, se requiere de iniciativas que impulsen transformaciones en la cultura política y cambios de paradigmas, propiciando mayor participación ciudadana e incorporando prácticas de cultura cívica.

El trabajo propone que la educación democrática es el elemento con el cual se pueden disminuir los niveles de violencia política y el contexto de desequilibrio existente en la sociedad, teniendo como mecanismo vinculante a la cultura cívica de manera que se logre el desarrollo democrático y económico de un país. De tal forma, que este documento

se organiza en cuatro grandes apartados: 1. Nociones esenciales de la violencia política que sirvan de cimiento para un análisis posterior y los lineamientos en los que se respalda la igualdad de derechos. 2. Datos de violencia política que nos muestre la situación actual y por tanto, el panorama del país. 3. Examinar algunas manifestaciones de violencia política que se sucedieron en el proceso electoral 2020-2021. 4. El camino hacia la educación democrática.

2. OBJETIVOS

El própósito de este documento es exponer la situación de violencia política y la relación que existe con la educación demócratica para coadyuvar en la generación de una sociedad más igualitaria. Esta circunstancia guarda estrecha vinculación con los esfuerzos institucionales, ciudadanos y legislativos por disminuir la brecha de desigualdad. A la par de delimitar los conceptos de violencia y violencia política, se vincularán estos aspectos con el útimo proceso electoral en México, así como con iniciativas destacadas en materia de cultura cívica, educación y perspectiva de género, con miras a identificar ¿de qué manera la violencia política en sus diversas manifestaciones es el resultado de una falta de educación democrática?

3. METODOLOGÍA. VIOLENCIA POLÍTICA: ESBOZO TEÓRICO Y NORMATIVO

3.1. Esbozo teórico

Hablar de violencia es remitirse a un concepto donde la acción no está dada solamente por el poder, sino "… por la categoría medios-fin cuya principal característica, aplicada a los asuntos humanos, ha sido siempre la de que el fin está siempre en peligro de verse superado por los medios a los que justifica y que son necesarios para alcanzarlo" (Arendt, 2006: pág. 10). Al hacer esta aclaración es necesario, antes de adentrarnos en el concepto de violencia, detenernos a revisar el concepto de poder y evidenciar la relación de conectividad que existen entre estos dos conceptos: poder y violencia.

“Dahl define el poder como la capacidad de conseguir que un actor haga algo que por sí mismo no habría hecho. Es un concepto explícitamente causal en el que el poder se convierte en la variable central para entender los resultados de la interacción social” (Guzzini, 2016: pág. 98).

Según Weber “El poder (Macht) se define como `cualquier oportunidad en una relación social para imponer la voluntad de uno frente a la resistencia de otros, independientemente de qué de origen a esa oportunidad´” (Guzzini, 2016: pág. 101). En este sentido, el poder es la posibilidad de que un individuo dentro de un sistema social se encuentre en posición de materializar sus deseos, a pesar de antagonismos. Es así que, para que el actor cumpla sus pretensiones requiere de una contraparte con la que pueda establecer interacción.

En consecuencia, se puede decir que el poder se refiere a la capacidad o facultad de hacer algo, representa una influencia la cual puede relacionarse con tácticas de persuación y prácticas de liderazgo, de manera que el poder y el liderazgo están estrechamente vinculados; de manera que, la forma de ejercer el poder se puede expresar como una influencia de una persona sobre otra, en la que para que se lleve a cabo la acción debe existir creencia, actitud o comportamiento entre los sujetos involucrados generando coerción o recompensas; dichas acciones se relacionan, tanto en lo personal como en condiciones estructurales.

Por último, se conceptúa el poder como algo inherentemente asimétrico que descansa en la capacidad neta de una persona para retirar recompensas y aplicar castigos a otros, en tanto el ejecutor no logre su cometido. Su fuente es la dependencia unilateral, en tanto que la influencia y la interdependencia mutua indica carencia de poder.

El concepto de poder es un supuesto subjetivo, en el que la vinculación o desvinculación con los otros evidencia la singularidad de cada individuo y que visto desde condiciones estructurales se hace necesario abordarlo en términos de organización y de la forma en que podemos o debemos convivir como grupo; este carácter social, conviviente; que en la medida que exista una mayor o menor dependencia unilateral incluirá o excluirá al sujeto del grupo o institución; es a partir de ello que emerge el conflicto, surgiendo dos figuras: el enemigo y el adversario.

Este antagonismo germina una rivalidad que sostiene a uno frente al otro, analizándolo desde la esfera política puede bosquejarse la interacción en términos amigo-enemigo, en donde el enfrentamiento se da a través de estrategias discursivas.

Mouffe (1996) menciona que "no puede separarse [la cuestión] del poder y el antagonismo"; en el mismo sentido Arendt (1995) señala que el poder se despliega en el combate entre adversarios, quienes hacen de sus contiendas una sociedad plural. El poder ligado a la lucha de intereses, al conflicto y a la solución del mismo. Desde el punto de vista de Guzzini (2016) el fenómeno del poder está vinculado a la esfera o al sistema político a partir de la posibilidad de tomar y usar el poder para que se produzca un orden social como para explicar el comportamiento y resultados de la acción social; en esta relación dialéctica entre el poder y la política se evidencia la lucha como elemento evidente en donde se focaliza la violencia.

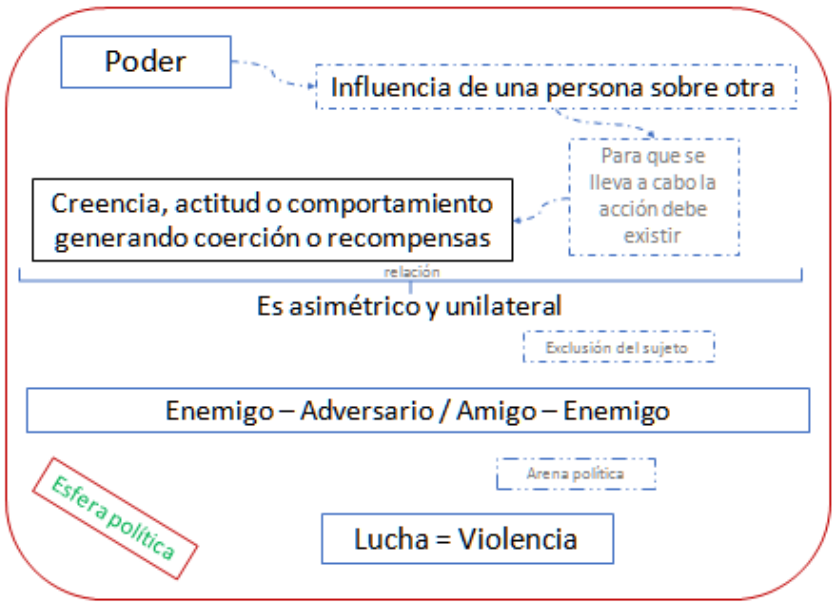
"Weber entrelaza este paquete conceptual: lucha-poder-política. […] La lucha (*Kampf*) se define de una manera muy parecida al poder: `Una relación social será calificada como 'lucha' si la acción es perseguida con el propósito de imponer la propia voluntad de uno sobre la resistencia de un compañero/s social/es´. Weber distingue entre violencia y luchas pacíficas —sin violencia física—, llamadas entonces `rivalidades´" (Guzzini, 2016: 101).

Lo anteriormente expuesto nos muestra la emergencia de la arena política en la que se enfrentan actores con ideologías definidas, en la cual existen relaciones entre los distintos grupos de interés mostrando un espacio turbulento, de conflictos, de negociación, en que los actores tales como candidatos, partidos políticos, ciudadanos y medios de comunicación[37] juegan un papel antagónico y de rivalidad, con roles de enemigo-adversario / amigo-enemigo; por tanto, las negociaciones son

[37] El poder puede funcionar como un medio de comunicación, éstos son un sector de gran influencia en los asuntos políticos, de manera tal que para referirse a ellos se usa la expresión de "cuarto poder". La información se canaliza por vías muy rápidas, actualmente el uso de las redes sociales logra posicionar temas, para conocimiento de la sociedad, de manera veloz. Existe la visión de que la prensa, como cuarto poder, puede estar subordinada a los poderes del Estado.

arenas de lucha para conseguir el triunfo, para conseguir el poder. De esta manera, se piensa en el poder desde un punto de vista relacional como una trama compleja; en la cual, la intriga, la traición, la conspiración, la negociación, la lealtad es el núcleo de la política. Para Arendt, el poder concluye donde inicia la violencia. Lo anterior se muestra en el siguiente esquema:

***GRÁFICO 1**. Relaciones en el espacio público*



Fuente: Elaboración propia con informacion de Arendt (2006), Guzzini (2016) y Mouffe (1999).

Las relaciones que se establecen entre distintas personas, en un momento dado pueden tener características antagónicas y por tanto se muestran en el ambiente politico estableciendo un contexto desigual en el que la lucha por el poder es el elemento asimétrico; en ese espacio dinámico denominado arena política es que emerge la lucha, dada por relaciones unilaterales; es así que se vislumbra la violencia política.

3.2. Esbozo normativo

Cabe destacar que la violencia politica no hace distinción de género, en algunos casos, los datos arrojan que los hombres son los más vulnerados, como se observa en el último proceso electoral de 2021 en México; [38] de un total de 1066 agresiones contra personas políticas, incluidos candidatos y candidatas, 954 fueron víctimas de delitos, y de éstas el 64% correspondieron a hombres (Etellek, junio 2021). Sin embargo, las mujeres son sujetos de un tipo de violencia que no experimentan los hombres, esto es, la violencia política de género (INE, 2019), asunto que ha cobrado relevancia en el ámbito nacional al ser tipificada como delito en 2020.

Para efecto de delimitar el concepto de violencia política contra las mujeres en razón de género, tomaremos como referencia la establecida en la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, la cual establece que es toda acción u omisión, incluida la tolerancia, basada en elementos de género, ejercida dentro de la esfera pública o privada, cuyo objeto o resultado sea limitar, anular o menoscabar el ejercicio efectivo de los derechos politicos y electorales de una o varias mujeres (por su condición de mujer), el acceso al pleno ejercicio de las atribuciones de su cargo, labor o actividad, el libre desarrollo de la función pública, la toma de desiciones, la libertad de organización, así como el acceso y ejercicio a las prerrogativas, en el caso de precandidaturas, candidaturas, funciones o cargos públicos, entendiendo que estas acciones u omisiones le afecten desproporcionadamente o tengan un impacto diferenciado en ella, y pudiendo ser perpretadas indistintamente por agentes estatales, superiores jerárquicos, compañeros de trabajo, dirigentes o representantes de partidos políticos, militantes, simpatizantes, precandidatas, precandidatos, candidatas o candidatos, medios de comunicación, por un particular o grupo de personas particulares.

[38] Los datos obtenidos se registraron del 7 de septiembre de 2020 (inicio del proceso electoral) al 6 de junio de 2021 (jornada electoral).

En este sentido y de acuerdo con Zorrila (2020) la violencia política es entendida de acuerdo “con tres elementos fundamentales:

1. Acciones u omisiones de cualquier tipo;
2. Basadas en elementos de género en ámbitos públicos o privados,
3. Con el objeto o resultado de limitar, menoscabar o anular el ejercicio de derechos políticos electorales, el pleno ejercicio de un cargo, labor o actividad o bien el acceso y ejercicio de prerrogativas cuando se trate de precandidaturas, candidaturas o funciones y cargos públicos del mismo tipo”.

Asimismo, en concordancia con el Protocolo para la Atención de la Violencia Política contra las mujeres en razón de género, “… comprende todas aquellas acciones u omisiones de personas, servidoras o servidores públicos que se dirigen a una mujer por ser mujer (en razón de género), tienen un impacto diferenciado en ellas o les afectan desproporcionadamente, con el objeto o resultado de menoscabar o anular sus derechos político-electorales, incluyendo el ejercicio del cargo. La violencia política contra las mujeres puede incluir, entre otras, violencia física, psicológica, simbólica, sexual, patrimonial, económica o feminicida.” (TEPJF, 2017 pág. 41) .

Dicho Protocolo tiene su origen en la "necesidad de contrarrestar los obstáculos que las mujeres enfrentan en el ejercicio de sus derechos políticos-electorales" como resultado del ambiente de violencia generado en el proceso electoral de 2015 y entre sus objetivos se encuentran el presentar los mecanismos de denuncia, quejas, querellas y demandas en derivadas de conductas de violencia política en razón de género, la atención a ésta en los tres niveles de gobierno y la colaboración institucional a efecto de prevenir la vulneración de estos derechos, dentro del marco normativo nacional e internacional; asimismo, se destaca el papel de la educación como un medio importante para incentivar acciones que de manera preventiva atiendan el problema de violencia política contra las mujeres y fomenten el respeto a sus derechos políticos.

Es de reconocer que "… la violencia contra las mujeres en la política es un fenómeno independiente de la violencia contra los políticos y la violencia en la sociedad en general. Aunque estos dos fenómenos pueden, sin duda, estar dirigidos contra las mujeres, la violencia contra las mujeres en política tiene la motivación específica de buscar restringir la participación política de las mujeres *como mujeres*, lo que la hace una forma distinta de la violencia, que afecta no sólo a la víctima individual, sino que comunica a las mujeres y a la sociedad que *las mujeres como grupo* no deberían participar en política" (Lena y Restrepo, 2016: pág. 463). Por lo que la violencia en sentido general son conductas, omisiones o acciones que perjudican, dañan o menoscaban a una persona o un grupo social; interfiriendo en el ejercicio de los derechos políticos y afectando los procesos democráticos.

***TABLA 1**. Violencia en la política*

Contexto/ Situación	Violencia en la política	Violencia contra las mujeres en la política
Qué	Opositores, bandas criminales	Opositores, bandas criminales, pero también miembros del mismo partido, familia y amigos, miembros del Poder Ejecutivo, funcionarios públicos, medios de comunicación y comentaristas, redes sociales, policía y fuerzas militares
Dónde	Esfera pública	Esferas pública y privada
Cuándo	Durante y alrededor de las elecciones	Durante y alrededor de las elecciones; durante los preparativos para las elecciones y después, cuando las mujeres han asumido su cargo
Por qué	Para alterar resultados electorales, impedir el voto a un grupo de ciudadanos o constreñir los resultados electorales	Para evitar que a las mujeres ejerzan sus derechos políticos y, por extensión, para comunicar más ampliamente que las mujeres no pertenecen a la política
Cómo	Violencia física y psicológica, por ejemplo asesinato (amenazas), secuestro, encarcelamiento	Violencia física y psicológica, pero también económica, sexual y simbólica, por ejemplo, violación, desnudar a las mujeres a la fuerza y en público, acoso, difamación, destrucción de materiales de campaña, acoso y abuso en las redes sociales.

Fuente: Cárdenas Acosta, (2018, pág. 45-46)

En el incremento generalizado de violencia, que no es un fenómeno exclusivo del país, se hace necesario especificar y distinguir la diferencia entre la violencia que se lleva a cabo en la politica y la violencia contra la mujeres en política; ya que en la medida que ellas se han

incorporado en espacios de toma de decisiones o de poder público se ha visto incrementada la violencia política en su contra y en ocasiones afectando a familiares. De manera que este incremento puede deberse a la tensión entre un orden hegemónico que excluye a las mujeres de la esfera pública y el orden emergente que busca democratizar el poder, el acceso, la representación y la participación política. El cuadro anterior muestra que no solo las mujeres pueden ser objeto de violencia política, pueden verse afectados mujeres y hombres, siendo un reto la desnaturalización de ésta; ya que los factores de riesgo están dirigidos, no solo a actores políticos sino también a la ciudadanía.

3.3 Algunos datos sobre violencia

En el proceso anterior de 2018-2019 sucedieron condiciones de inequidad en el proceso electoral, los hombres tuvieron una mayor difusión en la competencia de sus actividades y propuestas respecto de la cobertura en redes sociales, medios tradicionales y prensa; también de manera general, recibieron más agresiones durante el proceso electoral, probablemente se deba a que en la elección anterior no se tenía el 50% de las cuotas de género. En lo que respecta a la cobertura de actividades y propuestas en redes sociales, los datos reflejan que 29.95% fue para mujeres y 70.15% para hombres; en medios tradicionales 22.1% correspondió a mujeres y 77.9% a hombres; prensa: 34% Mujeres y 45% Hombres; agresiones en redes sociales: 41% Mujeres, 46% Hombres (INE, 2019).

Al analizar los informes anuales de actividades de los años 2018 al 2020 de la Fiscalía Especializada para la Atención de los Delitos Electorales (FEPADE) y en relación con las carpetas de investigación por la probable comisión de un delito electoral iniciadas por los estados, los datos arrojan un total de 1,396 en 2018, 961 en 2019 y 520 en el año 2020.

En lo que respecta a los casos de violencia política de género en procesos federales, durante el periodo de 2016 al 31 de enero de 2019 la FEPADE inició 111 carpetas de investigación, el 37% fueron enviadas a las fiscalías electorales locales; desde el punto de vista de Alonso

Félix[39] las conductas que son más generalizadas en las denuncias, especialmente a nivel municipal, es la obstrucción y afectación de derechos políticos-electorales de la mujeres, ello se debe a que existe desconfianza en las instancias locales, por lo que se opta por presentar la denuncia en la instancia federal; no obstante, la remiten a lo local por no ser de su competencia. En el periodo mencionado, el 34% de las carpetas se desechó.

Analizando la información de las carpetas de investigación por entidad y agrupándolas según el número respecto de los casos de violencia política de género, se tiene que durante el periodo de 2016 al 2019 los estados de Sinaloa, Nuevo León, Tamaulipas, Colima, Michoacán y Campeche no registran ningún caso.

Los estados que reportan un caso son: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí, Quintana Roo, Yucatán, y Zacatecas; mientras que con dos casos se encuentran Chihuahua, Querétaro, Sonora y Veracruz; con tres, Durango, Estado de México, Hidalgo, Morelos, y Nayarit. Finalmente, a partir de 5 casos están Guerrero (5), Tabasco (6), Chiapas (7), Coahuila (7), Oaxaca (8), Tlaxcala (12), Puebla (14) y Ciudad de México (20). (Miranda, F. 2019, 8 marzo).

Adicionalmente la violencia verbal se manifiestó en el periodo de campaña del proceso electoral 2018-2019, de 6 maneras diferentes: calumnias, desprestigio, invisibilización, denigración, ofensas y misoginia. Cada uno de estos tipos de violencia verbal están determinados por quiénes fueron los más violentados; en el caso de los mensajes de desprestigio en contra de candidatos o candidatas, los hombres fueron los más desprestigiados; en el caso de aquellos mensajes en plataformas digitales y prensa, que incluían roles esteriotipados, corresponde el valor más alto a las mujeres; y por cuanto hace a las publicaciones que contenían violencia política contra las mujeres se tiene que de cada 100, 69 fueron realizadas por hombres (INE, 2019).

---

[39] Silvia Alonso Félix, Directora de Política Criminal y Vinculación de Delitos Electorales de la FEPADE, es entrevistada por el periódico El Universal y se publica la nota el 08 de marzo de 2019.

3.4. Un acercamiento a la elección 2020-2021

De acuerdo con la versión pública del *Séptimo Informe de Violencia contra Personas Políticas en México 202*1[40] que cubre el periodo comprendido del 7 de septiembre de 2020[41] al 6 de junio de 2021[42], los indicadores de Etellekt Consultores registraron 1066 agresiones contra personas políticas[43], de las cuales 102 fueron víctimas de homicidio doloso y de ellas, 36 aspirantes y candidatas/candidatos. Aunado a lo anterior, fueron asesinadas 108 personas servidoras públicas sin militancia partidista o aspiraciones políticas (sin incluir a policías, agentes ministeriales, custodios y personal operativo de las fuerzas armadas), 14 colaboradores y 41 familiares de personas políticas, dando un total de 265 vícitmas de homicidio en la citada temporalidad, en promedio un asesinato cada día.

Otro dato adicional respecto de las agresiones contra las personas políticas durante el proceso electoral 2020-2021 del total documentado de agresiones (1066) hubo un aumento de 38% en comparación del ciclo 2017-2018 (774); asimismo, tenemos en este rubro que las agresiones contra personas políticas aspirantes candidatos y candidatas pasaron de 412 a 693, lo que representa un incremento de 68%. En relación a los asesinatos contra personas políticas, 102 agresiones (de 1066 registros) llegaron a ser asesinato, correspondiendo el 85% a hombres y 15% a mujeres, presentándose un decremento del 32.8% respecto del ciclo anterior (152), haciendo de este proceso el segundo con más víctimas mortales desde el año 2000. En cuanto a los 36 asesinatos contra

---

[40]Disponible en https://www.etellekt.com/informe-de-violencia-politica-en-mexico-2021-J21-etellekt.html

[41] Fecha de inicio del proceso electoral.

[42] Día de la jornada electoral.

[43]El indicador de Agresiones contra personas políticas esta conformado por: Amenazas (339),Infracciones contra la dignidad (141), Homicidios dolosos (102), Ataques contra colaboradores (89), Daño a la propiedad (71), Robo con o sin violencia (65),Homicidio en grado de tentativa (48), Atentados contra familiares (47), Privación ilegal de la libertad (47), Lesiones (43), Intimidación cometida por servidores públicos (23), Privación ilegal de la libertad en grado de tentativa (18), Despojo de oficinas (11), Daño moral (10), Violencia a la intimidad, refiriéndose a hackeo (4), Extorsión (3), Bloqueo de instalaciones (1), Robo de identidad (1), Delitos sexuales (1), Abuso de autoridad (1) y Violencia familiar (1).

aspirantes y candidatas(os) el 80.5% correspondió a hombres y 19.5% a mujeres, lo que en el número total también significa una disminución del 25%. Finalmente, es de apuntar que en este último proceso el 75% de las agresiones contra personas políticas el objetivo fueron opositores a los gobiernos estatales y al gobierno federal en turno (Etellek, 2018 y 2021c).

Al tratarse de un proceso electoral, merece especial atención establecer que del total de víctimas de delitos globales (954)[44], 693 eran aspirantes y canditatas/candidatos, lo que representa un 73%, y de éstos, por tipo de aspiración, 77% competían por cargos municipales; lo que contrasta con el 15% que contendían por cargos estatales y el 8% en cargos federales.

Finalmente, del total de agresiones contabilizadas durante el proceso electoral 2021 (1066) en las 32 entidades federativas, 7 Estados: Veracruz (152), Puebla (100), Estado de México (87), Oaxaca (81), Guerrero (59), Chiapas (58) y San Luis Potosí (52), concentran el 55%; en tanto que Sonora (7), Colima (6), Coahuila (5), Aguascalientes (5), Baja California Sur (4), Nayarit (4) y Durango (2), son las 7 entidades que cuentan con los registros más bajos, con un 3%del total.

3.5. Hacia una cultura cívica

Al referirnos a la cultura cívica es innegable mencionar la democracia representativa como marco de las reflexiones del desarrollo democrático, conceptos todos que nos remiten al campo de la subjetividad política. En este sentido, la cultura cívica "ha sido entendida como el conocimiento, la valoración positiva, la capacidad y la voluntad de los ciudadanos para disfrutar de los derechos y cumplir con las obligaciones que supone la condición ciudadana" (García, 2001, pág. 446). Para ello dirijamos la mirada al concepto de ciudadanía como sentido de

[44]La distinción se hace porque si bien el indicador arroja 1,066 agresiones, de éstas, 954 fueron víctimas de delitos, pues de 113 no se pudo determinar cuántas fueron las víctimas debido a que estaban dirigidas en contra de oficinas partidistas y grupos de militantes y electores.

pertenencia que nos conduce a un territorio y a derechos que una persona ha adquirido; es decir, una identidad en un Estado-nación[45].

Tanto pertenencia como derechos son elementos involucrados con la democracia; no obstante, es importante destacar que existe una relación compleja en tanto Estados liberales y republicanos; la participación política involucrada en este último, requiere de la virtud cívica de los individuos. Es en este punto que se plantea como acción la implementación de la propuesta educativa denominada *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023* (ENCCÍVICA) del INE, la cual arroja luces para minimizar y, en un futuro, erradicar las prácticas de violencia política electoral. En este sentido, se tiene que trabajar para "garantizar el ejercicio democrático del poder distribuido", situación que a la fecha no se ha logrado (INE, 2016).

La propuesta que estamos haciendo es con el propósito de evidenciar que el panorama actual es de agresiones contra los actores políticos sean funcionarios, canditatos, precandidatos, hombres o mujeres; para ello se plantea que la ENCCÍVICA puede ser un instrumento rector. En este documento lo que se identifica como problema central es la debilidad de la cultura democrática; para hacer un diagnóstico de esta debilidad la estrategia define diez grandes elementos, con la finalidad de determinar la posición de la ciudadanía en los procesos democráticos: importancia de la información pública; estado de derecho y derechos humanos; gobernanza y construcción de redes; perspectiva de género; interculturalidad; igualdad y no discriminación; participación ciudadana; partidos políticos-gobierno; medios de comunicación; y espacios del Estado para el fomento de la cultura cívica.

Del mismo modo, dicha estrategia contiene tres grandes ejes: el eje de verdad (generación de conocimiento, difusión y promoción de los derechos humanos y apropiación del derecho a saber), el eje de diálogo (creación/vinculacón de espacios y redes para el ejercicio democtático, y promoción de la cultura cívica) y el de exigencia (cumplimiento, evaluación); estos serían los elementos con los cuales podríamos relacionar

[45] Este punto de vista puede ser cuestionado desde la globalización, aspecto que no se tratará en este trabajo.

la información para incidir minimizando y/o erradicando la violencia política, haciendo énfasis en que ello conlleva a la implementación de la educación democrática. El propósito de los ejes es propiciar un mayor diálogo al interior de los espacios públicos y también identificar la manera en que se podría, desde la ciudadanía, plantear propuestas de solución a problemas públicos (Enccívica, 2016).

Otro de los documentos que nos permite comprender el contexto actual en el que nos encontramos respecto de la democracia, es la *Encuesta Nacional de Cultura Cívica 2020* (ENCUCI) realizada por el INEGI en colaboración con el INE, la cual "busca conocer las características de la cultura cívica y el ejercicio de la ciudadanía de las y los mexicanos"; en este punto nos centraremos en aspectos que se relacionan con la ciudadanía y los jóvenes específicamente. El 36% de la población de 15 a 29 años estima que la característica principal que describe un ciudadano es tener derechos, seguido de indicadores que contemplan respuestas como tener responsabilidades (28.3%), pertenecer a un país (10.26%), educación política (10.1%), votar (8.16%), y cumplir 18 años (4.96%); es de interés resaltar que la respuesta principal de los jóvenes es la de tener derechos, mientras que en el global de la población el resultado general ubica como mayor respuesta, tener responsabilidades (36.3%), tener derechos pasa a segundo lugar con el 29.4% y en tercera posición, es votar (10.3%); en ambos grupos cumplir 18 años se encuentra en el último lugar. Por cuanto hace a los jóvenes que saben o han escuchado de la democracia tenemos el 75%; mientras que los datos de los que estiman que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno rondan el 67% (INE, 2015).

Finalmente, el 45% se encuentran muy preocupados por los asuntos del país; sin embargo, es preciso considerar que este indicador no necesariamente se vincula con la circunstancia de que los jóvenes puedan llegar a ser agentes de cambio, plantear soluciones y/o incorporarse para que puedan trabajar en las grandes preocupaciones que se tienen en el país.

3.5. Proponiendo la educación democrática

Para este trabajo, identificamos una tríada conceptual: Democracia-Cultura Cívica-Ciudadanía. Entendiéndose a la democracia como el sistema en el cual todos los seres humanos nacemos iguales, con los mismos derechos y los mismos deberes, que establece la vida en comunidad, y como el referente de valores transversales que actúan en los otros dos conceptos: en relación a la ciudadanía, particularmente en lo relativo a la Participación Ciudadana; y respecto a la cultura cívica, refiréndose a valores democráticos, tales como la igualdad, justicia, tolerancia, libertad, pluralismo, entre otros muchos.

Al hablar de valores democráticos, podemos aludir a las virtudes, las cuales dentro de la cultura cívica son entendidas a partir de la interacción activa que pueden tener los sujetos dentro del ámbito político, económico, social y cultural, contribuyendo al desarrollo de las oportunidades en la sociedad. Cuando el desarrollo de oportunidades no se presenta de manera igual para la población, viene el detrimento de la cultura cívica; por lo tanto, el deterioro lo podemos ver a través de cinco grandes aspectos: 1. Anquilosamiento de las estructuras institucionales que no permiten el cambio; 2. Obstrucción de la participación ciudadana como derecho humano; 3. Falta de sentido axiológico del interés público en la vida democrática; 4. Relación apática de los actores políticos mandatados, es decir, aquellos que fueron candidatos y llegaron al poder; 5. Servidores públicos ajustados a la ética pública, como puede ser, los funcionarios que forman parte de la estructura gubernamental delimitados por una ética de actuación, que al no cumplir con el código de valores deviene su comportamiento en problemas de corrupción.

***GRÁFICO 2**. Tríada democrática*

Es importante destacar que el concepto de ciudadanía se puede estudiar a través de acciones que se realizan como parte de la cultura cívica, para ello se hace necesario, antes, identificar tres grandes dimensiones, a saber: jurídica-política, moral e histórico social (García, 2001). Las acciones de la ciudadanía dentro de la dimensión jurídica-política son los derechos y obligaciones de los individuos relativos a su participación en la vida pública; respecto de la dimensión moral podemos ubicar: la aceptación voluntaria, el aprecio y cultivo de los valores como medio para fomentar la convivencia colectiva, y por último, en la dimensión histórico social podríamos incluir: el sentido de pertenencia a una sociedad o nación desde dos grandes ámbitos: la sociedad y el Estado, en función de un origen y rasgos comunes que identifican a sus integrantes. De esta manera, como indicadores de la cultura cívica, medimos la dimensión jurídico-política de la ciudadanía a través de las instituciones políticas; el siguiente indicador para el ámbito moral, sería la participación ciudadana, y los indicadores correspondientes a la medición del sentido de pertenencia serían: la confianza y la legalidad. El siguiente cuadro nos muestra de manera esquemática lo planteado en función de las tres dimensiones expuestas:

***TABLA 2**. Componentes ciudadanía-cultura cívica*

	Ciudadanía	Cultura Cívica
Dimensión	Acción	Indicadores
Jurídico-política	Derechos y obligaciones de los individuos relativos a su participación en la vida pública.	Instituciones políticas
Moral	Aceptación voluntaria, aprecio y cultivo de los valores relacionados con la convivencia colectiva.	Participación ciudadana
Histórico-social	Sentido de pertenencia a una sociedad o nación constituida en Estado, a partir de un origen y rasgos comunes que identifican a sus integrantes.	Confianza Legalidad

Fuente: Elaboración propia con información de García (2001, pág. 446)

El cuadro anterior servirá de base para realizar un análisis que permita identificar el grado de acción que la ciudadanía tiene respecto a las dimensiones mencionadas y que vinculándolas con la cultura cívica se puede establecer una categorización relacionante a dos grandes conceptos: educación y democracia; los cuales nos darán el involucramiento ciudadano y por tanto, la necesidad de estrategias que permitan establecer la educación democrática como elemento de desarrollo democrático.

4. RESULTADOS

De acuerdo a lo expuesto teoricamente para hacer un análisis respecto de los conceptos de la tríada planteada: democracia, cuidadanía y cultura cívica, primero tomamos como base cuál es el escenario que se tiene en el país. Al ubicarlo en la dimensión jurídico-político, la cual tiene relación directa con las instituciones políticas, encontramos que 6 de cada 10 mexicanos considera que la ley no se respeta; el 54% de los ciudadanos que acudieron a denunciar un delito, consideró que no sirvió de nada; más del 70% mencionó que ha visto otros que son discriminados por clase social, apariencia física, color de piel y condición

indígena; el 34% de los mexicanos no presentan denuncias de delitos por miedo a represalias; y sólo el 13% cree que tiene influencia sobre las acciones del gobierno. Estos datos nos llevan a determinar que respecto de las instituciones lo que actualmente tenemos es una crisis; es decir, los ciudadanos, no confían en las instituciones del Estado, y esto representa un problema sustancial en razón de que conduce a una deslegitimación del gobierno (INE, 2015).

En la segunda dimensión, la moral, el indicador para medir la cultura cívica es la participación ciudadana, para ello utilizamos los resultados de los procesos electorales tomando como punto de partida el año 2000; dicho año nos remite a la alternancia de la democracia en México[46]; la participación en ese año fue del 64%, en el 2006 del 58.6%, 2012 del 63.1%, 2018 del 63.4%; rescatando estas cuatro elecciones como procesos federales donde se elige al presidente de la República. Asimismo, se tiene que en las elecciones intermedias[47], la participación es más baja, como muestra tenemos que en el proceso de 2021 (elección intermedia), la participación fue de 52.7% habiéndose ésta incrementado respecto de ciclos intermedios en elecciones anteriores. Otro dato es que el 52% de los jóvenes no se identifica con ningún partido; menos del 40% de los mexicanos tienen conversaciones con otras personas sobre temas políticos; es decir, en aquello que no es participación electoral, que no se enfoca específicamente a las votaciones, los datos no son muy alentadores. El 11% solamente colabora en actividades de los partidos políticos durante las campañas electorales y el 12% ha asistido a marchas o manifestaciones, tomado o bloqueado lugares públicos y realizado huelgas (INE, 2015).

La tercera dimensión es la histórico-social y tiene que ver con el sentido de pertenencia en dos grandes ámbitos: por un lado, lo que son las estructuras y con ello las instituciones, y por el otro, la sociedad; lo cual nos lleva a identificar el indicador de la legalidad, en el cual el 66% de los mexicanos considera que la ley se respeta poco o nada, el 61% de

[46] Después de 70 años, la presidencia de la república es ocupada por el candidato de un partido opositor.

[47] Se realizan a la mitad del período sexenal del presidente de la República y de los senadores.

los mexicanos tienden a no denunciar un delito cuando son agredidos, y no denuncian por la falta de confianza en las autoridades y además el 63% manifiesta que no sirve de nada denunciar y el 56% que sí acudió a presentar una denuncia, estima que no resolvió su problema acudiendo con la autoridad; más del 40% no considera que la policía haga de su comunidad un lugar más seguro, y por cuanto hace a los datos específicos sobre la confianza en el Estado, es decir el gobierno federal y el gobierno local, estamos abajo del 40%; sin embargo, las instituciones que reflejan una mayor confianza por parte de la población son el Ejército (62%), los maestros (56%) y las Iglesias (55%), índices que se han mantenido constantes a lo largo del tiempo (INE, 2015).

5. DISCUSIÓN

Rawls (2002) define la educación como el desarrollo y el entrenamiento de habilidades y aptitudes, como enseñanza cívica y constitucional, como medio para el sostenimiento y el sentido de cooperación; desde esta óptica, la educación es el elemento con el cual se pueden propiciar aspectos solidarios importantes y necesarios en el espacio público; a través de las diversas acciones mencionadas en cada una de las dimensiones expuestas anteriormente. De manera que tanto la participación ciudadana como la cultura cívica, al implementarlas de manera que los ciudadanos las interioricen y con ello se apropien de ellas como parte de su vida cotidiana, conducirá a la sociedad hacia entornos incrementales de democracia.

En este sentido, al referirnos a la democracia identificaremos como parte del actuar ciudadano comportamiento, ejercicio de poder, participación, y/o toma de decisiones, esta última no de manera vertical sino una toma de decisiones colegiada; de esta manera "La democracia es, por lo tanto, un comportamiento, una acción, ejercicio del poder, participación cotidiana, toma de decisiones de manera compartida, equitativa, igualitaria y horizontalemente además de práctica permanente de vida cotidiana (Mora: 2021).

A partir del análisis derivado de la matriz propuesta se identifica el sentido de la democracia desde las tres dimensiones establecidas,

relacionándola con los datos presentados en el apartado de resultados, el razonamiento nos permite mostrar un patrón que los ciudadanos pueden tener en función de las acciones dadas en el espacio público, desde la institucionalidad o desde la sociedad; con ello se señala el tipo de rol que puede darse en educación y la vinculación social existente en el ámbito democrático; aspectos que llevan a definir la posición respecto de la educación democrática.

***TABLA 3**. Matriz educación democrática*

	Ciudadanía	Cultura cívica	Elecciones	Educación		Democracia		
Dimensión	Acción	Indicadores	Violencia	Roles		Modelos de Vinculación social		
				Pasivo	Activo	Cerrada	Intermedia	Abierta
Jurídico-política	Derechos y Obligaciones	Instituciones políticas	• Agresiones contra personas políticas • Funcionarios sin militancia o aspiraciones políticas	X		X		
Moral	Valores	Participación ciudadana	• Víctimas de agresiones • Políticos que aspiraban a puestos de elección asesinados	X				X
Histórico-social	Sentido de pertenencia: Sociedad / Estado	Confianza Legalidad	• Asesinatos contra personas políticas	X			X	

Fuente: Elaboración propia

En la primera dimensión jurídico-política, que tiene que ver con las instituciones políticas y relacionada con las elecciones, específicamente con las agresiones en el proceso electoral, derivadas de acciones ciudadanas marcadas por los derechos y obligaciones, se puede decir que el rol de la educación es pasivo y la vinculación social es cerrada; estos dos aspectos nos llevan a definir que falta avanzar en términos de educación democrática.

Respecto de la dimensión moral, en la que las acciones de la ciudadanía son los valores y que se puede medir con el indicador de participación

ciudadana; en tiempos electorales, el contexto muestra un alto índice de víctimas y políticos asesinados; dichos aspectos muestran que el rol en la educación se ubica como pasivo, habiendo una vinculación social democrática abierta, condicionada por la participación de la ciudadanía.

Por último, en la dimensión histórico-social el sentido de pertenencia de la sociedad mostrado por la confianza, así como la pertenencia en relación al Estado definido por la legalidad, encontramos que durante el proceso electoral, el espacio público se manifiesta con un incremento de asesinatos hacia personas políticas, lo que lleva a ubicar que el rol de la educación es pasivo, en tanto que la democracia tiene una vinculación social intermedia. Ante este panorama y con los resultados mostrados en la matriz, podemos concluir que la educación democrática no es un asunto menor y que se hace necesaria para una convivencia en sociedad que lleve a propiciar entornos de paz.

6. CONCLUSIONES

¿Cuáles serían los dilemas y desafíos que tiene entonces la educación democrática? Propiciar en la población el desarrollo de capacidades de diálogo; tolerancia con la diversidad; tener presentes los valores en todas las acciones; habilidad para resolver de manera pacífica y constructivamente los conflictos, es decir, estamos hablando de la negociación; responsabilidad social para ejercer la libertad; toma de decisiones compartidas, equitativas y colegiadas; y ser ciudadanos activos, involucrándose de manera razonada en mayor medida en acciones participativas. Por ello las elecciones, sin la presencia de hechos de violencia política, son fundamentales para el desarrollo democrático, ya que muestran una arena política de igualdad en donde las diferencias enriquecen a la ciudadanía.

7. REFERENCIAS

Arendt, Hannah (2006) Sobre la violencia. Ed. Alianza Editorial, España

Arendt, Hannah. ¿Qué es la política? Barcelona. Paidós. 1995.

Cárdenas Acosta, (2018) “La violencia política contra las mujeres, de la antigüedad al proceso electoral 2017-2018” en Ensayos sobre violencia política. No a la violencia política y violencia política por razón de género. PGR/Fepade. Méxicohttp://www.fepade.gob.mx/work/models/fepade/prevencionDelito/EnsayosSobreViolenciaPoliticaWEB.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos (2020) La Participación Política de las Mujeres en México, 2020 enhttps://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/Participacion_Mujeres.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos. [CNDH]. (2018). Violencia política contra las mujeres en razón de género.https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/OtrosDocumentos/Doc_2018_056.pdf

Diario Oficial de la Federación. (13 de abril de 2020)DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, de la Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral, de la Ley General de Partidos Políticos, de la Ley General en Materia de Delitos Electorales, de la Ley Orgánica de la Fiscalía General de la República, de la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación y de la Ley General de Responsabilidades Administrativas.https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=2020&month=04&day=13

Etellekt (2018). Séptimo Informe de Violencia Política en México 2018. https://www.etellekt.com/reporte/septimo-informe-de-violencia-politica-en-mexico.html

Etellekt (2021a).Indicador de Violencia Política en México 2021 (actualización)https://www.etellekt.com/informe-de-violencia-politica-en-mexico-2021-1-etellekt.html

Etellekt (2021b) Segundo Informe de Violencia contra Personas Políticas en México 2021www.etellekt.com/segundo-informe-de-violencia-pol%C3%ADtica-en-mexico-2021-etellekt.html

Etellekt (2021c). Séptimo Informe de Violencia Política en México 2021.https://www.etellekt.com/informe-de-violencia-politica-en-mexico-2021-J21-etellekt.html

FEPADE. (2018). Informe Mensual de Actividades 2018. https://pgrstastdgfepade020.blob.core.windows.net/fepade/informes/Informefinal2018.pdf

FEPADE. (2019). Informe Mensual de Actividades 2019. http://pgrstastdgfepade020.blob.core.windows.net/fepade/informes/Informefinal2019.pdf

FEPADE. (2020). Informe Mensual de Actividades 2020. http://pgrstastdgfepade020.blob.core.windows.net/fepade/difusion/2021/InformeAnual2020ok.pdf

Forbes México (2018). 9 de cada 10 hombres no aceptan a las mujeres en política. Nota publicada el 17 de julio de 2018 por Forbes Staff. Liga de consulta: https://www.forbes.com.mx/9-de-cada-10-hombres-no-acepta-a-las-mujeres-en-politica/

García Clarck, Rubén (2001). Bases para un diagnóstico de la cultura cívica en México. Sociológica, 16(45-46),445-456.[fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0187-0173. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026536016

Guzzini, Stefano (2016) "El poder en Marx Weber" Relaciones Internacionales. Número 30. Octubre 2015-Enero 2016. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI)-UAM pp. 97-115

INE (2015). Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México. https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Documento_Principal_23Nov.pdf

INE (2016). Estratégia Nacional de Cultura Cívica 2017-2013. Versión ejecutiva. https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/ENCCIVICA-Resumen-Ejecutivo.pdf

INE (2019). Subordinadas y Bellas. La violencia política contra las mujeres en prensa y redes sociales durante el Proceso Electoral Local 2018-2019. Disponible en https://igualdad.ine.mx/wp-content/uploads/2020/12/ctfigynd-2daSO-16-12-2019-p4.pdf

INEGI (2021). Encuesta Nacional de Cultura Cívica (ENCUCI) 2020. Principales Resultados. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/encuci/2020/doc/ENCUCI_2020_Presentacion_Ejecutiva.pdf

Lena Krook, Mona, & Restrepo Sanín, Juliana (2016). Violencia contra las mujeres en política. En defensa del concepto. Política y Gobierno, XXIII(2),459-490.[fecha de Consulta 18 de Marzo de 2021]. ISSN: 1665-2037. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=603/60346687008

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia https://legislacion.scjn.gob.mx/Buscador/Paginas/wfOrdenamientoDetalle.aspx?q=WVhKjmhCYz0ufl+8glULlOKRtBAaWggk3wJWIia8xCcZKV27nU7cDuXu6MXSHbZv

Miranda, F. (2019, 8 marzo). Violencia política de género, ningún caso se ha resuelto. El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/estados/violencia-politica-de-genero-ningun-caso-se-ha-resuelto

Mouffe, Chantal (1999). El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona. Paidós.

TEPJF (2017) Protocolo para la atención de la violencia política contra las mujeres en razón de género. México en https://igualdad.ine.mx/wp-content/uploads/2019/01/Protocolo_Atencion_Violencia.pdf

Zorrilla, Francisco (2020) “La reforma sobre violencia política de género” en Nexos. El juego de la Suprema Corte. Mayo 15, 2020; en https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/?p=11431

OBSTÁCULOS PARA LA RECUPERACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE

PATRICIA DE LOS SANTOS MARTÍNEZ
Universidad de Sevilla

ÁNGELES REBOLLO CATALÁN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género en la pareja se reconoce como un grave problema de salud pública que atenta contra los derechos humanos de las mujeres a nivel mundial independientemente de sus características sociales y económicas (OMS, 2021). Su impacto tiene tal magnitud que diferentes estudios han alertado de la presencia de esta problemática durante la adolescencia y las negativas consecuencias que puede tener en el bienestar de las adolescentes (Ruiz-Repullo, 2016; Carrasco, 2019).

A pesar de que las estadísticas oficiales sobre violencia de género no permiten constatar la prevalencia y magnitud en la adolescencia, algunas encuestas e informes alertan de su presencia a edades cada vez más jóvenes. El informe Violencia de género contra las mujeres: una encuesta a escala de la UE emitido por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2014) asegura que el 22% de las mujeres que ha tenido pareja desde los 15 años ha sufrido violencia física y/o sexual. Este porcentaje aumenta cuando se trata de violencia psicológica, siendo 43% las mujeres que afirman haber sufrido maltrato psicológico a manos de sus parejas. Además, este estudio alerta de las consecuencias que la violencia de género en la pareja tiene en la vida de las mujeres en edad adolescente y joven y la necesidad de indagar en esta problemática.

Centrándonos en esta población, la Macroencuesta por la Violencia de Género elaborada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2019) informa de que el 19% de las mujeres con edades comprendida entre 16 a 24 años ha sufrido violencia física y/o sexual en las relaciones amorosas, siendo un 46 % las que han sufrido violencia psicológica. Además, este informe da a conocer la huella que este tipo de violencia deja en las vidas de las mujeres supervivientes: el 46,6% de las mujeres que han sufrido violencia física y/o sexual afirma haber sufrido lesiones como consecuencia y el 70 % presenta alguna consecuencia psicológica.

En este trabajo, asumimos la definición de Mulfords y Blachman-Demner (2013) de violencia de género en el noviazgo adolescente, la cual hace referencia a comportamientos abusivos y de control de tipo físico, psicológico y/o sexual que son ejercidos del chico hacia la chica dentro del seno de parejas o exparejas en edad adolescente. Además, según Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán (2014), las características evolutivas de la adolescencia hacen que la forma en la que se produce la violencia de género en parejas adolescentes sea singular.

Las adolescentes encuentran especiales dificultades para reconocer que están en una relación de maltrato debido a la inexperiencia en relaciones previas y la asimilación de conductas machistas en las relaciones entre chicos y chicas (Cantera et ál., 2009 y Pacheco-Salazar y López-Yánez, 2019). La concepción idealizada del amor asentada en mitos del amor romántico favorece que normalicen conductas maltratantes dentro de la pareja, haciendo que sean más vulnerables a verse envueltas en la red de violencia (Ferrer-Pérez y Bosch, 2013). Ello se ve influenciado por una visión distorsionada de la violencia de género alimentada por estereotipos que la sitúan en el contexto de parejas adultas y estables (Ruiz-Repullo, 2016) y que hacen que reconozcan principalmente la violencia más hostil, de naturaleza física, normalizando la violencia psicológica (Amurrio-Vélez et ál., 2010)

Además, los escenarios de la violencia de género en el noviazgo son diversos, no limitándose en el ámbito privado tal y como ocurre con las parejas adultas. Esto supone una experiencia diferente por parte de las adolescentes, que sienten una mayor vergüenza al sufrir los actos

maltratantes en espacios públicos (Paz-Rodríguez y Fernández-Zurbarán, 2014; Murray et. al., 2016).

Estas peculiaridades de la violencia de género en el noviazgo adolescente presuponen una mayor vulnerabilidad a que los efectos del maltrato sobre el bienestar personal y social de las chicas se incrementen, pudiendo prolongarse hasta su vida adulta (Deguee et ál., 2020). El estudio del proceso de curación que experimentan las adolescentes resulta clave para poder actuar adecuadamente, sin embargo, son escasas las investigaciones destinadas a describir cómo las chicas supervivientes viven su recuperación (Margolin, 2019; Reynolds y Shepherd, 2011)

Cuando hablamos de proceso de recuperación hacemos referencia al camino que experimenta la mujer desde que se produce la ruptura definitiva con el agresor hasta que vuelve a tomar las riendas de su vida personal y social (Roca y Masip, 2011). Este proceso según Donoso-Vázquez (2020) implica la reconstrucción del propio proyecto de vida el cual se ha visto afectado por el impacto de los episodios de violencia para lo que es necesario no solo revalorar el ser independiente si no también hacer visible sus habilidades para tomar el control de su propia vida. Las mujeres deben dar significado a su experiencia e incorporar su vivencia a su propia identidad y avanzar hacia un futuro donde el trauma no limite su capacidad de conectar con otras personas y perseguir sus metas y aspiraciones (Sinko et ál., 2021; Rahayu et ál., 2019)

Este proceso no es lineal sino que viene acompañado de dificultades que requiere de un compromiso de recuperación activo por parte de las mujeres y su entorno social (Barnes, 2013). Durante este camino, Reynolds y Sheperd (2011) exponen que existen eventos claves en los que las mujeres retoman el contacto con su entorno social y familiar y la recuperación de intereses propios que ayudan a avanzar en el proceso de recuperación. La inadecuada actuación en momentos claves de este proceso puede dificultar que las mujeres tomen conciencia de su situación dificultando la recuperación (González-Guarda et ál., 2016).

En su estudio sobre recuperación de mujeres adultas supervivientes, Cala (2011) revela la existencia de barreras que obstaculizan la ruptura de la relación y frenan el proceso de recuperación, inhibiendo su

autonomía para decidir y actuar sobre su vida. Las creencias sociales sobre las relaciones amorosas que idealizan a la pareja, romantizan el sufrimiento en la relación y fomentan la idea de que se puede cambiar por amor influyen en la normalización del maltrato y resulta un gran obstáculo para salir de la relación (Masanet, et ál., 2018).

La falta de redes sociales y familiares de apoyo fruto del aislamiento social y familiar dificultan el proceso de recuperación, impidiendo la ruptura y distanciamiento con el agresor (Anderson et ál., 2012; Moriana-Mateo, 2015; Sinko y Saint-Arnault, 2020). En el caso de las adolescentes, Murray et ál. (2016) expone como la familia tiene dificultades para entender la dinámica de la violencia en el noviazgo adolescente, no sabiendo cómo intervenir para apoyar a las adolescentes.

Por otro lado, las normas del grupo de iguales hacen que sean susceptibles a permanecer en relaciones abusivas por la presión a mantener la pareja (Murray et ál., 2016). Además, las amistades pueden actuar como obstáculo en la medida que normalizan las situaciones de abuso o dominio, restando importancia a la situación (Fernández-Paz, 2018).

También aparecen barreras de naturaleza interna que frenan el proceso de sanación de las mujeres. Durante la ruptura, sentimientos de miedo a la respuesta del agresor y la vergüenza por dar a conocer su situación actúan como inhibidores, ya que paralizan a las mujeres a pedir ayuda (Cala, 2011; Sinko y Saint-Arnault, 2020). En su estudio sobre el proceso de recuperación de mujeres adultas Silván-Miracle et ál. (2015) encuentran que el sentimiento de soledad dificulta que estas mujeres den el paso para salir de la relación y vuelvan a reconectar con su entorno. Sinko et ál. (2021) considera que la exposición a estos sentimientos negativos influye en que las chicas reconstruyan su identidad tras la relación y puedan asumir su libertad a la hora de ser, sentir y actuar para afrontar su propia vida. Además, la acción del maltrato y la necesidad de justificar el comportamiento del agresor hace que las chicas se sientan culpables por lo sucedido, afectando en el proceso de recuperación.

Considerando las consecuencias físicas y emocionales de la violencia de género en el noviazgo adolescente, una adecuada atención durante este proceso resulta clave para prevenir e intervenir adecuadamente,

aminorar los efectos de los obstáculos y romper el círculo de la violencia a tiempo. Para ello, es importante estudiar la experiencia de las chicas supervivientes desde su propia voz, transformándola en acciones educativas de prevención que fomenten buenas prácticas de actuación tanto para las adolescentes como para el entorno y los servicios de atención específica con mujeres adolescentes y jóvenes (Mulford y Blachman-Demner, 2013; Taylor et ál., 2017 y Miller, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es conocer los obstáculos que dificultan el proceso de recuperación de las adolescentes que sufren violencia de género durante el noviazgo. A partir de los discursos de adolescentes supervivientes, nos proponemos identificar estos obstáculos y conocer de qué forma interfieren en su proceso de sanación y el papel que cumplen según su propia perspectiva. Esta información será útil para mejorar la atención de las adolescentes que se encuentran en una relación de violencia de género, ayudando también a la prevención y sensibilización.

3. METODOLOGÍA

Realizamos un estudio cualitativo basándonos en el método biográfico-narrativo a través de entrevistas semiestructuradas a 13 mujeres supervivientes de una relación de violencia de género durante el noviazgo.

Aplicamos un diseño de relatos paralelos (Bolívar et ál., 2001; Pujadas, 2002; Rubio y Varas, 2004; Tójar, 2006), usando para su selección un muestreo de casos típicos, considerando como criterio de inclusión que se hubiese producido la ruptura y distancia del agresor y recuperado de las actividades, relaciones y proyectos personales abandonados durante su relación. Este enfoque nos permite indagar en los valores, creencias y significados que presentan las chicas sobre su experiencia durante el proceso de recuperación y comparar las trayectorias similares que han compartido.

Para el diseño hemos tenido en cuenta recomendaciones metodológicas y éticas específicas para el estudio de la violencia de género (Evans y Feder, 2016; OMS, 2016; Terra et ál.,2015).

Para la identificación y acceso a las participantes contamos con la colaboración del Instituto Andaluz de la Mujer y la Delegación de Igualdad de la Universidad de Sevilla, siguiendo para la recogida de información mediante entrevistas las normas éticas de información, seguridad y confidencialidad mediante la firma de un protocolo de consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en un espacio familiar al que ellas acudían habitualmente y según su disponibilidad horaria.

Para las transcripciones de las entrevistas se ha eliminado los datos que pudieran identificar a las chicas y de su contexto y hemos usado pseudónimos para la presentación de resultados.

Mediante un análisis interpretativo basado en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), aplicamos un sistema de categorías a partir de dos conceptos claves: **obstáculos** entendidos como aquellos elementos que dificultan la ruptura de la relación y posterior recuperación y **momentos claves**, considerado como aquellos hitos o eventos que suponen un punto de inflexión en su recuperación; sirviéndonos este último para contextualizar el papel que cumplen los obstáculos en el proceso de recuperación.

La categoría obstáculos se aplicó a 321 extractos, divididos en tres subcategorías: a) Obstáculos sociales (112): elementos del entorno íntimo y social de las adolescentes que dificultan el proceso de salida y reparación; b) Obstáculos individuales (190): actitudes, pensamientos y emociones que interfieren negativamente para finalizar la relación y la posterior curación de las chicas y c) Obstáculos institucionales (19): actuaciones de los servicios de atención y protección a víctimas de violencia de género y otros profesionales que entorpecen su recuperación.

4. RESULTADOS

Los resultados muestran la presencia de obstáculos que dificultan el proceso de recuperación de las adolescentes de una relación de

violencia de género en el noviazgo, siendo los obstáculos sociales y personales los que más refieren ellas en sus relatos en contraste con los institucionales que se refieren en menor medida

4.1. Obstáculos sociales para la recuperación de la violencia de género

Comenzando por los obstáculos sociales las producciones culturales sobre el amor (películas, novelas…) basadas en un concepto de amor romántico actúan como agentes de referencia del *modus operandi* en una relación de pareja, reforzando pensamientos idealizados de la pareja e influyendo en la normalización del conflicto:

> Él siempre me ponía de ejemplo de lo que era lo nuestro y me decía "es que nosotros somos como El diario de Noa, de que nos peleamos porque no sé qué" y él las ponía como que nuestro amor es idílico, es como el de las películas (Maite, 22)

Relacionado con esta última idea, los mandatos de género aparecen como obstaculizadores en la medida que las adolescentes se perciben dentro de la pareja como cuidadoras que ayudan al agresor a actuar adecuadamente, especialmente cuando se presentan como disruptivos o tienen hábitos insalubres, responsabilizándose de sus actuaciones y de su posible cambio a una mejor versión de ellos mismos y fomentando la frustración de la chica cuando el cambio no aparece:

> Me creía que podía ayudarlo porque yo lo veía como si estuviera… loco, como si estuviera enfermo. Y él me decía: "tú me estás ayudando" (Belén, 17)

Además de verse como agentes de ayuda del agresor, los mandatos de género influyen en que construyan un ideal de "la buena novia" la cual debe responder de forma explícita a las peticiones del novio y que limita la forma de ser y expresarse de las adolescentes:

> Lo típico de: "es que las chicas que tienen novio y se ponen tanga es porque son unas guarras" comentarios que claro pues yo no quería que mi novio pensase eso de mí pues yo no lo hacía (Maite, 22)

Esta idea puede ser reforzada por los discursos del grupo de iguales. Las amistades que rodean a la pareja pueden convertirse en un obstáculo cuando asumen diversos roles que refuerzan la acción

maltratante del agresor. Acciones como apoyar la versión del agresor, actuar como "espías" que mantienen informado de los movimientos de las chicas en espacios de ocio o educativos o servir de mensajeros atosigando a las adolescentes para que vuelvan con el agresor, impiden que ellas puedan tomar distancia tras la ruptura y que retomen actividades y relaciones sociales:

> Me buscaba a través de amigas que teníamos en común, que eran tanto amigas mías como de él, pues me hablaban mis amigas: "que te echa de menos" (Marta, 19)

Durante el momento de ruptura de la relación el grupo de iguales también se describe como un elemento obstaculizador cuando interviene ineficazmente con la intención de hacer ver a la adolescente que se encuentra en una relación maltratante y alentar a que rompa con el agresor, principalmente por un escaso entendimiento de la violencia de género. Ocurre algo similar con la familia, el desconocimiento de esta problemática hace que tomen acciones desde su posición de autoridad y protección que lejos de separar a la adolescente del agresor, refuerzan el vínculo y alimenta el discurso de este o dificultan su recuperación:

> Hubo un problema en mi casa en el que yo me fui de mi casa porque fue cuando ya mi madre como que se olía algo y ya me prohibió: ''que no vayas con él, que te está haciendo daño'' ¿qué pasa? que ella no sabía cómo llevar esa situación hasta que no le explicaron a ella. (Noelia, 19)

Además, las participantes describen como la falta de una relación de confianza o la inquietud por cómo puedan responder sus familiares influye en que no cuenten lo que les sucede.

Estas acciones sirven al agresor como recurso para potenciar el aislamiento de las adolescentes y que rompan vínculos con su entorno. La falta de agentes de apoyo actúa como obstáculo para que las adolescentes no se atrevan a dar el paso de romper la relación:

> Al final sientes que no tienes a nadie porque no mantienes contacto con nadie, la poca gente que ves la ves siempre con tu pareja al lado. Al final, te ves muy limitada porque hay cosas que a lo mejor quiero contarle a X persona eso pues lo perdí y me daba mucho miedo (Marina, 19)

Durante la toma de distancia, el agresor y su familia actúan atosigando y amenazando a las adolescentes para que retomen la relación o para responsabilizarlas de todo lo sucedido, apareciendo en espacios de ocio, educativos y virtuales. Estos son descritos por las participantes como grandes obstáculos que no solo dificultan que retomen su vida social, sino que además refuerzan los sentimientos de miedo y culpabilidad. Además, en el caso del agresor, actúa interfiriendo en la vida de las chicas cuando comienza nuevas relaciones de pareja.

> Cuando de verdad lo dejé con él, él se presentaba a las ocho de la mañana cuando yo salía para el instituto, ahí estaba en mi casa. Cuando yo volvía de instituto, él estaba en mi portal. Por eso he dicho antes que tenía miedo a entrar a mi portal. (Belén, 17)

4.2. Barreras personales en la recuperación: creencias y emociones

En el caso de los obstáculos individuales, las participantes describen como la ingenuidad y la inexperiencia en relaciones de parejas previas debido a su corta edad hace que no reconozcan el maltrato al no tener otra referencia de pareja:

> Lo veía un poco raro, pero como yo tampoco tenía claro lo que era tener pareja pues entonces yo pensaba "es normal que pase esto, que él se moleste porque yo no haga esto bien", es lo que yo entendía. (Raquel, 19)

A este obstáculo se une otro factor limitante que es la creencia en un concepto idealizado del amor y las relaciones de pareja que interfiere negativamente en los primeros momentos de la recuperación. La idealización de la pareja, la cual se presenta como extraordinaria y especial, junto con la normalización de la violencia sutil y el desconocimiento de los tipos de violencias de género impiden que las chicas reconozcan el maltrato y justifiquen al chico:

Yo tenía la sensación de que él era diferente a todos los demás, que si él tenía los celos yo no caía en que "no es que él es un maltratador empieza por ahí" si no que yo decía "es que él es especial él también no sabe cómo manejar la situación (Laura, 19)

Al principio yo creo que cuesta darse cuenta de que sufres maltrato, yo creo que yo me di cuenta por el maltrato físico, si no llega a ser por eso, yo creo que realmente no me doy cuenta. (Deisy, 19)

Durante el proceso de ruptura, aparecen otras creencias sobre la pareja que se describen como grandes muros que las chicas tienen que superar para poder retomar su vida. Pensar que al estar enamoradas pueden y deben aguantar en la relación junto con la idea de que el agresor puede cambiar se retroalimentan retrasando el momento de ruptura:

> Yo siempre decía: "esto se arregla y ya está, no ves que nos queremos, él me quiere y yo lo quiero a él, esto se arregla" (Maribel, 25)

*No estaba cien por cien segura de no quererlo en mi vida, porque decía: '' ¿Y si va a cambiar y me estoy equivocando?' (Noelia, 19)*La culpa aparece como un elemento limitante que surge en este y otros momentos del proceso de salida y recuperación adoptando diferentes papeles. En los instantes de reconocimiento del maltrato las adolescentes piensan que pueden ser ellas las que lo están haciendo mal reforzadas por el discurso chantajista del agresor:

> Llegó un momento que dije: "¿seré yo?" porque de primeras sí que es verdad que digo "¿soy yo? que no lo hago bien, que no…" (Aurora, 20)

Durante los momentos de ruptura y toma de distancia las chicas se responsabilizan de haber permitido una relación de violencia y del daño que puedan provocar tanto a los agresores, quienes las amenaza con el suicidio si decide romper la relación, como a sus propias familias cuando se enteren de lo ocurrido, retrasando así el fin de la relación:

> Me sentía fatal porque era en plan de "¡Dios! le estoy haciendo daño a la persona que quiero", pero sabía que la situación no era la correcta. (Elena, 25)

Además, en algunos casos el no poder perdonarse por sentirse en parte responsables por lo sucedido es un sentimiento que acompaña a las adolescentes a lo largo del tiempo y dificulta que alcancen su propio bienestar.

Relacionado con la culpa, otro elemento que entorpece la ruptura y la toma de distancia es el sentimiento de vergüenza a que otras personas del círculo íntimo y profesionales de servicios ayuda sepan lo que le ha sucedido y que la juzguen por haber mantenido la relación en el tiempo:

> Me daba vergüenza que la gente empezara a señalar y a decir: "mira ésta que deja que le pegue el novio" (Laura, 19)

El retraso del momento de la ruptura también se ve fomentado por el sentimiento de dependencia hacia el agresor, el cual se ve favorecido por otros obstáculos como la perdida de actividades que la aleja de su entorno e intereses:

> Ya fue avanzando la cosa, yo ya no me quería separar de él, era vacaciones con él, comida de familia con él, todo con él, porque claro, es que se va integrando, tú no te das cuenta y cuando te quieres separar, ya no puedes (Deisy, 19)

Esta sensación de que su mundo gira en torno al agresor hace que las adolescentes teman quedarse solas si rompen la relación al pensar que ya no tienen vínculos entre su grupo de iguales y solo lo tienen a él:

> Me daba mucho miedo afrontar la realidad de que a lo mejor por culpa de esta relación que yo había tenido, iba a tener que reforzar muchas amistades que ya habían sido reforzadas en su momento. Entonces a mí eso me daba mucho miedo y aparte de que lo quería mucho, me daba mucho miedo el verme sola (Marina, 19)

Además, el miedo paralizante por las posibles represalias del agresor influye tanto en el momento de ruptura como de toma de distancia, en los que las chicas ven en peligro su propia seguridad y limitan sus movimientos:

> Por eso nunca llegó a pegarme porque me tenía como él quería, en el momento en que él levantaba un poco la voz yo ya estaba: "perdón, perdón, perdón" porque me daba miedo (Maite, 22)

Es en este instante de toma de distancia donde la sensación de encontrarse perdidas y sin rumbo obstaculiza que puedan retomar las riendas de su vida. El estar alejadas de sus intereses y objetivos y envueltas en la relación provoca que no se reconozcan así mismas y que no sepan como continuar el rumbo de su vida, siendo más vulnerables a volver con el agresor en estos momentos:

> Porque salir de una relación así te deja que no sepas ni quién eres. Yo lo decía mucho "es que no sé quién soy, yo ahora qué hago, yo no sé ni

> de dónde vengo, ni a dónde voy, ni qué estoy haciendo ahora" (Lourdes, 18)

Esta idea se ve influenciada por un autoconcepto negativo sobre si mismas y sus propias capacidades debido a la acción maltratante a la que ha estado expuesta, que hace que no se vean capaces de afrontar de nuevo su vida y responsabilizare de su propio bienestar y valía.

Por otro lado, el reconocerse como víctimas de violencia de género atasca el proceso de recuperación ya que supone un gran peso para las adolescentes al no sentirse representadas, interfiriendo a la hora de entender lo sucedido y buscar su bienestar y en los momentos de terapia psicológica convirtiéndose en un elemento obstaculizador que a las chicas cuesta asimilar:

> Me daba cosilla o lo que sea, pero porque yo ya no estaba hablando con Irene de psicóloga, yo ya estaba dentro de una sesión que ponía encima Violencia de Género, que yo no pensaba que yo tenía violencia de género en mi caso (Noelia, 19)

En el comienzo de nuevas relaciones de pareja, la necesidad de cubrir la parte afectiva a la que están acostumbradas se presenta como entorpecimiento para su recuperación en la medida que induce a que mantengan relaciones intermitentes para las que no se sienten preparadas emocionalmente:

> Empecé a hablar con un chico y empezamos medio que, pero no salió, luego con otro, pero a mí en verdad no me gustaba era simplemente como me prestaba atención, pero yo, en verdad, lo forzaba mucho y no me sentía completamente a gusto (Maite, 22)

Las chicas describen como la desconfianza en que las nuevas parejas puedan actuar como la anterior e incluso en ellas mismas por dejarse llevar y no poder cortar a tiempo se convierte en un obstáculo que entorpece el inicio de nuevos vínculos amorosos:

> Cuando me gustaba un poco más he reculado la verdad, pero el problema es que no me fio de ninguno, es que me puedo encontrar ahora mismo a lo mejor un chaval bueno que no me lo voy a creer. Porque de verdad yo pensaba que todos, todas las relaciones, iban a ser igual que la que he vivido, entonces me da un poco de miedo, bastante (Maribel, 25)

Además, en algunas ocasiones rehacer el concepto de amor y dejar atrás la costumbre de comportamientos amorosos nocivos afecta a las chicas en su bienestar dentro de las nuevas relaciones, encontrándose con una dualidad entre el concepto de pareja reforzado por el hábito insano de la relación anterior y la necesidad de caminar hacía una visión sana de la pareja, afrontando así un proceso de desaprendizaje que asumen como un reto:

> Las cosas que no me gustaban del otro no las tenía él, pero las cosas a las que yo me había enganchado tampoco estaban, el estar pendiente de mí 24/7, el estar preguntándome todo el tiempo…cosas que a mí hoy no me gustan, pero por aquel entonces tenía tan interiorizado que era como que lo que necesitaba (Laura, 19)

4.3. La acción obstaculizadora de las instituciones.

En menor medida aparecen obstáculos institucionales que interactúan negativamente con la experiencia de las adolescentes. Especialmente en el ámbito educativo, encontramos como las chicas hacen referencia a una actuación ineficiente por parte del profesorado y a la falta de recursos educativos en contenidos afectivo-sexuales y violencia de género adaptados a la realidad de las adolescentes y que lleguen a tiempo:

> Mis amigas tampoco entendían lo que era una relación de ese tipo porque lo que nos enseñaban en las charlas no es luego la realidad, te enseñan una cosa muy extrema y de más mayores, no de cuando tienes quince años (Maite, 22)

La inadaptación de algunas actuaciones de agentes de los servicios jurídicos y sanitarios al trato con adolescentes también son contadas por las participantes como un inconveniente a la hora de confiar en estos recursos de ayuda.

5. DISCUSIÓN

Estos resultados muestran que existen obstáculos de diversa naturaleza que interrumpen y dificultan la recuperación de las adolescentes, coincidiendo esta idea con la obtenida en otros estudios focalizados en la experiencia de mujeres adultas (Cala, 2011). No obstante, aquí

exponemos como estos obstáculos interfieren en momentos claves que resultan esenciales para que tomen conciencia y caminen hacía su recuperación, especialmente en la ruptura y la toma de distancia.

La inexperiencia en relaciones amorosas y un concepto de amor y pareja enmarcado en una visión romántica suponen un gran impedimento a superar para salir de la relación, lo que concuerda con otros estudios (Cantera et ál., 2009; Ferrer-Pérez y Bosch, 2013; Pacheco-Salazar y López-Yánez, 2019). Esta investigación indaga en el papel que cumple este obstáculo en los distintos momentos de la recuperación, apreciándose que discursos como "si hay amor, se debe luchar por la relación" o "si alguien te quiere cambiará por ti" se encuentran asentados en el pensamiento adolescente y son responsables del mantenimiento de la pareja.

Con relación a esta idea, hemos encontrado como los mandatos de género en las relaciones de pareja ya aparecen en estas edades, adaptándose al contexto adolescente y actuando como obstáculo en los primeros instantes de la relación, normalizando las formas de violencia sutil. Estos mandatos hacen que las chicas en parte se responsabilicen de lo sucedido y aparezcan emociones marcadas por las imposiciones de género que actúan como factores limitantes, como pueden ser la culpa o la vergüenza (Cala, 2011; Sinko y Saint-Arnault, 2020; Sinko et ál.,2021)

Por otro lado, Murray et ál. (2016) expone que la falta de comprensión de la violencia de género por parte de la familia y la presión social para mantener la relación del grupo de iguales pueden actuar como factor negativo. Los resultados obtenidos coinciden con esta información y además exponen que la falta de confianza con la familia y el temor a su respuesta hacen que las chicas no se sientan seguras a contar lo que les sucede. En el caso del grupo de iguales, hemos apreciado en este estudio como pueden ser perpetuadores de la violencia cuando se hacen participes de la acción maltratante del agresor.

La falta de apoyo también ha sido descrita como una dificultad añadida para afrontar la recuperación, coincidiendo con otros estudios (Anderson et ál., 2012; Moriana-Mateo, 2015; Sinko y Saint-Arnault, 2020).

En el caso de las adolescentes se aprecia como este obstáculo tiene un mayor impacto en la medida que sentirse parte del grupo resulta crucial para estas edades, por lo que el temor por quedarse sola o ser rechazada por las amistades hace que las chicas se aferren a la relación.

En este sentido, esta investigación ha descubierto que al aislarse de su círculo y al perder actividades debido a la acción del agresor, las chicas experimentan un sentimiento de vacío cuando terminan la relación que hace que tengan dificultades para reconducir su vida acorde a sus intereses y metas y es un gran hándicap a la hora de recuperar actividades, relaciones o asumir el bienestar de su propia vida. Este obstáculo actúa como determinante tras la ruptura ya que puede provocar que la chica vuelva a la relación de maltrato, especialmente si consideramos que el agresor en este instante la presiona y chantajea para retomar el vínculo. Esta información resulta clave para poder intervenir adecuadamente en el proceso de recuperación de las adolescentes, ya que es en esta etapa cuando la construcción de la identidad personal cobra una mayor importancia.

En este proceso de reconstrucción otro elemento bloqueador que se ha identificado como crucial es el reconocerse a sí mismas como "víctimas" de violencia de género, lo que coincide con el estudio de Ruiz-Repullo (2016). Este obstáculo aparece sobre todo al inicio de la terapia psicológica e interfiriendo negativamente a la hora de que las chicas asuman la responsabilidad de su propio bienestar por lo que es importante intervenir para que las chicas comprendan su experiencia (Sinko et ál., 2021; Rahayu et ál., 2019).

Otra de las aportaciones de este estudio es la descripción del comienzo de nuevas relaciones de pareja como un momento clave de la recuperación y la identificación de los obstáculos que en este interfiere. Rehacer el concepto de amor y afrontar nuevas relaciones de pareja dejando atrás el hábito tóxico al que han estado acostumbradas resulta un gran desafío a superar por las adolescentes, quienes a pesar de reconocer cuáles son las conductas insanas, afrontan con desconfianza el establecimiento de nuevas relaciones. Resulta clave la reconstrucción de la idea de amor hacia una perspectiva sana de la pareja, enfocada en valores de igualdad y respeto, que sirva de modelo y referente.

Sin embargo, a pesar de que los centros escolares son espacios donde se producen parte de las situaciones de violencia, las referencias educativas que trabajen la prevención de la violencia de género a través de modelos afectivos-sexuales sanos son identificadas como escasas, actuando esto como un elemento obstaculizador como hemos podido apreciar en los discursos de las adolescentes. Este resultado coincide con otros estudios que subrayan la importancia de crear acciones educativas adaptadas para la prevención de la violencia de género con adolescentes (Mulford y Blachman-Demner, 2013; Taylor et ál., 2017 y Miller, 2018).

Por último, señalar la importancia de que esta adaptación a la atención de la violencia de género al colectivo adolescente debe expandirse también a los servicios de atención judicial y sociosanitaria, ya que, considerando los resultados, no adaptarse a la realidad de las adolescentes puede convertir un recurso de ayuda en un elemento obstaculizador.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha colaborado en aumentar el conocimiento existente sobre el proceso de recuperación que experimentan adolescentes supervivientes de violencia de género en el noviazgo, un ámbito escasamente estudiado. Concretamente se ha expuesto la existencia de una serie de obstáculos que aparecen en el proceso de recuperación de la violencia de género en edad adolescente, indagando en su identificación y descripción.

El hecho de que las chicas se enfrente a una relación de violencia de género en un periodo crítico para su desarrollo como es la adolescencia, supone que los obstáculos que aquí presentamos no solo tendrán un impacto negativo en la recuperación si no también en la construcción de su vida adulta.

Por este motivo es importante que estos resultados sirvan como alarma para construir una respuesta a la problemática, especialmente si tenemos en cuenta que parte de los obstáculos encontrados aparecen dentro de esferas claves para las adolescentes como son: la familia, de quien dependen directamente; el grupo de iguales, quienes se convierten en

agentes de referencia en estas edades y el espacio educativo, responsables en el desarrollo educativo integral tan necesarios en estas etapas.

Además, estos elementos distorsionadores junto a un concepto de amor idealizado y con gran sesgo machista aparecen en los primeros momentos del proceso por lo que trabajar sobre los mismos puede servir para mejorar etapas posteriores del proceso de recuperación y prevenir la aparición de obstáculos individuales que surgen con posterioridad (soledad, dependencia, autoconcepto negativo, sentimiento de perdida…) en aquellas chicas que puedan encontrarse en una relación de violencia.

No obstante, los resultados que aquí mostramos también sirven como herramienta a la hora de construir una respuesta de atención eficaz en diferentes direcciones. Partiendo de la base, subrayamos la importancia de fomentar contenidos centrados en la coeducación y la inteligencia emocional como factores claves, ya que hemos apreciado como en edad adolescentes chicos y chicas ya han aprendido y asumido los roles y mandatos de género impuestos, incluso en el ámbito de la pareja, y este es uno de los obstáculos responsables de la forma de entender y afrontar emocionalmente la relación que presentan las adolescentes. Además, trabajar desde el empoderamiento es necesario si consideramos que gran parte de los obstáculos individuales se encuentran influenciados por una valoración negativa de sí mismas y sus capacidades.

Por otro lado, resulta importante avanzar en la formación de la familia y grupo de iguales, como espectadores primarios de la violencia, para que comprendan la problemática a la que se enfrentan las adolescentes supervivientes y mejorar así sus intervenciones y evitar el aislamiento.

En relación con la intervención de los servicios institucionales de atención para mujeres que sufren violencia de género se plantea la necesidad de sensibilizar a este colectivo para que adapten sus actuaciones y protocolos a las mujeres en edad adolescente y puedan desarrollar un trabajo de cooperación más empático donde las chicas se sientan acogidas, evitando así su desconfianza y rechazo.

En este sentido, estos resultados pueden ayudar a mejorar los programas de atención psicológica a adolescentes víctimas de violencia de género trabajando en la comprensión de este fenómeno para que las chicas

puedan entender que lo sucedido pertenece a una problemática social común y desprenderse del sentimiento de culpabilidad. Además, resulta clave para estas adolescentes trabajar su identidad dentro de la pareja para poder afrontar el comienzo de nuevas relaciones amorosas.

Por último, otro foco clave es el trabajo con profesorado y otros agentes que trabajen en espacios de ocio y actividades extraescolares. El abandono de sus estudios e intereses es un elemento clave para que las adolescentes supervivientes comiencen a distanciarse de su centro, por lo que resulta esencial que los agentes de referencia estén en alerta y sepan responder adecuadamente ante esta situación. Además, estos espacios educativos resultan fundamentales para sensibilizar sobre la violencia de género en adolescentes, desmontando mitos sobre la problemática y desvelando realidades.

Solo a través de una prevención e intervención eficaz podremos tejer una red de formación y apoyo que sostenga a aquellas chicas que se encuentren en una relación de violencia durante su proceso de recuperación, derribando aquellos obstáculos que permiten que esta problemática se extienda.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo presenta resultados parciales de la tesis doctoral de Patricia de los Santos Martínez, financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU17/05492) y desarrollada en el marco del proyecto de investigación I+D «Desafíos del Yo: Reconstrucción de las Identidades en Situaciones de Desigualdad y Exclusión Social» (PSI2016-80112-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Por último, queremos agradecer a las participantes y sus familias, así como a los y las profesionales, su participación e implicación en este estudio.

8. REFERENCIAS

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Revista de servicios sociales,47, 121-134.

Anderson, K.M., Renner, L.M. y Danis, F.S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. Violence Against Women, 18(11), 1279-1299.

Barnes, R. (2013). "I'm over it": Survivor narratives after woman-to-woman partner abuse. Partner Abuse, 4(3), 380–398.

Bolivar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Grupo Force y Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.

Cala, M. J. (Ed.). (2011). Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género. Instituto de la Mujer del Ministerio de Sanidad. https://bit.ly/2W77fty

Cantera, I., Estébanez, I y Vázquez, N. (2009). Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo. Emakunde, BBK, Eusko Kaurlaritza-Gobierno Vasco.

Carrasco, R. (2019). La violencia de género en los jóvenes: una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. Instituto de la Juventud.

DeGuee, S., Holditch, P., Fuino, L., Tracy, A., Le,V., Vivolo-Kantor, A., Little, T., Latzman, N., Tharp, A., Lang, K. y Taylor, B. (2020). Effects of Dating Matters on Sexual Violence and Sexual Harassment Outcomes among Middle School Youth: a Cluster-Randomized Controlled Trial. Prevention Science, 22, 175-185.

Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (DGVG) (2019). Macroencuesta de violencia contra la mujer. Ministerio de Igualdad. https://bit.ly/379RYyh

Donoso-Vázquez, T. (2020). Superar las secuelas de la violencia machista. Las voces de las mujeres y sus hijas e hijos. EGREGIUS

European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2014). Violence against women: An EU-wide survey. Main results. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2811/981927

Evans, M.A. y Feder, G.S. (2016). Help-seeking amongst women survivors of domestic violence: A quealitative study of pthways towards formal and informal suppot. Health Expectation, 19, 62-73.

Ferrer-Pérez, V. y Bosch-Fiol, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 17(1), 105-122.

González-Guarda, R.M., Ferranti, D., Halstead, V. y Ilias, V.M. (2016). Experiences with Dating Violence and Help Seeking Among Hispanic Femanles in Their Late Adolescence. Issues in Mental Health Nursing, 37(4), 229-238.

Margolin, I. (2019). Breaking Free: One Adolescent Woman's Recovery from Dating Violence Through Creative Dance. American Journal of Dance Therapy, 41(2), 170-192. https:/doi.org/10.1007/s10465-019-09311-9

Masanet, Medina-Bravo y Ferrés (2018). Myths of Romantic Love and Gender-based Violence in the Fan Forum of the Spanish Teen Series Los Protegidos. Young, 26(4), 96-112.

Miller, E. (2018). Reclaiming Gender and Power in Sexual Violence Prevention in Adolescence. Violence Against Women, 24(15), 1785-1793.

Moriana-Mateo, G. (2015). Barreras para escapar de la violencia de género: la mirada de las profesionales de los centros de protección de mujeres. Cuadernos de Trabajo Social, 28(1), 93-102.

Mulford, C.F. y Blachman-Demner, D.R. (2013). Teen Dating Violence: Building a Research Program Through Collaborative Insights. Violence Against Women, 19(6), 756-770.

Murray, C.E, King, K. y Crowe, A. (2016). Understanding and Addressing Teen Dating Violence: Implications for Family Counselors. The Family Journal: Courseling and Therapy for Couples and Families, 24(1), 52-59.

Organización Mundial de la Salud (2016). Ethical and safety recommendations for intervention research on violence against women. RTI Internacional. https://bit.ly/3gBHkUl

Organización Mundial de la Salud (2021). Violencia contra la mujer. 8 de marzo de 2021. Recuperado de: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women.

Pacheco-Salazar, B. y López-Yáñez, J. (2019). "Ella lo provocó": el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 363-378.

Paz-Rodríguez, J.I. y Fernández-Zurbarán, P. (2014). Guía para madres y padres con hijas adolescentes que sufren violencia de género. Instituto Andaluz de la Mujer. Conserjería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía.

Pérez-Camarero, S. (2019). La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. Instituto Max Webwer.

Pujadas, J.S. (2002). El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Centro de Investigaciones Sociológicas

Rahayu, D., Hamidah y Hendriani, W. (2009). Post-traumatic Growth Among Domestic Violence Survivors: A Systematic Review. Journal of Educational, Health and Community Psuchology, 8(2), 138-158.

Reynolds, F., y Shepherd, C. (2011). Young women's accounts of intimate partner violence during adolescence and subsequent recovery processes: An interpretative phenomenological analysis. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84(3), 314-334. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2010.02001.x

Roca, N. y Masip, J. (2011). Intervención grupal en Violencia Sexista: Experiencia, investigación y evaluación. Herder.

Rubio, J. y Varas, J. (2004). El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación. Editorial CCS

Ruiz-Repullo, C. (2016). Voces tras los datos: una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes. Instituto Andaluz de la Mujer

Silván-Miracle, E., Astigarrafa-Zulaica, J.M. y Neredo-Molero, M. (2015). Informe de identificación de necesidades y obstáculos encontrados por las mujeres víctimas de violencia de género del área rural de Bizkaia en el acceso efectivo a los servicios y prestaciones de apoyo, atención y justicia. Diputación Foral de Bizkaia.

Sinko, L. y Saint-Arnault, D. (2020). Finding the Strength to Heal: Understanding Recovery After Gender-Based Violence. Violence Against Women, 26(12-13), 161-1635.

Sinko, L., Schaitkin, C. y Saint-Arnault, D. (2021). The Healing after Gender-Based Violence Scale (GBV-Heal): An Instrument to Measure Recovery Progress in Women-Identifying Survivors. Global Qualitative Nursing Research, 8, 1-13.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory. Sage Publications.

Taylor, S., Calkins, C.A., Xia, Y. y Dalla, R. L.(2017). Adolescent Perceptions of Dating Violence: A Qualitative Study. Journal of Interpersonal Violence. 1-27.

Terra, M.F., D'Oliveira, A.F.P.L. y Schraiber, L.B. (2015). Medo e vergonha como barreiras para superar a violência doméstica de gênero. Athenea Digital, 15(3), 109-125.

Tojar, J.C. (2006). La investigación cualitativa: comprender y actuar. La Muralla.

ANÁLISIS DE LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE PAREJAS ADOLESCENTES SUFRIDA POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de *dating violence* nos referimos a un tipo de violencia que tiene lugar entre los miembros de una pareja de adolescentes y adultos de temprana edad, que ocurre tanto durante la duración de la relación, como tras el haber finalizado la misma (Arnoso, Ibabe, Arnoso, y Elgorriaga, 2017; Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013). Siendo un aspecto que se considera como característica propia de este tipo de violencia, y que dicho sea de paso, la diferencia de la violencia entre parejas adultas, el hecho de que las agresiones son mutuas, y los implicados en la misma desempeñan lo que podríamos denominar como un doble rol, víctima y a la vez agresor, en sus relaciones de pareja (Alegría y Rodríguez, 2017; Cava, Buelga, y Carrascosa, 2015; Moral y López, 2013; Rey-Anacona, 2013; Rodríguez, 2015). Pudiendo ejercerse tanto de manera psicológica, como física, y sexual (Flores, Juárez, y Vidaña, 2015).

Analizar, identificar y evaluar la presencia de daiting violence es en la actualidad muy importante debido a la consideración de que en esas relaciones puede forjarse ideas erróneas sobre relaciones de género que pueden repercutir de forma negativa en la edad adulta, la problemática que supone, y las enormes consecuencias que conlleva (Carrascosa, Cava, y Buelga, 2018; Cortés-Ayala et al., 2015; Viejo, 2014; Vizcarra y Póo, 2013), llegando a convertirse en un problema de salud pública (Heredia, Oliva y González, 2013; Rodríguez, Riosvelasco, y Castillo, 2018; Gómez, Delgado, y Gómez, 2014).

En cuanto a estas últimas son diversos los estudios que confirman el hecho de un peor ajuste psicosocial por parte de los implicados en este tipo de violencia, los cuales también hacen uso de la violencia con el grupo de iguales (Cava et al., 2015). En elación con estas ideas, se encuentra la investigación realizada por De la Villa et al. (2017), quienes establecen como una de las grandes consecuencias del sometimiento a este tipo de violencia el hecho de una baja autoestima y un elevado sentimiento de dependencia emocional en las víctimas con respecto a las no víctimas. Y en el caso de las consecuencias de los agresores, estos experimentan un peor autoconcepto tanto a nivel familiar, como social y emocional en los mismos, siendo más bajo en el caso del género masculino (Cava et al., 2015).

No obstante, indistintamente del sexo parece existir consenso a la hora de establecer que este tipo de violencia posee como consecuencias la existencia de elevadas dificultades tanto de carácter personal, como social, que se manifiestan a nivel psicológico por medio de un autoconcepto negativo y escasos niveles de satisfacción vital, abuso de sustancias adictivas, conductas sexuales inseguras, elevada ansiedad y sintomatología depresiva, e incluso intentos de suicidio (Carrascosa, Cava, y Buelga, 2016; Exner-Cortens, 2014; Exner-Cortens, Eckenrode, y Rothman, 2013)

Y es que son números los estudios tanto de carácter psicoevolutivo como puramente educativos que alertan sobre las consecuencias que el verse implicado en este tipo de violencia durante las primeras experiencias amorosas o sentimentales pueden suponer (Muñoz, Ortega-Rivera, y Sánchez, 2013) en cuanto a una posible implicación en problemas relacionados con la violencia de género en el futuro (Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary, y González 2007). Sin olvidar el impacto negativo sobre la salud (física y mental) que la misma puede tener en los adolescentes (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Banyard y Cross, 2008).

Consecuencias negativas que además de sociales, también pueden ser interpersonales (Rubio-Garay, López-González, Carrasco, y Amor, 2017), llegando a darse incluso en el contexto escolar a través de inseguridad, dificultades en las tareas académicas, bajo rendimiento

escolar, abandono o absentismo (Banyard y Cross, 2008; Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González, 2015; Teten, Ball, Valle, Noonan, y Rosenbluth, 2009).

Además, en cuanto a esta temática, son diversos los trabajos que han intentado identificar tanto los factores de riesgo como de protección dentro de la misma (Foshee y Matthew, 2007) que quedan agrupados en factores individuales, factores personales y factores ambientales (Rubio-Garay et al., 2017).

Aunque también existen otra serie de factores de riesgo, que se corresponden tanto con el contexto social, los cuales hacen alusión al nivel socioeconómico o educativo, el lugar de procedencia, o los prejuicios acerca de los roles de género (Puente-Martínez, Ubillos-Landa, Echeburúa y Páez-Rovira, 2016;; Rubio-Garay et al., 2015; Valdivia y González, 2014).

Y en cuanto a factores personales, y en este caso la edad, son diversos los estudios que demuestran que existe una relación directa entre una corta edad y la presencia de violencia (Bonomi et al., 2012; Palmetto, Davidson, Breitbart y Rickert, 2013), mientras que otros estudios ponen de relieve la existencia de una relación directa entre el aumento de la edad y la disminución de las conductas violentas (Redondo, Inglés y García, 2017). Por lo que el aumento de edad, en este sentido, se considera un factor protector.

2. OBJETIVOS

- Por todo ello, el objetivo de este trabajo es definir e identificar cuáles son los tipos de violencia en la pareja sufridos por los universitarios en mayor medida, según su propia experiencia. Así como delimitar las posibles influencias existentes en cuanto a estos tipos de violencia en función del sexo, la edad, o la titulación de procedencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Este trabajo posee una muestra de 341 participantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, los cuales pertenecen al primer y segundo curso de los Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. De los cuales el 57.2% (N=195) eran hombres, y el 42.8% (N=146) eran mujeres.

Su rango de edad se situó entre los 18 y los 36 años (M= 19.58; DT= 2.47). Siendo la edad media de los hombres (M= 19.83; DT= 2.08) y la de las mujeres (M= 19.25; DT= 2.88). Con respecto a la edad, con 18 años encontramos a un 46.9% de la muestra, con 19 años un 14.1% de la muestra, con 20 años un 15% de la muestra, con 21 años un 13.2% de la muestra, con 22 años un 4.1% de la muestra, con 23 años un 0.9% de la muestra, con 24 años un 1.8% de la muestra, con 25 años un 1.2% de la muestra, con 26 años un 0.3% de la muestra, con 28 años un 1.2% de la muestra, y con 29, 30, 33, 35 y 36 años un 0.3% de cada edad respectivamente.

3.2. Instrumentos

Se han empleado dos instrumentos en este estudio. El primero de ellos se corresponde con la versión en español del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory-CADRI (Wolfe et al., 2001) elaborada a partir del mismo por Fernández-Fuertes, Fuertes, y Pulido (2006). Posee un total de treinta y cinco ítems que evalúan la violencia física (7 ítems), la violencia verbal (9 ítems), la violencia social (3 ítems), la violencia relacional o social (5 ítems), la violencia sexual (4 ítems) y el estilo de solución de conflictos (10 ítems) (Benítez y Muñoz, 2014). Contando con distintas subescalas en las que se debe responder atendiendo a la frecuencia con que ha sufrido o ejercido cada uno de los enunciados, las cuales se corresponden con una escala de valoración tipo Likert de cuatro alternativas: nunca, rara vez, a veces y con frecuencia.

Dicho instrumento evalúa la violencia entre la pareja desde dos visiones: la violencia ejercida y la violencia recibida. En el caso de este trabajo únicamente se utilizaron aquellos ítems referidos a la violencia recibida o sufrida. Para este tipo de violencia, el Alpha de Cronbach =0.86 (Fernández-Fuertes et al., 2006) de =0.82 (Cava et al., 2015), de =0.85 (Abilleira y Rodicio-García, 2017). En el caso de este trabajo el Alpha de Cronbach =0.67.

Por otro lado, el segundo es un instrumento empleado fue elaborado "ad hoc" con la finalidad de la obtención de datos de carácter sociodemográfico de la muestra en relación con la edad, sexo, titulación, o el curso.

3.3. Procedimiento

La complementación de los cuestionarios por parte de la muestra fue realizada mediante la visita a la clase de referencia de cada titulación y curso (previo acuerdo con el profesor), en los primeros o últimos veinte minutos de clase. Se ofreció una breve explicación sobre la complementación de este, y la confidencialidad de los datos, la finalidad de esta investigación, en cuanto a los objetivos que se pretendían, y la importancia de su participación.

La recolección de los datos fue realizada durante el curso 2018/2019 y fue llevada a cabo por el investigador principal de este trabajo. Previamente a ello, dicha persona fue la encargada tanto de la elección del instrumento escogido, previo análisis bibliográfico de los distintos instrumentos existentes, como del estudio de las características del mismo, en cuanto a factores evaluables, análisis del propio cuestionario y criterios para su aplicación y evaluación de los resultados.

4. RESULTADOS

El análisis de datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS.25. En un primer momento calcularon tanto la media como la desviación típica de cada uno de los factores. A continuación, se analizaron las frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems relacionados con el tipo de violencia que con mayor prevalencia ha sido

identificado por la muestra. Para después, con la finalidad de analizar la relación entre cada uno de los factores con otras cuestiones, como el sexo, se analizaron las diferencias medias mediante la prueba t de Student y el cálculo de la d de Cohen. Así como el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, y del ANOVA en el caso de analizar la relación entre cada uno de los tipos de violencia con variables como la titulación de procedencia.

En primer lugar, se analizaron las puntuaciones medias para cada uno de los tipos de violencia. Tal y como se expone en la siguiente tabla, la violencia que mayor puntuación media posee es la violencia verbal (M= 15.91; DT= 4.51), seguida de la violencia física (M= 10.13; DT= 2.64), la violencia sexual (M= 5.38; DT= 1.91), y la violencia relacional (M= 5.11; DT= 1.87).

***TABLA 1**. Medias y desviaciones típicas de cada tipo de violencia*

Tipo de violencia ejercida		
	M	DT
Violencia física	10.13	2.64
Violencia relacional	5.11	1.87
Violencia sexual	5.38	1.91
Estilo de resolución de conflictos	26.10	5.64
Violencia verbal	15.91	4.51

a) Violencia verbal ejercida

Tal y como se puede comprobar en la tabla anterior, el tipo de violencia ejercida identificado en mayor medida por la muestra se corresponde con la violencia verbal. Por ello, se analizó la frecuencia y los porcentajes de cada una de las conductas agrupadas dentro de este tipo de violencia (Tabla 2), las cuales se presentan en la siguiente tabla.

Dentro de este tipo de violencia, los enunciados referidos a tratar de asustar con un 84.8% (N=289), amenazar con dejar la relación con un 66.3% (N=226), insultar con un 62.2% (N=212), acusar de tontear con otra persona con un 53.1% (N=181) y hablar con un tono de voz hostil

u ofensivo con un 39% (N=133), obtienen la mayor frecuencia en la opción de respuesta nunca.

Sin embargo, las frecuencias de respuestas asociadas a hacer algo para poner celosa a la pareja y sacar a relucir algo malo del pasado, obtienen puntuaciones muy similares en las opciones de respuesta nunca y rara vez.

Por último, como enunciado que obtiene su mayor frecuencia de respuesta en la opción rara vez encontrarnos tanto a ejercer la violencia mediante comentarios para enfadar a la pareja con un 40.8% (N=139) y culpar por el problema a la pareja con un 38.1% (N=130).

***TABLA 2**. Porcentajes y frecuencias de la violencia verbal sufrida*

Violencia verbal sufrida		N	RV	AV	CF
Hizo algo para ponerme celoso/a	*N*	139	137	49	16
	%	40.8%	40.2%	14.4%	4.7%
Mi pareja sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado	*N*	118	119	79	25
	%	34.6%	34.4%	23.2%	7.3%
Me dijo algo sólo para hacerme enfadar	*N*	114	139	68	20
	%	33.4%	40.8%	19.9%	5.9%
Me habló en un tono de voz hostil u ofensivo	*N*	133	129	55	24
	%	39%	37.8%	16.1%	7%
Me insultó con frases despectivas	*N*	212	67	42	20
	%	62.2%	19.6%	12.3%	5.9%
Me culpó por el problema	*N*	100	130	91	20
	%	29.3%	38.1%	26.7%	5.9%
Me acusó de flirtear o coquetear con otro/a	*N*	181	91	47	22
	%	53.1%	26.7%	13.8%	6.5%
Trató deliberadamente de asustarme	*N*	289	39	9	4
	%	84.8%	11.4%	2.6%	1.2%
Me amenazó con dejar la relación	*N*	226	71	30	14
	%	66.3%	20.8%	8.8%	4.1%

b) Tipos de violencia ejercidos atendiendo al sexo

A pesar de ser la violencia verbal la que mayor frecuencia posee según la muestra se analizaron también el resto de factores relacionados con los distintos tipos de violencia, y en este caso el sexo.

En la tabla 3 se muestra que no existe correlación entre hombres y mujeres en la violencia física (t(341)= .27; p=.78), violencia relacional (t(341)= .19; p=.84), violencia sexual (t(341)= 1.34; p=.18), y violencia verbal (t(341)= -.1.01; p=.31). Sin embargo, tales resultados obtenidos a partir de la prueba t para muestras independientes en función del sexo muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al estilo de resolución de conflictos (t(341)= -4.07; p=.00; d= .43). Obteniendo en este caso las mujeres (M= 27.51) puntuaciones más altas que los hombres (M= 25.05). Siendo mediano el tamaño del efecto (d>,20).

***TABLA 3**. Tipo de violencia ejercida. Descriptivos y prueba t según sexo (hombre/ mujer)*

Tipo de violencia	Medias por género		*T*	*p*	*d*
	Masculino	Femenino			
Violencia física	10.16	10.08	.27	.78	-
Violencia relacional	5.12	5.08	.19	.84	-
Violencia sexual	5.50	5.22	1.34	.18	-
Estilo de resolución de conflictos	25.05	27.51	-4.07	**.00***	.43
Violencia verbal	15.69	16.19	-1.01	.31	-

c) Tipo de violencia ejercida ateniendo a la titulación de procedencia

En la siguiente tabla (Tabla 4) se presentan los resultados de las medias obtenidas en los distintos tipos de violencia ejercida, comparando entre la muestra perteneciente al Grado en Educación Primaria, y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Como se observa, no existe correlación entre ninguna de las dos titulaciones en la violencia relacional (t(341)= .36; p=.71), la violencia sexual (t(341)= .38; p=.70), y la violencia verbal (t(341)= -1.42; p=.15).

Sin embargo, tales resultados obtenidos a partir de la prueba t para muestras independientes en función de la titulación muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la violencia física (t(341)= -1.42; p=.02; d= .14). Obteniendo en este caso los estudiantes

del Grado de Educación Primaria (M= 10.50) puntuaciones más altas que los alumnos pertenecientes al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (M= 9.88). Siendo pequeño el tamaño del efecto (d<,20).

***TABLA 4**. Tipo de violencia ejercida. Descriptivo y prueba t según titulación (CAFD/ Educación Primaria)*

Valores	**Medias por género**		**T**	**p**	**d**
	CAFD	**Ed. Primaria**			
Violencia física	9.88	10.50	-2.19	.02*	.14
Violencia relacional	5.14	5.06	.36	.71	-
Violencia sexual	5.41	5.33	.38	.70	-
Estilo de resolución de conflictos	25.77	26.62	-1.34	.18	-
Violencia verbal	15.64	16.36	-1.42	.15	-

d) Influencia de la edad en la violencia ejercida

Otro de los objetivos planteados fue comprobar la posible relación que la edad podría tener en haber sufrido algunos de estos tipos de violencia.

Tal y como se puede comprobar en la siguiente tabla, el análisis de la varianza ANOVA muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la violencia física sufrida y la edad, en la que los participantes cuyas edades están comprendidas entre los están entre los 26 y 36 años han sufrido más violencia física que los participantes que tienen 18 años, y estos que los que cuyas edades están comprendidas entre los 19 y los 25 años.

En el caso de la violencia sexual sufrida existen diferencias estadísticamente significativas también. En este caso, os participantes cuyas edades están comprendidas entre los están entre los 26 y 36 años han sufrido más violencia sexual que los que tienen una edad comprendida entre los 19 y los 25 años, y estos que los que tienen 18 años. Con el resto de tipos de violencia no existen correlación entre cada tipo de violencia y la edad.

***TABLA 5**. Anova entre la edad y los tipos de violencia sufrida*

Tipo de violencia sufrida	Edad	N	Media	DT	ANOVA	
					F	Sig.
Violencia física sufrida	18 años	160	10.60	2.49	3.68	.02
	De 19 a 25 años	172	10.13	2.44		
	De 26 a 36 años	9	12.44	6.20		
Violencia relacional sufrida	18 años	160	5.02	1.82	.04	.66
	De 19 a 25 años	172	5.17	1.86		
	De 26 a 36 años	9	5.44	2.96		
Violencia sexual sufrida	18 años	159	5.16	1.43	5.12	.00
	De 19 a 25 años	172	5.49	2.10		
	De 26 a 36 años	9	7.11	3.88		
Estilo de solución de conflictos sufridos	18 años	160	15.60	4.77	1.91	.14
	De 19 a 25 años	172	16.06	4.04		
	De 26 a 36 años	9	18.41	7.26		
Violencia verbal sufrida	18 años	160	26.14	6.23	.06	.93
	De 19 a 25 años	172	26.10	4.89		
	De 26 a 36 años	9	25.44	8.21		

5. DISCUSIÓN

La actual prevalencia e importancia de la violencia entre parejas adolescentes o dating violence ha dado lugar a numerosas investigaciones acerca de la incidencia, factores de riesgo, y tipos de violencia más presentes en torno a la misma (Rubio-Garay et al., 2017). De manera que se ha consolidado como un problema tanto a nivel científico como psicoeducativo (Muñoz et al., 2013), como así lo han demostrado estudios realizados tanto a nivel nacional (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes, Orgaz, y Fuertes, 2011; Muñoz-Rivas et al.,2007), como internacional (O'Leary et al., 2008; Sears, Byers, y Price, 2007). No obstante, también hemos de destacar que la dating violence ha sido menos estudiada que la violencia conyugal (Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013).

En relación con ello, el número de trabajos llevados a cabo sobre esta temática en nuestro país es escaso, y las muestras de los mismos han estado compuestas por alumnado perteneciente a la etapa educativa de la ESO, o estudiantes universitarios (Aguilar, Alonso, Melgar, y Molina, 2009). Donde la mayor parte de las investigaciones relacionadas

con la dating violence tienen como eje temático la investigación de la prevalencia de este tipo de violencia (Hernando, 2008).

Este trabajo aporta como uno de sus resultados principales la identificación de la violencia verbal como el tipo de violencia más sufrida, indistintamente del sexo. Resultados que coinciden con los aportados por otros estudios recientes sobre la temática (Carrascosa et al., 2018; Flores et al., 2015; Leen et al., 2013; Muñoz y Benítez, 2017; Rey-Anacona, 2013; Rey et al., 2017; Santibáñez, Ruis-Narezo, González de Audikana, y Fonseca, 2016; Zamora-Damián et al., 2018).

En cuanto al resto de tipos de violencia los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre sexos, aunque sí entre titulaciones, en las que los estudiantes pertenecientes al Grado de Educación Primaria muestran una mayor violencia física sufrida que los estudiantes pertenecientes al Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Así como, además, pone de manifiesto la existencia de correlación positiva entre la edad y los tipos de violencia, al contrario de lo aportados por otros trabajos en los que esta correlación era negativa (Capaldi, Knoble, Shortt, y Kim, 2012; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas et al., 2007).

6. CONCLUSIONES

Por todo ello, parece más que necesario que desde las administraciones públicas se preste una mayor atención a este tipo de violencia (Muñoz-Rivas et al., 2007; Silverman, Raj, Mucci, y Hathaway, 2001), o dicho en otras palabras al desarrollo de programas de prevención primaria (Pérez y Rasmussen, 1997) en los entornos educativos (Cornelius y Resseguie, 2007). Ya que únicamente identificando tanto la prevalencia como los factores de riesgo de este fenómeno seremos capaces de desarrollar programas preventivos eficaces contra la violencia en la pareja. Y dado a que las primeras relaciones sentimentales se dan en la adolescencia, el contexto educativo en general, y la etapa de educación secundaria en particular, se consolidan como el escenario perfecto para llevarlos a cabo (Rubio-Garay et al 2017).

7. REFERENCIAS

Abilleira, M.P., y Rodicio-García, M.L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. Suma psicológica, 24(2), 107-114. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.08.001

Ackard, D.M., y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. Child abuse & neglect, 26(5), 455-473.

Aguilar, C., Alonso, M.J., Melgar, P., y Molina, S (2009). Violencia de género en el ámbito universitario: medidas para su superación. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 16, 85-94.

Alegría, M., y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. Actualidades en Psicología, 29(118), 57-72. doi:10.15517/ap.v29i118.16008

Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M., y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. Anuario de Psicología Jurídica, 27(1), 9-20. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.02.001

Banyard, V.L., y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. Violence against women, 14(9), 998-1013.

Benítez, J.L., y Muñoz, J.F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. Universitas Psychologica, 13(1), 175-186. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc

Bonomi, A.E., Anderson, M.L., Nemeth, J., Bartle-Haring, S., Buettner, C., y Schipper, D. (2012). Dating violence victimization across the teen years: abuse frequency, number of abusive partners, and age at first occurrence. BMC Public Health, 12, 2-10.

Capaldi, D.M., Knoble, N.B., Shortt, J.W., y Kim, H.K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. Partner Abuse, 3(2), 231-280.

Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. Universitas Psychologica, 17(3), 183-193. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae

Carrascosa, L., Cava, M.J., y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. Universitas Psychologica, 17(3), 183-193. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae

Cornelius, T.L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. Aggression and Violent Behavior, 12, 364-375. doi: https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.006

Corral, S., y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las escalas de tácticas para conflictos: estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. Psicología Conductual, 14(2), 215-233.

Cortés-Ayala, L., Flores Galaz, M., Bringas Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero Borrego, J., y Rodríguez Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos: análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. terapia psicolÓgica, 33(1), 5-12.

de la Villa Moral Jiménez, M., Bringas Molleda, C., Ovejero Bernal, A., Morales Quintero, L. A., y Rodríguez Díaz, F. J. (2017). Emergencia sociosanitaria en consumo de riesgo de alcohol y síntomas de dependencia en jóvenes. Salud y drogas, 17(2), 91-99.

Exner-Cortens, D. (2014). Theory and teen dating violence victimization: Considering adolescent development. Developmental Review, 34(2), 168-188.

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., y Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. Pediatrics, 131(1), 71.

Fernández-Fuertes, A. A.,y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. Child Abuse & Neglect, 34(3), 183-191.

Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A., y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) versión española. International Journal of Clinical and Health Psychology, 6(2), 339-358.

Fernández-Fuertes, A.A., Orgaz, B., y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas delos adolescentes españoles. Psicología Conductual, 3, 501–522.

Flores, M.L., Juárez, C., y Vidaña, D.C. (2015). Percepción de la violencia en el noviazgo entre universitarios: ¿control o amor? CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad, 1(25), 47-61. doi:10.7770/CUHSO-V25N1-ART886

Foshee, V.A., y Matthew, R.A. (2007). Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research. In D.J. Flannery, A.T. Vazsonyi, y I.D. Waldman (Eds.), The Cambridge handbook of violent behavior and aggression (pp. 431-449). New York, NY, US: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.022

Gómez, M.P., Delgado, A.O., y Gómez, A.H. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. Revista latinoamericana de psicología, 46(3), 148-159.

Heredia, A. L., Oliva, L., y González, M. P. (2013). Violencia hacia los varones en las relaciones de noviazgo. Revista iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo, 10, 1-16.

Hernando, A., (2008). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. Apuntes de Psicología, 25 (3), 325-340.

Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: an international review. Aggression and Violent Behavior, 18, 159-174. doi:10.1016/j.avb.2012.11.015

Moral, J., y López, F. (2013). Violencia de pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. Psicogente, 16(30), 296-310.

Muñoz, B., Ortega-Rivera, F.J., y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. Apuntes de Psicología, 31(2), 215-224.

Muñoz-Rivas, M.J., Andreu, J.M., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González M.P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. Psicothema, 19, 693-698.

O'Leary, K.D., Slep, A.M., Avery-Leaf, S., y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. Journal of Adolescent Health, 42(5), 473-479.

Palmetto, N., Davidson, L.L., Breitbart, V., y Rickert, V.I. (2013). Predictors of physical intimate partner violence in the lives of young women: Victimization, perpetration, and bidirectional violence. Violence and Victims, 28(1), 103-121.

Perez, P.J., y Rasmussen, K. (1997). An ounce of prevention: A model for working with couples at-risk for battering. Contemporary Family Therapy, 19(2), 229-251.

Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 32(1), 295-306.

Redondo, J., Inglés, C.J., y García, K.L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 13(1), 41-54.

Rey-Anacona, C.A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. Terapia Psicológica, 31(2), 143-154. doi: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200001

Rodríguez, R., Riosvelasco, L., y Castillo, N. (2018). Violencia en el noviazgo, género y apoyo social en jóvenes universitarios. Escritos de Psicología (Internet), 11(1), 1-9.

Rodríguez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: Estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 25, 251-275. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11

Rubio-Garay, F., Carrasco, M.Á., Amor, P.J., y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. Anuario de Psicología Jurídica, 25(1), 47-56. doi: https://doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001

Rubio-Garay, F., López-González, M.A., Carrasco, M.A., y Amor, P.J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. Papeles del Psicólogo, 38(2), 135-147. doi: https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M., y Fonseca, J. (2016). Parejas adolescentes en conflicto: explorando la incidencia de la violencia en las primeras relaciones afectivas. Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 63, 79-94.

Sears, H.A., Byers, E.S., y Price, E.L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. Journal of Adolescence, 30(3), 487-504.

Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A., y Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. Jama, 286(5), 572-579.

Teten, A.L., Ball, B., Valle, L.A., Noonan, R.,y Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. Journal of Women's Health, 18(7), 923-927.

Valdivia, P., y González, L.A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. Revista de Psicología (PUCP), 32(2), 329-355.

Vizcarra, M.B., Poo, A.M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. Revista de Psicología, 22(1), 48-61. doi: 10.5354/0719-0581.2013.27719

Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A.L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. Psychological Assessment, 13, 277-293. doi: 10.1037//1040-3590.13.2.277

Zamora-Damián, G., Villegas, S.A., Aizpitarte, A., y Rojas-Solís, J.L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 9(1), 30-53.

CAPÍTULO 20

REPERTORIO DE ELEMENTOS SIMBÓLICOS Y CONCEPTUALES IGUALITARIOS DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

BLANCA HERNÁNDEZ QUINTANA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La palabra es uno de los instrumentos imprescindibles en la comunicación. La palabra configura el pensamiento, estructura las ideas, formula representaciones simbólicas o dispone el imaginario desde el que conocemos el mundo. Incluso estando en silencio, mediante las palabras se establece un diálogo de representaciones e ideas. Desde la infancia, el lenguaje no verbal se alía con la palabra para el desarrollo de nuestras primeras relaciones con las personas y el entorno. Pero, junto con el lenguaje no verbal, la imagen también es otro elemento que comunica, que transmite, sin palabras, una idea que nuestra mente traduce en un mensaje concreto, porque la palabra, además de expresión, es comprensión.

El sistema educativo trabaja el uso y el perfeccionamiento de la palabra en su dimensión oral y escrita, principalmente, desde la asignatura de lengua española. Si nos centramos en el aprendizaje de la comprensión lectora, el trabajo en el aula se apoya en comprensión y producción de textos escritos de creciente complejidad a lo largo de todo el trayecto educativo (Pérez Esteve y Zayas, 2007). Pero la comprensión lectora sigue siendo un reto en el sistema educativo español a la vista de los resultados que se desprenden del informe de la OCDE, que señala que España es, por detrás de Grecia, el país de la Unión Europea en el que menos avanza la comprensión lectora entre los 15 y los 27 años (Torres, 2021). Estos malos resultados han propiciado investigaciones que abordan el estudio de las didácticas aplicadas a la comprensión de textos y

también propuestas de intervención dirigidas a explorar y mejorar tanto el aprendizaje inicial de la lengua escrita como la competencia específica de comprensión de textos en el ámbito educativo (Sánchez *et all.*, 2008). De este modo, se han ido desarrollando diversas metodologías orientadas a que el alumnado consiga una comprensión eficaz de lo escrito.

> A pesar de esto, no existe todavía un acuerdo sobre cuáles son los conocimientos o habilidades que mejor contribuyen al aprendizaje efectivo de la lengua escrita y al desarrollo de la capacidad de comprensión lectora ni cuáles son las prácticas docentes más idóneas para facilitarlo. (Llamazares *et all.*, 2014, p. 68)

Al analizar los ejercicios propuestos en los libros de texto, la evaluación de la comprensión de textos escritos, en la mayoría de los casos, se reduce a realizar preguntas que se limitan a la recuperación de información que aparece de forma explícita, preguntas de baja complejidad cognitiva y respuestas mecánicas. Habría que poner en marcha mecanismos que partan de la activación de conocimientos previos, generación de inferencias, formulación de hipótesis, recapitulación de contenido y extensión del conocimiento adquirido (Alonso-Cortés, 2021).

Otra metodología necesaria consiste en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado a través de la inferencia de información que no siempre aparece en el texto. También se debe trabajar en la deducción y deconstrucción de determinados mensajes que se asumen e interiorizan sin analizar de manera significativa su contenido.

Desde la perspectiva de género, la comunicación verbal, no verbal y visual parten de un repertorio de elementos simbólicos y conceptuales establecidos desde la hegemonía patriarcal y su configuración del mundo. Así, se ha creado un sistema social amprado, entre otros factores, en las diferentes formas de comunicación y en las que no ha prevalecido un equilibrio igualitario. Teniendo en cuenta estas premisas, la implantación de una pedagogía crítica supone establecer un diálogo verdadero con los textos, un diálogo que conlleva un cierto cuestionamiento de estructuras sociales heredadas y asumidas sin ser conscientes de sus repercusiones prácticas. Supone, también, tener en cuenta el género para leer y mirar de forma crítica y ser conscientes de las vidas

que transcurren desde los márgenes sistémicos. Esta pedagogía permite entender el mundo, el entorno más cercano.

> Estudiar es también y sobre todo pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones, con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca. (Freire, 1984, p. 51)

Esa verdadera dialéctica entre lo leído y la práctica rebela un conocimiento real no solo del texto sino también de cómo su contenido se ajusta o no a la realidad, a la organización social y su equidad. La correlación entre la didáctica y la construcción del imaginario social se evidencia, en ocasiones, en la falta de un discurso alternativo que apueste por la erradicación de los roles y los estereotipos sexistas. La educación debe buscar la innovación y, entre otras estrategias, esta innovación pasa por cuestionar y trabajar la comprensión lectora teniendo en cuenta las premisas del feminismo, elaborar un juicio crítico que subvierta representaciones desiguales heredadas con el fin de transgredir un orden estructural normativo desigual y construir una ciudadanía más inclusiva y participativa. Es necesario que el contenido teórico habilite fórmulas de aplicación a partir de las inferencias que posibilitan el desarrollo del juicio crítico, unas destrezas que "se forman en el mismo proceso de la actividad en la que el alumno hace suya la información, adquiere conocimientos" (Caballero *et all*., 2002, p. 23).

Desde la asignatura de Lengua española se plantea trabajar con una serie materiales alternativos con los que desestabilizar las categorías de género a partir de dinámicas que aborden textos que analicen y desmonten la desigualdad, imágenes que conciencien del sexismo o letras de canciones transgresoras que deconstruyan los estereotipos de género. Se parte de una serie de prácticas guiadas que permitan el desarrollo de la autonomía en el alumnado.

2. ENSEÑANDO A LEER Y PENSAR EN IGUALDAD

El pensamiento se articula por medio de la reflexión y los conocimientos, una reflexión propiciada en el aula a partir de la observación, la construcción de ideas, la comprensión de textos o la relación entre elementos cognitivos. El sistema educativo parte de una serie de conocimientos teóricos que son necesarios para articular el pensamiento. Y esa teoría es necesaria porque "*teoría* en griego significa *ver*, para subrayar el que es el fin de toda teoría: posibilitar una nueva visión, una nueva interpretación de la realidad" (Amorós y Miguel, 2005, p. 25).

La asignatura de lengua española enseña a conocer nuestra lengua desde la gramática, la fonética, la semántica o el análisis textual. Pero más allá de estos conocimientos necesarios, resulta imprescindible enseñar al alumnado el poder de la lengua para comunicar ideas, pensamientos o sentimientos, para conocer cómo influye en la construcción del imaginario popular y cómo nos transmite, por ejemplo, la configuración estructural de la sociedad. De este modo, los conocimientos teórico de la lengua deben transcender la propia teoría hasta su aplicación práctica:

> La teoría, pues, nos permite ver cosas que sin ella no vemos: el acceso al feminismo supone la adquisición de una nueva red conceptual, una gafas que nos muestran una realidad ciertamente distinta de la que percibe la mayor parte de la gente. Y tan distinta, porque donde unos ven protección y deferencia hacia las mujeres otras vemos explotación y paternalismo. (Miguel, 2018, p. 29)

La asignatura de lengua, como la escuela en general, también socializa, porque a través de sus contenidos el alumnado *ve* y percibe la sociedad en la que se va integrando. Lengua es un texto, un poema, un cuento, pero también lo es una imagen publicitaria o una canción que representa a esa sociedad en la que se integran. El pensamiento también se articula por medio de las palabras, pensamos con palabras, miramos con palabras porque a través de la vista articulamos el discurso que determinada representación nos presenta. Además de conocimientos, la educación tiene la responsabilidad de educar en valores, como la igualdad, y desarrollar la capacidad crítica. Esta asignatura ofrece un amplio abanico de oportunidades para utilizar su enseñanza más allá de los conocimientos

metalingüísticos y para poder desarrollar su potencialidad desde la perspectiva de género a través de la comprensión lectora que, aplicable en la práctica, se puede traducir en la comprensión de nuestra cultura, porque el texto traspasa la realidad. Y el acceso a esta realidad ya no se realiza exclusivamente a través de los agentes tradicionales de socialización, como la escuela o las familias. Las redes sociales e internet se ofrecen como una ventana abierta al mundo cuyas ventajas son incuestionables, pero cuyas desventajas, en el caso de los y las adolescentes, pasan por perpetuar los estereotipos y roles de género. Hablamos de una edad en la que se forma la personalidad, aún no se ha alcanzado la madurez y les falta información con la que construir sus ideas. No debemos olvidar que los roles de género designan

> Los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los varones cumplan en una sociedad, los cuales son establecidas social y culturalmente, y que dictan pautas de sobre la forma cómo deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo del sexo al que pertenecen. (Saldívar *et all*., 2015, p. 2128)

Del mismo modo, los estereotipos de género "constituyen la base de la construcción de la identidad de género" (Colás y Villaciervos, 2007, p. 38). Los roles y los estereotipos de género, desde tempraana edad, van configurando la mirada y el pensamiento. Asimismo, teniendo en cuenta que en el proceso de socialización uno de los nuevos accesos a la realidad es través de las redes sociales, la publicidad, la música o los medios de información, herramientas convertidas por el alumnado en referente de autoridad y fuente de información, la educación debe neutralizar el discurso patriarcal que se encuentra inmerso en estas formas de comunicación a través de la categorización. En el proceso de construcción del lenguaje intervienen infinidad factores y estímulos externos con los que se nombran y categorizan realidades. Desde hace años los estudios de los psicólogos lingüísticos nos han dicho durante mucho tiempo que las categorías proporcionadas por el idioma de una cultura canalizan nuestro pensamiento (Eisler, 2021). Y esas categorías influyen en el desarrollo afectivo y valorativo. De ahí la importancia de vincular y orientar los conocimientos teóricos hacia una dialéctica que repercuta en la práctica social y en la valoración personal y social desde la perspectiva de género.

Asimismo, otro factor que debería formar parte de las dinámicas didácticas son los discursos experienciales del alumnado, porque ponen en funcionamiento mecanismos de identificación, valoración y crítica a partir del intercambio de ideas y opiniones. Así, "el sistema de experiencias de la actividad creadora se forma simultáneamente al de conocimientos y habilidades, y se manifiesta en los estudiantes con la solución de problemas, el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la independencia cognoscitiva" (García *et al*., 2004, p. 167).

En la dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje la comunicación colectiva permite contrastar y comparar experiencias e ideas individuales con las de los y las demás estudiantes a través de los textos propuestos. Se trata de una forma de activar el conocimiento, de ponerlos en práctica, activar la mente y prepararla para cualquier situación extraescolar. Para poder activar este conocimiento en necesario desarrollar una serie de destrezas y habilidades que posibiliten que el alumnado ponga en marcha la interrelación entre teoría y práctica, porque "hay que enseñar a los alumnos a trabajar con las manos, con los oídos, con los ojos y después, sobre todo, con la inteligencia" (Varona, 1961, p. 140).

Asimismo, es necesario cuestionar los contenidos teóricos y prácticos de los libros de texto, utilizados como transmisión de conocimiento, en los que no ha existido una representación igualitaria. Los modelos que se ofrecen desde la escuela juegan un papel fundamental.

> También de modelos y valores que se creen constitutivos y preservables en la sociedad. En este sentido el libro de texto se ha revelado en las investigaciones practicadas como un elemento esencial para ofrecer una visión parcial de la realidad en la que se excluye o no se introduce en la correcta medida la participación de las mujeres en la vida así como su contribución a la generación del saber y del conocimiento. (Espigado, 2007, p. 117)

En este sentido, cobra relevancia la revisión de sus contenidos y la elaboración por parte del profesorado de materiales alternativos que desmonten la presencia de los estereotipos y roles de género, o les hagan pensar en ellos. Del mismo modo que resulta imprescindible relacionar el contenido teórico con prácticas cercanas a su realidad e intereses.

Somos conscientes de las repercusiones que tienen el machismo y el sexismo en nuestra sociedad, porque limitan y constriñen el desarrollo personal y la igualdad. La cultura es un modo de vida articulado en una serie de costumbres flexibles, que no son inamovibles. La cultura debe cambiar y adaptarse a las exigencias de una sociedad que avanza y reclama equidad, porque "la cultura no hace a la gente. La gente hace la cultura" (Ngozi, 2019, p. 45).

3. OBJETIVOS

Los objetivos que perseguimos en este itinerario didáctico para trabajar la igualdad de género en la asignatura de lengua española son:

- Desmontar los estereotipos de género.
- Educar en igualdad.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Trabajar la comunicación igualitaria.
- Desarrollar la comprensión lectora.

4. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN

En las propuestas didácticas que presentamos se parte de una metodología expositiva. Esta metodología nos permite explicar conceptos básicos como qué son los estereotipos, los roles, la diferencia entre sexo y género, qué es el feminismo, etc., conceptos teóricos necesarios para que el alumnado aplique estos conocimientos en la práctica, y sepa identificarlos. Una vez realizada la explicación teórica, nos apoyados en una pedagogía crítica basada en el análisis de textos e imágenes, que también transmiten un mensaje. El texto debe tener un nuevo papel didáctico, ya que ha adquirido un nuevo valor de exponente lingüístico o de input para el aprendizaje (Mendoza, 2004).

A su vez, esta metodología didáctica se respalda en un enfoque basado en la comparación. El interés didáctico de este "enfoque está basado en el hecho de que la metodología comparativa requiere del alumno-lector la activación de diversos saberes y habilidades lingüísticas, así como el desarrollo de estrategias de observación para percibir los contrastes

expresivos entre producciones escritas" (Rodríguez y Bastidas, 2012, p. 92). Así, la comparación permite ampliar la extensión de la exploración y la inferencia a partir del contraste. "Hilker considera el método comparatista como una operación intelectual que significa la búsqueda de equivalencias, similitudes y diferencias entre varias realidades dadas como un fenómeno y su evaluación […] una forma de pensar en relación" (Martí, 2019, p. 68). En el ejercicio del proceso comparativo seguimos las pautas propuestas por Hilker: "descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación" (Raventós, 1983, p. 67), que adaptamos a nuestras intervenciones didácticas.

Siguiendo la teoría constructivista de Vygotsky (2001) consideramos al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial, y donde el conocimiento es el resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Esta interacción permite dotar al alumnado de herramientas con las que construir nuevos modelos de aprendizaje y desarrollar la autonomía a partir de la reflexión crítica, lo que significa trabajar pedagogías críticas. La incorporación de los nuevos conocimientos a las estructuras cognitivas preexistentes permite comprobar su aplicación real y práctica, y poner en marcha el aprendizaje significativo. Esta pedagogía crítica se alinea con el enfoque del feminismo que cuestiona la cultura dominante blanca y masculina para desarrollar discursos igualitarios desde una óptica transformadora y comprometida.

Asimismo, este enfoque significativo, de desarrollo de la autonomía personal y participación activa, se combina con una metodología didáctica orientada hacia el trabajo cooperativo e interactivo. Dicha metodología convierte al docente en un guía dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y "los alumnos se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos, individuales y comunes, y lo que hace cada uno repercute en los demás, generándose una interdependencia positiva" (Carbonell, 2014, p. 130).

Estas propuestas didácticas van dirigidas al alumnado de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, dos etapas educativas clave no solo porque cierran un ciclo académico sino porque se pone de manifiesto la idea de la

educación como una forma de activismo social tanto en cuanto contribuye a humanizar la sociedad y transformar la sociedad.

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La primera propuesta didáctica la hemos titulado *Pensamos con música*. Se desarrolla a lo largo de dos sesiones. Comenzamos con una explicación teórica de conceptos como feminismo, estereotipos, sexismo, diferencia entre sexo y género, etc., y los ejemplificamos con modelos prácticos y visuales. Después comenzamos la parte práctica.

Desde las etapas de Infantil y Primaria, la música se utiliza en la educación como instrumento para transmitir una cultura popular común y desarrollar habilidades lingüísticas, como estrategia lúdica que favorece la socialización, la evasión o la creatividad. La música va formando parte de nuestras vidas. Según van creciendo, los adolescentes, además de por sus gustos, convierten la música en un elemento cohesionador que asienta su necesidad de pertenencia a un grupo social. Aunque es necesario resaltar que el gusto también se educa o se *compra*, entendiendo esta *compra* como un producto de una sociedad capitalista que apuesta por un tipo de música comercial carente, en ocasiones, de calidad y caracterizada por abarcar al mayor número de público posible. La falta de madurez y una personalidad en desarrollo convierten a los adolescentes en un grupo idóneo para utilizar las canciones como una potente herramienta de socialización, aunque prevalezcan intereses capitalistas. En los últimos años han aparecido diferentes estilos de música que se han popularizado, como el rock and roll, el heavy metal, el disco, el techno, el pop, el reggae o el hip hop. Todas ellas han servido para vehicular la propia identidad, expresar los sentimientos o encontrar un lugar desde el que reconocernos. Pero, de alguna manera, también han contribuido a perpetuar los estereotipos de género. En la actualidad, el reggaetón es uno de los géneros más populares entre los y las adolescentes, un género cuyas letras y vídeos suelen tener un contenido sexista que denigra a la mujer.

En la primera sesión utilizamos la letra de una canción para analizar su contenido. Comenzamos escuchando y leyendo el texto de una canción

de reggaeton titulada *La Jeepeta Remix* (Garcia, 2020), que tiene "hasta el momento, más de ochenta millones de reproducciones en Spotify y sus videoclips se han reproducido más de 520 millones de veces en YouTube en todo el mundo" (Pérez, 2020). Presentamos un fragmento de la letra:

> "Arrebata'o, dando vuelta en la jeepeta
> Al la'o mío tengo a una rubia que tiene grande' las teta'
> Quiere que yo se lo meta […]
> Baby, la vida es solo una
> ¿Por qué no hacemos una porno como Ozuna?
> Bebé, dame ese culo, por fa' quítame la hambruna
> Es que yo como toto, por eso es que Anuel no ayuna
> Baby, la lluvia y yo te andamos buscando
> Con las mismas intenciones, pa' que te mojes (pa' que te mojes)
> Y la que no chiche ella tendrá sus razones
> Pero la que chicha siempre trae los condones
> Y yo sé que quizá' o tal vez suben de tres en tres
> Yo tiré y conecté, brillan mis diamante'
> Y eso te gusta y te corre, fumar hasta que tu mente se borre, uh […]
> La cubana que a cualquiera desenfoca
> Con una demonia que se baja a la roca
> Dónde sea me lo saca y se lo coloca
> Se hizo grandota, eso allá atrá' le rebota
> Hasta en el asiento me twerkea en la nota […]
> Llevo to' el dia joseando en unas Air Force One
> Dice que me espera desnu'a en el hotel San Juan, Ey
> Yo quiero disfrutarme ese manjar
> Se ve que eres de las que janguea semanal…"

A continuación, de manera individual, les pedimos que describan y analicen el contenido de la letra de forma objetiva. Después deben interpretar y explicar el mensaje que trasmite la letra de la canción, explicar su sentido. Luego, en pequeños grupos heterogéneos, pasamos a la fase de la yuxtaposición: deben buscar otras letras que transmitan el mismo mensaje. De este modo, comprobaremos si se trata de un caso aislado o podemos hablar de conjuntos paralelos que determinen el carácter unificador. A continuación, pedimos que contesten las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se representa a la mujer en esta canción?

- ¿Aparecen estereotipos sexistas? ¿Cuáles?
- ¿Se manipulan las relaciones de poder: dominio masculino y subordinación femenina? ¿Cómo?

Para finalizar esta sesión, ponemos en común las repuestas y los resultados de sus reflexiones en voz alta y se debaten.

En la siguiente sesión, titulada *Transgredimos el lenguaje y el mensaje*, escuchamos y analizamos la canción titulada *Perra* (Bandini, 2021). La autora de la canción transgrede el lenguaje al decir querer ser una perra, una palabra tradicionalmente usada como insulto a las mujeres, con el significado de ser prostituta o despreciable. La cantante reivindica la libertad a través de la subversión. También es una vindicación de la igualdad a partir de metáforas que perturban y trastocan el sistema patriarcal. Lo pone todo del revés para reclamar el feminismo, para reclamar un lugar donde las mujeres nos sean tratadas como objetos sexuales, cosificadas o juzgadas, para poder vivir sin miedo porque:

> Además de introducir una metáfora tras otra para reivindicar la carga mental y los problemas de ansiedad que sufrimos las mujeres ("que si tengo la cabeza en otro lado los domingos me dejéis que me apalanque en el sofá"), Rigoberta Bandini abre el otro melón por excelencia de la lucha feminista: el derecho a vivir la sexualidad de nuestros cuerpos sin miedo a ser juzgadas o violadas. (Sierra, 2021, § 6).

Presentamos un fragmento de la canción:

> "Porque si yo fuera una perra
> Todos estos miedos
> Se disiparían y viviría en armonía y libertad
> Creo que toda mi existencia
> Sería mucho más amable y liberal
> Esto de nacer mujeres
> En el tiempo de despuntes
> Es difícil, no sé por dónde empezar
> Si yo pudiera ser perra
> Por favor, dejadme serlo
> Sólo pido ir sin correa a pasear
> Yo nací para ser perra
> Por favor, dejadme serlo
> Pero no quiero llevar nunca el bozal
> Que si yo ahora fuera perra

Juguetona y muy amable
No tendría estos problemas de ansiedad
Que si yo ahora fuera perra
No estaría aquí llorando
Que saldría al patio rápido a saltar
Sin embargo soy humana
Y me he quedado aquí encerrada
Componiendo cancioncillas sin parar…"

Analizamos la letra. Se trata de una canción que perturba y trastoca el orden normativo social y de género desde la ironía y lo lúdico al utilizar la palabra *perra* como emblema y símbolo de libertad. Buscamos en la RAE el significado de perra y en su segunda acepción se define como un insulto: "persona despreciable"; otra de sus acepciones es la de "prostituta". Les pedimos que busquen en el diccionario el significado de otras palabras cuyo femenino denota una denigración con respecto a su masculino, como por ejemplo zorra-zorro, gallina-gallo, etc. Seguimos las mismas fases de descripción, interpretación y yuxtaposición elaboradas en la sesión anterior, pero con esta canción. Después, les pedimos que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se representa a la mujer en esta canción?
- ¿Crees que es necesaria esta reivindicación? ¿Por qué?

A continuación, trabajamos las técnicas de la comparamos entre las letras de las dos canciones. Deben escribir las diferencias y las similitudes que encuentran en el contenido, en las ideas que trasmite, el papel que juega el hombre y la mujer en cada una, la idoneidad del discurso y sus repercusiones a la hora de establecer representaciones y relaciones con el otro sexo. Para finalizar, exponemos en voz alta sus conclusiones y debatimos.

La siguiente propuesta didáctica, dividida también en dos sesiones, se titula *Re-educamos la mirada a través de la publicidad*. La publicidad ejerce una gran influencia en la sociedad. El lenguaje audiovisual propone modelos en la construcción de la identidad que, en muchas ocasiones, son sexistas y el alumnado los interpreta como una representación veraz de la realidad, impidiendo así la deconstrucción de los roles sexistas y contribuyendo a la perpetuación de los estereotipos. El

cuerpo de la mujer se mercantiliza y se sexualiza como mero objeto de deseo.

Siguiendo con las dinámicas establecidas en las sesiones anteriores, desarrollamos las etapas previas al análisis comparativo, en esta ocasión, a través de determinadas imágenes que no podemos reproducir porque están sujetas a derechos de autor. En la dos imágenes el producto de venta es el mismo: un perfume. En el primer anuncio aparecen tres imágenes de una misma mujer desnuda. En la primera, se muestra en cuerpo de una mujer escultural, según los actuales cánones de belleza, de cintura para abajo y el perfume tapa sus genitales. En la segunda, el mismo cuerpo de cintura para arriba. El perfume está en medio de sus pechos y sus manos tapan sus pezones. Su boca, pintada de un rojo fuerte, aparece abierta y simula placer. En la tercera, con las piernas abiertas, nuevamente el perfume, que ella acaricia con delicadeza y de forma insinuante, vuelve a tapar sus genitales. La cara de la mujer no se ve en ningún momento.

Les proponemos que observen, describan e interpreten el anuncio. A diferencia del ejercicio anterior en esta actividad no hay texto, pero sigue habiendo un mensaje oculto. El proceso de observación debe ser minucioso para poder obtener información a través de la mirada, que propicia la reflexión partiendo de una exhaustiva descripción. Los detalles, que suelen pasar inadvertidos, cobran relevancia. Así, deben observar con las *gafas* de las que hablaba Miguel (2018), aquellas que "nos muestran una realidad ciertamente distinta de la que percibe la mayor parte de la gente" (p. 29). A continuación se exponen en voz alta sus reflexiones. Luego, en pequeños grupos heterogéneos, pasamos a la fase de la yuxtaposición: deben buscar otros anuncios que utilicen el cuerpo de la mujer de la misma forma para comprobar, nuevamente, si se trata de un caso aislado o podemos hablar de conjuntos paralelos que determinen el carácter unificador de la intencionalidad.

En la siguiente sesión deben realizar el mismo ejercicio con otra imagen de publicidad. También se vende un perfume. En esta ocasión en la imagen se observa a un actor famoso, guapo, rubio, fuerte, según los actuales cánones de belleza masculina, vestido con traje, chaqueta y corbata, mirando a cámara con un rostro sereno y seguro. Parece que va

andando. Detrás se ve una ciudad con rascacielos que podría ser Nueva York. El alumnado debe observar, describir e interpretar el anuncio. Y ponemos en voz alta sus reflexiones. En la etapa de la yuxtaposición, debe buscar otros anuncios en los que la imagen del hombre transmite el mismo mensaje, independientemente del producto que se anuncie.

El primer anuncio cosifica a la mujer, y se presenta su cuerpo desnudo como objeto de deseo sexual. En el segundo, el uso del perfume, asociado a la imagen que se transmite del hombre, se relaciona con la seriedad, la seguridad, la confianza, él éxito… A continuación, trabajamos las técnicas de la comparamos entre las dos imágenes. Les pedimos que las comparen y hagan un listado en el que muestren las diferencias y similitudes que encuentran en el contenido, las ideas que trasmite, la disposición de las imágenes, el uso del cuerpo, el papel que juega el hombre y la mujer en cada una, la idoneidad del discurso y sus repercusiones a la hora de establecer representaciones y relaciones con el otro sexo. Luego, debatimos sobre sus impresiones y su repercusión en el imaginario social.

Para finalizar, observamos un anuncio, destinado a vender ropa y cuya imagen y disposición se asemeja a una violación en grupo o al lenguaje visual de la pornografía. Les pedimos que reflexionen sobre las repercusiones que puede tener este tipo de imagen en la construcción de las representaciones de género en la sociedad y ponemos en común sus impresiones.

En la última propuesta didáctica, titulada *Des-titulamos los titulares*, trabajamos con los textos y las imágenes de dos noticias sacadas de periódicos. El periodismo también reproduce los estereotipos sexista mediante el uso del lenguaje, la descripción de la noticia o las imágenes utilizadas. Por una parte, destacamos la importancia que tiene el titular en una noticia. Se trata de un texto de gran tamaño que intenta atraer al público lector para que lea el texto. No siempre se consigue. De hecho, muchos lectores/as de periódicos solo leen titulares y se quedan con ese mensaje. En el titular se sintetiza una noticia con la idea de seducir e impactar de forma breve y concisa, y funciona como un texto autónomo. Asimismo, el titular suele venir acompañado de una imagen asociada que resulta fundamental para captar la mirada.

Presentamos al alumnado dos ejemplos de titulares del mundo deportivo. En ambos casos se celebra el triunfo internacional de dos deportistas españoles: el de Carolina Marín y el de Rafa Nadal. El primer titular dice: "Rivas, el hombre que convirtió en oro las rabietas de Carolina", y en la imagen se ve al entrenador de Carolina Marín dándoles instrucciones durante un descanso mientras ella parece mirar al vacío. El alumnado debe observar, describir e interpretar el titular y la imagen del periódico. Es importante señalar que la brevedad de un titular hace que la selección de las palabras sea muy cuidadosa. Dominan los sustantivos y apenas hay verbos. Deben señalar si hay algo que les impacte en el titular, si refleja lo que realmente ha ocurrido, quién o quiénes son los protagonistas, quién o quiénes deberían serlo, qué sustantivo les ha llamado la atención, etc. Del mismo modo, analizan qué se resalta en la imagen, quién es el protagonista, etc.

Luego, realizamos el mismo ejercicio con otro titular que celebra también un triunfo deportivo español: "Rafa Nadal conquista el trofeo Conde de Godó y suma su segundo 10 en Barcelona". En la imagen aparece el deportista levantando el trofeo y mirando a cámara. Describimos e interpretamos el titular y la imagen. Después, les pedimos que comparen los dos titulares y sus fotografías correspondientes para establecer diferencias, similitudes y realizar conclusiones a partir del mensaje que trasmiten.

En el caso del titular de Carolina Marín el protagonista es su entrenador, y los méritos se lo adjudican a él, como si ella no fuera responsable de su triunfo. Incluso en la foto elegida aparecen los dos, y no ella celebrando su triunfo como sí ocurre en el caso de Rafa Nadal. En el titular de Rafa Nadal el protagonista y responsable de su triunfo es él, y como tal se celebra.

En la etapa de la yuxtaposición, el alumnado debe buscar otros titulares deportivo para contrastar el tratamiento realizado entre hombres y mujeres. Para finalizar, compartimos los resultados de su búsqueda y los compartimos en voz alta.

6. CONCLUSIONES

La didáctica opera desde un espacio de acción en el que la enseñanza busca la adquisición de una serie de conocimientos, y estos transcienden el espacio académico porque, inevitablemente, repercuten en la forma en el que alumnado asimila cómo se organiza, se nombra, se imagina y funciona la sociedad en la que vive, en concreto en su relación con el otro sexo, marcada por los estereotipos de género.

La correlación entre la didáctica y la construcción del imaginario social se evidencia, en ocasiones, en la falta de un discurso alternativo que apueste por la erradicación de los roles sexistas. La educación debe buscar la innovación y, entre otras estrategias, esta innovación pasa por ampliar, teniendo en cuenta las premisas del feminismo, el repertorio de elementos simbólicos y conceptuales desde un enfoque igualitario para analizar y subvertir estas representaciones heredadas con el fin de transgredir un orden estructural normativo desigual.

De entrada, la práctica didáctica cuenta con que el alumnado trae asumido al aula una serie de comportamientos, actitudes y formas de mirar aprehendidos desde la cultura impuesta nada más nacer. Y este hecho supone, de por sí, una barrera. La asignatura de lengua trabaja con la palabra, y la palabra es una herramienta poderosa que hay que enseñar a utilizar, descifrar y desmontar para que el discurso leído o escrito sea descodificado correctamente. Porque existen filtros que a simple vista no se perciben. De ahí la necesidad de una pedagogía crítica que permita el desarrollo de la concienciación, instrumento imprescindible para poder desmotar esa cultura heredada, desarticular mecanismos de proyección desiguales y articular discursos igualitarios. Desarrollar este proceso conlleva una serie de dificultades por la forma en que el alumnado ha interiorizado esa cultura, y supone poner en marcha nuevos dispositivos que vehiculen habilidades y destrezas cognitivas que despierten una conciencia social desde la reflexión y la humildad. Quizá, este sea el punto de partida.

7. REFERENCIAS

Alonso-Cortés, D. (2021). Formas de instrucción de las estrategias de la comprensión lectora en Educación Primaria. Congreso INNDOC. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=Uwgzpfu2aGI

Amorós, C. y Miguel, A. (2005). Introducción. En C. Amorós y A. Miguel (Eds.), Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización (pp. 10-30). Minerva

Bandini, R. (2021, 3 de febrero). Perra. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=3pcBMfJn93Y

Caballero, E. et al. (2002). Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela. Editorial Pueblo y Educación.

Carbonell, J. (2014). Pedagogías del siglo XXI. Octaedro.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Revista de Investigación Educativa, 25, 35-58.

Eisler, R. (2021). El cáliz y la espada. Capitán Swing.

Espigado, G. (2007). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Comp.), La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (pp. 113-143). Miño y Dávila.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno.

García, G. et al. (2004). Temas de introducción a la formación pedagógica. Editorial Pueblo y Educación.

Garcia, N. (2020, 5 de septiembre). La Jeepeta Remix. [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=yErttA9tEro

Llamazares, T. et all. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. ISLL, 3, 67-81.

Martí, M. (2019). Una introducción a los estudios de educación comparada en Alemania. Revista Española de Educación Comparada, 34, 62-72.

Mendoza, J. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. Universidad de Barcelona.

Miguel, A. (2018). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección. Cátedra.

Ngozi, Ch. (2019). Todos deberíamos ser feministas. Random House.

Pérez, C. (2020, 28 de agosto). Las 10 canciones del verano de Spotify: letras sexistas y misóginas. El Comercio. https://www.elcomercio.es/panorama/visto-por-nosotras/canciones-verano-spotify-machismo-sexismo-misoginia-20200828140303-nt.html

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Alianza Editorial.

Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. Educar, 3, 61-75.

Rodríguez, A. y Bastidas, R. (2012). Análisis comparativo: una propuesta didáctica. Letras, 54 (87), 85-125.

Saldívar et all., (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. Acta de Investigación Psicológica, 5(3), 2124 – 2147.

Sánchez, E. et all. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas

instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. Infancia y Aprendizaje, 31 (2), 233-258.

Sierra, I. (2021, 21 de marzo). "Yo nací para ser perra, por favor dejadme serlo" o cómo la canción de Rigoberta Bandini reclama a las mujeres como sujetos deseantes. El Diario.https://www.eldiario.es/cultura/musica/naci-perra-favor-dejarme-serlo-cancion-rigoberta-bandini-reclama-mujeres-sujetos-deseantes_1_7292479.html

Torres, A. (2021, 15 de junio). España es uno de los países de la UE donde más se estanca la comprensión lectora entre los 15 y los 27 años. El País. https://elpais.com/educacion/2021-06-15/espana-es-uno-de-los-paises-de-la-ue-donde-mas-se-estanca-la-comprension-lectora-entre-los-15-y-los-27-anos.html

Varona, E. (1961). Trabajo sobre educación y enseñanza. Comisión Nacional Cubana de la UNESCO.

Vygotsky, L. (2001). Psicología pedagógica. AIQUE.

EL ACCESO A LA COORDINACIÓN TIC DE LAS MAESTRAS EN LA CAPITAL ONUBENSE: UN ESTUDIO DE GÉNERO EXPLORATORIO

MARÍA DOLORES RODRÍGUEZ PÉREZ
Universidad de Huelva

EMILIA MORENO SÁNCHEZ
Universidad de Huelva

FRANCISCO DE PAULA RODRÍGUEZ MIRANDA
Universidad de Huelva

ESTHER SALVADOR CLAVIJO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas supone un importante reto y una oportunidad de progreso para el conjunto de la sociedad. Para poder aprovechar la potencialidad de las TIC, las nuevas generaciones necesitan una adecuada formación que favorezca su uso eficiente y crítico; en este sentido, los centros educativos se constituyen como espacios privilegiados para capacitar a la ciudadanía ante los desafíos de una sociedad progresivamente más tecnologizada (Giddens, 2000).

Por otro lado, los estudios sobre la relación de la mujer con la ciencia y la tecnología (Braidotti, 2005; Henwood & Miller, 2001; Holman, Stuart-Fox, & Hauser, 2018) y otros ligados a la Sociedad de la Información (Birbaumer, Lebano, Ponzellini, Tolar, & Wagner, 2007; Papastergiou, 2008; Wajcman, 2006) han sido protagonistas en los últimos años, tanto a nivel internacional como nacional. Así encontramos, algunas investigaciones financiadas por estamentos públicos, como el Instituto de la Mujer dependiente del Ministerio de Igualdad (Red2Red,

2008), el Instituto Andaluz de la Mujer (Castaño, 2004; Bertomeu, 2007), diputaciones provinciales (Mingorance, Calderón, y Estebaranz, 2004), o por otras investigadoras de relevancia (Castaño, 2005, 2008; Zafra, 2004, 2005, 2013), y en todas ellas se profundiza en el conocimiento relativo al papel que está jugando la mujer en esta sociedad de la información y la comunicación en cuanto al uso de los medios, acceso, relación, formación, empleo y problemáticas asociadas.

Hay que reconocer que estas investigaciones han tenido escaso calado en el mundo educativo. Durante este curso académico (2020/21) se cumple el décimo séptimo aniversario de la creación de los Centros TIC en Andalucía nacieron con la intención de "propiciar la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, que cambiarán los papeles tradicionales de profesorado y alumnado haciendo de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo un recurso didáctico más, sino el instrumento para cambiar el mundo en el que las escuelas están inmersas" (BOJA, 2003, p. 1287). Estas cuestiones como se indica en el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía, son las que otorgan mayor sentido a esta investigación.

Hasta la fecha, hemos tenido poca oportunidad de conocer estudios específicos del rol ejercido por la mujer en la integración de las TIC en las escuelas de nuestra región. Si bien es verdad que, en estos casi veinte años, sí se ha avanzado mucho en la creación de recursos y materiales didácticos, al igual que en la dinamización de prácticas innovadoras con las TIC en el aula. Sin embargo, se sabe muy poco del protagonismo de la mujer en dicha integración y menos de su relación actual. Esta falta de información, se erige como una barrera o techo de cristal (Burin, 2008) que impide, además de un mayor conocimiento, la identificación real de la brecha digital de género (gender digital divide) en el ámbito educativo, favoreciendo la reproducción social del perfil masculino de las TIC (Morahan-Martin & Schumacher, 2007).

1.1. Normativa sobre igualdad, TIC y educación

En los últimos años, la dinamización de políticas para promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer en el ámbito de

las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una realidad en todos los estados desarrollados, alertándose de los desequilibrios de género que aún se mantienen en el acceso y uso de estas tecnologías (Tarín, Guerra, Rivera, Fraile, Sáinz, & Madinaveitia, 2018; West, Kraut, & Chew, 2019). Ya en el año 2003 la UNESCO era consciente de ello y lo rubricó en la Declaración de Principios de la Cumbre de la Sociedad de la Información desarrollada en Ginebra.

Por otro lado, la Dynamic Coalition on Internet Rights and Principles elaboró, en 2011, una Carta de Derechos Humanos y Principios en Internet que recoge en su artículo 2, el Derecho a la NO discriminación en el acceso, uso y gestión de Internet, y más concretamente en el artículo 2.c sobre el Derecho a la igualdad de género. Si bien, este articulado, se refiere casi exclusivamente a Internet consideramos que es oportuno hacerlo extensivo a las TIC en general ya que, bajo su proliferación, ha surgido un nuevo tipo de discriminación o desigualdad digital, que asienta sus raíces en las anteriores desigualdades. Esta problemática es también reconocida en España, en la Declaración de Derechos del Ciberespacio, elaborada por Suñé (2008), en el artículo 3, titulado Eliminación de la brecha digital, se resalta que "es un imperativo moral para todos los seres humanos y un imperativo jurídico para los Estados y demás entes públicos, tanto a nivel territorial como extraterritorial, hacer todo lo posible para reducir y eliminar la brecha digital, implementando los recursos económicos, educativos y de cualquier otro tipo, que pudieran ser necesarios" (art. 3.2).

Con una mayor sensibilización social relacionada con la igualdad de género, en los últimos años, se han desarrollado distintas normativas tanto de ámbito estatal (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres), como andaluz (Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género). Además, se vienen desarrollando diversos planes siendo los más actuales el II Plan de acción para la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad de la información 2014-2017 y el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2018-2021) donde se fomentan las acciones de sensibilización y formación en la educación en igualdad, en las familias y en los

centros educativos; así como, la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar a la elección de estudios y profesiones, etc.

Finalmente, en el ámbito concreto de la educación, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sigue reforzando la importancia del uso de las TIC en los distintos niveles educativos, destacando el desarrollo de una cultura y competencia digital. Sin embargo, a pesar de todas estas acciones, siguen existiendo claras diferencias de género en los ámbitos científicos y tecnológicos (Sillero & Hernández, 2019).

1.2. Mujer y liderazgo educativo

Las mujeres encuentran muchas barreras a la hora de acceder a un cargo de liderazgo y gestión en instituciones educativas (Coronel, Carrasco, & Moreno, 2012; Gómez y Moreno, 2011; Lumby & Azaola, 2014).

En España, en los centros de Educación Primaria, las mujeres representan el 82,1% del total de docentes y solo el 64,9% de las direcciones escolares. Mientras que en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España), contexto de esta investigación, el 78,4% del total del profesorado de primaria son mujeres, sin embargo, ellas ocupan solo el 62,2% de los puestos directivos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Concretamente en Huelva capital, las mujeres suponen más del setenta y cinco por ciento de las plazas en Primaria, pero apenas el cuarenta por ciento de las direcciones escolares están en sus manos. Como vemos existe un claro desequilibrio en cuanto al acceso a puestos de responsabilidad ligado a la gestión y al liderazgo de las escuelas.

Las explicaciones y razones que se ofrecen desde la corriente feminista permiten descubrir ciertas implicaciones subyacentes; desde aquellas ligadas a la hegemonía patriarcal (Amorós, 2005), hasta otras marcadas por la singular implicación emotiva (Hochschild, 2008), barreras todas que limitan en exceso el liderazgo efectivo de las mujeres en estas etapas educativas (Coronel, Carrasco, & Moreno, 2012). Así, mientras que desde algunas autorías se considera que no hay apenas diferencias significativas en el ejercicio del liderazgo por parte de mujeres y hombres (van Engen, van der Leeden, & Willemsen, 2001), también hay quienes

afirman que esas diferencias siguen siendo aún muy significativas (Wachs, 2000).

Coincidimos con Coronel (2002, 81) cuando afirma que "el liderazgo está asentado sobre bases individualistas y sobre una visión estructural y funcionalista de las organizaciones que acepta un modelo de conducta y poder masculino" que generan en las organizaciones e instituciones educativas una división sexual del trabajo (Moreno, 2005). Ahora bien, de igual modo, pensamos que las "mujeres líderes desarrollan un estilo de liderazgo diferente, que se aleja de los modelos tradicionales masculinos. Un tipo de liderazgo más colaborativo y pedagógico, orientado hacia las personas y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto; que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de las organizaciones y conlleva a una mejora de las escuelas" (Coronel, 2002, p. 89). En este sentido es obvio que las mujeres que lideran centros educativos ejercen una influencia positiva para otras docentes y además pueden erigirse como verdaderos agentes de cambio.

1.3. Mujer y su implicación en las TIC

La mujer por su posición en la sociedad actual y en las diferentes actividades económicas mantiene una relación con las TIC diferente a la que tienen los hombres (Castaño, 2005). Nos recuerda esta misma autora que la "relación de las mujeres con la tecnología ha sido siempre compleja y ha estado llena de obstáculos y prejuicios… El mundo de las mujeres sería el dominio de la naturaleza, las emociones, los instintos y los sentimientos; la subjetividad en definitiva" (2005, p. 55). Sin embargo, aunque en las anteriores oleadas tecnológicas, el papel de la mujer había sido velado, la realidad ha demostrado que con su esfuerzo y empeño han contribuido a mejorar y desarrollar el campo científico tecnológico (Plant, 1998).

Por ejemplo, en España, aproximadamente solo una de cada cuatro profesionales del sector tecnológico es mujer (Mateos & Gómez, 2019). Este desequilibrio también se observa en la educación universitaria; las titulaciones con menor presencia femenina son Ciencias de la Computación (12,1%) e Ingeniería (28,4%) (Ministerio de Educación y

Formación Profesional, 2021). Estos datos reflejan la persistencia de estereotipos educativos que atribuyen capacidades intelectuales diferenciadas por género a niños y niñas (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017).

Así pues, las mujeres no sólo están infrarrepresentadas en algunas carreras de corte técnico, sino que también lo están en puestos de responsabilidad tanto a nivel universitario (Blickenstaff, 2005; Lorenzo, Sola, y Cáceres, 2007; van Anders, 2004) como en empresas (Estebaranz, 2007; Ashcraft & Blithe, 2010). Sin embargo, existen estudios que muestran la relevancia de la participación de la mujer en cargos directivos y su valiosa contribución para las compañías (Rohner & Dougan, 2012; Krishnan & Park, 2005; Herring, 2009; Hoogendoorn, Oosterbeek, & van Praag, 2013).

Ahora bien, las dificultades que han tenido y siguen teniendo las mujeres para el acceso y uso de la tecnología han estado marcadas, entre otras cuestiones, por los valores patriarcales, la dominación sobre la mujer (Wajcman, 2006), y el control de la tecnología; lo que ha devenido en una socialización de las mujeres cuyo fin último es el rechazo de estas a la tecnología, o en palabras de Castaño "han sido educadas en el miedo a la tecnología" (2005, p. 32) a través de distintos factores socioculturales y psicosociales (Cooper, 2006; Sainz y González, 2008; Wasserman & Richmond-Abbot, 2005).

Las TIC pueden aportar "a las mujeres poder económico, autonomía y la posibilidad de escapar de la tiranía de las sociedades tradicionales" (Castaño, 2005, 45). Para que esto suceda, los organismos e instituciones nacionales e internacionales deben tomar medidas que eviten sus efectos negativos en las mujeres, con la intención de construir una sociedad de la información equitativa y democrática (Brynin, 2006), que se asentará a partir de la creación e implementación de proyectos, planes, normativas, etc.

En este sentido, y atendiendo al objeto de nuestra investigación, entendemos que uno de los instrumentos claves, para conseguir estas aspiraciones de equidad en materia de TIC, es la formación (Wasserman & Richmond-Abbot, 2005); y su inicial tratamiento en las escuelas permitirá a la futura ciudadanía "un desarrollo individual y humano

proporcionándole los medios para modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad" (Albert, 2010, p. 269).

1.4. Mujer y coordinación TIC

Para liderar el proceso de integración de las TIC, las administraciones educativas crearon la figura de la Coordinación TIC (Rodríguez-Miranda, 2010). Los resultados de algunos trabajos han identificado el liderazgo de la coordinadora o coordinador en la integración de las TIC en los centros educativos (Lai & Pratt, 2004) y el apoyo que prestan a los docentes para resolver problemas (Tondeur, Cooper & Newhouse, 2010; Rodríguez-Miranda, Sousa, Toscano, & Guerreiro, 2015); sin embargo, no se ha profundizado desde una perspectiva de género. En este sentido, como indica Navarro (2009, p. 197) "la brecha digital de género no hace más que reflejar (y reforzar) las desigualdades culturales y educativas preexistentes, pues las TIC y su utilización son sólo un reflejo de la sociedad".

La figura de la coordinación TIC integra elementos burocráticos y profesionales; burocráticos, en cuanto al establecimiento de las funciones y sus procedimientos rutinarios de trabajo estandarizado, y profesionales, en cuanto a la autonomía que determina y prioriza determinadas tareas sobre otras. A pesar de que no resulta fácil de definir, la profesionalidad es uno de los atributos más importantes del ejercicio de la docencia, al igual que su autonomía. Esta autonomía se configura como un recurso imprescindible en determinadas labores emergentes, como la coordinación TIC, pues aún no han consolidado sus prácticas profesionales y en bastantes ocasiones tienen que responder individualmente a determinadas tareas imprevistas asociadas a la implementación de la experiencia TIC en su centro (Rodríguez-Miranda, 2011). En este sentido, si la autonomía profesional incrementa la importancia de la forma individual de atender a las funciones profesionales, cabe esperar que los elementos personales resulten muy determinantes en la autoconfiguración del rol de la Coordinación TIC, con lo que la mujer puede imprimirle su especial sensibilidad o elementos diferenciadores, implicándose activamente en su rol.

En estudios previos se ha identificado un número considerablemente menor de mujeres en la coordinación TIC (Aesaert & van Braak, 2015; León-Jariego, Rodríguez-Miranda, & Pozuelos-Estrada, 2020; Devolder, Vanderlinde, van Braak, & Tondeur, 2010; Lay & Pratt, 2004; McGarr & McDonagh, 2013; Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada, & León-Jariego, 2014); más concretamente, en los CEIP de Andalucía, aproximadamente tres de cada cuatro docentes son mujeres (77.4%), pero solo uno de cada cinco puestos en la coordinación TIC está ocupado por ellas.

Como vemos, a pesar de su progresiva incorporación a las TIC, la mayor ratio en las etapas iniciales y la cada vez menor brecha en el uso de los dispositivos digitales, las mujeres siguen desempeñando un papel marginal, alejado del liderazgo de la integración de las TIC lo que impide que puedan ejercer el poder formal en este ámbito, como solicitan Goodman, Kirkup, y Michielsens (2003). Todo esto pone de manifiesto la necesidad de estudiar el sesgo de género en el acceso a este importante rol del liderazgo tecnológico educativo.

2. OBJETIVOS

Para esta investigación exploratoria se proponen como objetivos:

- Identificar los factores que favorecen o dificultad la implicación de las maestras en tareas de Coordinación TIC.
- Generar y difundir conocimiento para cambiar estereotipos y atraer a más mujeres a un campo dominado tradicionalmente por los varones.

3. METODOLOGÍA

Bajo un enfoque metodológico cuantitativo, siendo el cuestionario el instrumento principal, se ha invitado a la totalidad de las maestras de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Huelva capital, que son 23, a participar en el estudio exploratorio sobre la problemática del acceso de la mujer a la Coordinación TIC.

Con un universo de 553 docentes pertenecientes a los 23 CEIP, se identificó la población objeto de estudio; esto es, 421 maestras (76.13%, del universo). Se obtuvo una participación de 199 (47.27%, de la población).

El cuestionario, disponible bajo solicitud, estaba basado en Vanderlinde y van Braak (2010), Rodríguez-Miranda (2010) y Padilla-Carmona (2008), fue elaborado para identificar los factores que favorecen o dificultan la implicación de las maestras en la Coordinación TIC.

Para el procesamiento y análisis de la información hemos utilizado el programa informático SPSS (22 edición).

4. RESULTADOS

Se han organizado los resultados en tablas que integran informaciones relevantes del trabajo como las variables sociodemográficas, profesionales (Tabla1), o las correlaciones entre variables formativas y competenciales en TIC (Tablas 2 y 3), mientras que las tablas 4 y 5, identifican los condicionantes para el acceso a la Coordinación TIC.

TABLA 1. *Variables sociodemográficas y profesionales para identificar factores que favorecen la implicación de las docentes en tareas de Coordinación TIC*

	M (DT) / % (n)
Edad	43.49 (9.24)
Formación académica	Grado: 72.9% (145) Postgrado: 27.1% (54)
Situación laboral actual	Funcionaria: 92.5% (184) Interina: 7.5% (15)
Años de experiencia docente	18.30 (10.32)
Años en el centro actual	5.81 (6.48)
Tipo de convivencia familiar	Vive sola: 24.2% (48) Vive en pareja: 75.8% (150)
¿Tiene hijos/hijas?	Si: 71.6% (141) No: 28.4% (56)
¿Cuenta con ayuda doméstica?	Si: 52% (103) No: 48% (95)
¿Le gustaría ser coordinadora TIC?	Si: 12.1% (24)
En mi centro ejerce la C_TIC	Mujer: 11.1% (22) Hombre: 88.9% (177)

En los CEIP ejerce la C_TIC	Hombres: 41.2% (82) Paridad: 58.8% (117)
Las mujeres en la C_TIC son	Muchas: 4.1% (8) Pocas: 68.4% (134) Proporcional a su número: 27.6% (54)
¿Hay discriminación de género para acceder a la C_TIC?	Si: 7.5% (15) No: 92.5% (184)
¿Las actividades domésticas y familiares condicionan su rendimiento profesional?	Nada: 32.2% (64) Poco: 38.2% (76) Bastante: 25.6% (51) Mucho: 4% (8)
Ascender en mi trabajo es más importante que dedicar mucho tiempo a mi casa o a mi familiaa	1.87 (1.02)
A las maestras que quieren ser coordinadoras TIC se les dificulta el acceso a información necesaria para lograrlo a	1.63 (0.90)
Formación permanente en TIC a	2.58 (0.97)
Autoeficacia competencia TIC a	3.24 (1.01)

[a]Medidas con escala Likert de cinco puntos.
(1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo)
Fuente: elaboración propia

Entre los datos ofrecidos en la tabla 1 se puede destacar: la alta estabilidad de las maestras (92.5% funcionarias), el escaso interés de las maestras por ser coordinadora TIC (12.1%), y la identificación de la escasez de mujeres en la coordinación TIC (68.4%).

Seguidamente, en la Tabla 2, se observa cómo la formación general TIC es algo menor que la percepción de competencia general TIC. Pero, además, parece que la formación continua docente (ítem 6) y técnica (ítem 7) influyen menos en las competencias que la autoformación (ítem 8 y 9).

TABLA 2. *Correlaciones entre las variables de las escalas de competencias y formación TIC*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Rho de Spearman	1 Competente en conocimientos y habilidades tecnológicas TIC									
	2 Competente en reparación de problemas técnicos TIC	.597(**)								

	3 Competente en habilidades organizativas para integrar las TIC	.769(**)	.592(**)							
	4 Competente en uso de las TIC con fines educativos	.767(**)	.575(**)	.831(**)						
	5 Deficiencias en el uso de las TIC de manera pedagógica y didáctica	-.360(**)	-.169(*)	-.347(**)	-.375(**)					
	6 Formación continua TIC docente uso TIC	.337(**)	.284(**)	.325(**)	.451(**)	-.171(*)				
	7 Formación continua TIC asisto técnica TIC	.243(**)	.291(**)	.229(**)	.339(**)	-.128	.795(**)			
	8 Formación continua TIC mantengo informada TIC	.615(**)	.503(**)	.569(**)	.586(**)	-.307(**)	.537(**)	.469(**)		
	9 Formación continua TIC tomo iniciativa TIC	.601(**)	.476(**)	.511(**)	.582(**)	-.217(**)	.494(**)	.428(**)	.775(**)	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

Por su parte, en la Tabla 3 se puede observar cómo las variables globales de competencias y formación correlacionan (.606) de manera significativa. Y la competencia global, positivamente, con la titulación superior y, negativamente, con los años de servicio, años en el centro y la edad. Está claro que las más jóvenes se perciben así mismas como más competentes en TIC

TABLA 3. *Correlaciones entre las variables de las escalas de competencia global y formación global*

		1	2	3	4	5	6
Rho de Spearman	*1 Titulación superior*						
	2 Años de servicio	-,146(*)					
	3 Años en el centro	-,145(*)	,581(**)				
	4 Edad	-,154(*)	,823(**)	,494(**)			
	5 Competencia Global	,180(*)	-,250(**)	-,210(**)	-,286(**)		
	6 Formación Global	,047	-,008	-,101	,031	,606(**)	

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
Fuente: elaboración propia

Seguidamente, en cuanto a los condicionantes para el acceso a la coordinación TIC, se obtienen los siguientes resultados estadísticos (Tabla 4).

TABLA 4. *Medias y desviaciones típicas de los condicionantes más relevantes en el acceso a la Coordinación TIC*

	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Las mujeres coordinadoras ejercen igual que los hombres	4.35	1.111	1	5
La coordinación TIC precisa de una buena capacidad de gestión	3.56	1.325	1	5
Los colegas ven positivo que la coordinación la ejerza una mujer	3.52	1.086	1	5
Los hombres están más informados en TIC	3.25	1.165	1	5
Las mujeres tienen un desempeño adecuado en la coordinación TIC	3.14	1.26	1	5
Desde la coordinación TIC la relación con colegas es más fácil	4.37	0.945	1	5
Las mujeres tiene trabas para ser coordinadoras TIC	1.63	0.902	1	5

[a]Medidas con escala Likert de cinco puntos.
(1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo)
Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *Correlaciones significativas de los condicionantes para el acceso a la Coordinación TIC*

		1	2	3	4	5	6	7	8
Correlación de Pearson	1 Años de servicio								
	2 Competencia Global	-,250(**)							
	3 Formación Global	-,008	,606(**)						
	4 Conflicto de Roles	-,098	,024	,027					
	5 Autoestima	-,068	,228(**)	,152(*)	,140				
	6 Expectativas de Éxito	,144(*)	,131	,197(**)	,044	,286(**)			
	7 Hombres más informados	,071	-,003	,040	-,010	,095	,225(**)		
	8 Hombres más informados TIC mejor planificadas	-,014	-,200(**)	-,216(**)	-,032	-,175(*)	-,140	-,003	

[a]Medidas con escala Likert de cinco puntos.
(1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo)
Fuente: elaboración propia

Si se observa la tabla de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, tenemos que: los años de servicio correlacionan positivamente con las expectativas de éxito para ser coordinadoras TIC; esto contrasta con un resultado previo en el que se encontró mayor competencia percibida entre las maestras más jóvenes. Por otro lado, la competencia global TIC correlaciona positivamente con la autoestima. En sentido inverso, esta competencia global TIC correlaciona negativamente con creer que los hombres están más informados en materia TIC y por ello planifican mejor su desarrollo profesional. Por su parte, la formación global correlaciona positivamente con la autoestima, pero negativamente con creer que los hombres están más informados en materia TIC y por ello planifican mejor su desarrollo profesional. Las expectativas de éxito correlacionan positivamente con la autoestima, y con creer que los docentes suelen manejar más información sobre las TIC, y negativamente con creer que los hombres están más informados en materia TIC y por ello planifican mejor su desarrollo profesional.

5. LIMITACIONES

Se puede destacar que este estudio se ha basado exclusivamente en datos cuantitativos a partir de fuentes oficiales y propias. Se reconoce que el análisis estadístico por sí solo no es suficiente para explicar los problemas y las desigualdades que experimentan las mujeres en el acceso a la Coordinación TIC, pero sí muestra una imagen de la discriminación y las barreras tanto internas como externas que padecen las mujeres en el liderazgo educativo TIC. Por ello, consideramos que es necesario difundir experiencias y usos, en y de las TIC, atendiendo a aquellas trayectorias relevantes y a la contribución de mujeres líderes, que sirvan de ejemplo crítico a otras mujeres.

Por otro lado, sería conveniente explorar determinados contextos o elementos subjetivos ligados a las TIC, como pueden ser motivaciones personales, valores, significados socioculturales y educativos, y/o aspiraciones, que ilustren la realidad de la mujer y las TIC desde distintos ámbitos y permitan entender las causas y consecuencias de las desigualdades de género en las TIC.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las 199 maestras participantes en esta investigación, el 87.9% ha respondido que no les gustaría ser coordinadora TIC, por lo que se pone de manifiesto el desinterés de este colectivo hacia las TIC. De las cuatro coordinadoras que hay en los CEIP de la capital Onubense, tres pertenecen a colegios de una sola línea, mientras que los grandes centros están liderados por hombres (Gómez y Moreno, 2011); unido a lo anterior, lo refuerza el hecho de que dos de los centros se ubican en barrios desfavorecidos sociocultural y económicamente, elementos estos a tener en cuenta en la lucha por el liderazgo (Díez, Terrón, Valle, y Centeno, 2002).

El 92.5% de las encuestadas son funcionarias y se encuentran en plena madurez profesional, pues el 66% tiene una edad comprendida entre los 31 y 50 años. En cuanto a su situación familiar, el 75.8% está casada o tiene pareja, solo el 25% dispone de servicio doméstico, y el 48% no tiene ninguna ayuda; así pues, las tareas domésticas recaen en ellas, lo que da pie a pensar que los hábitos patriarcales son persistentes. Por otro lado, esto también indica que las mujeres tienen que realizar una doble jornada laboral, lo que impide que la mujer pueda dedicarse a otras actividades como, por ejemplo, ampliar su formación, pues tan solo el 27% afirma que recibe ayuda de su pareja e hijas/hijos (corresponsabilidad y conciliación doméstica.

El 58.8% de las maestras piensa que la coordinación TIC está desempeñada proporcionalmente por mujeres y hombres, pero la realidad es que en la ciudad solo se llega al 17.4% de ellas. Por otro lado, hay algunas maestras que afirman que son pocas las mujeres que ejercen la coordinación TIC, ya sea por tener carga familiar (30.9%), o tener otras prioridades (40.4%). Unido a lo anterior, el 92.5% de las maestras piensan que no hay discriminación por razón de género para acceder a la coordinación TIC, aquí se puede considerar que los patrones patriarcales están muy asentados en la cultura interna de estas maestras, pero entre las que sí lo creen, destacan la dificultad para acceder a puestos técnicos (tecnofobia), la inseguridad y miedo para asumir

responsabilidades, y, finalmente, todavía hay quienes piensan que las tecnologías “son cosas de hombres”.

Con respecto a la competencia TIC que poseen las maestras encuestadas, en torno al 48%, consideran que poseen los conocimientos y habilidades suficientes para utilizar las TIC en el aula y el 61.7% considera que no tiene deficiencias para utilizar las TIC de manera pedagógica y didáctica; esto puede ser debido a que el grupo de participantes se encuentra en un rango de edad que oscila entre los 31 y 50 años, lo cual indica que su experiencia laboral le ofrece conocimientos y habilidades suficientes para el desempeño de las TIC. Pero esto contrasta con el 63.6% que no se encuentra capaz de reparar fácilmente los problemas técnicos cuando se enfrentan a ellos. Coexisten unas discrepancias que pueden indicar que la falta de habilidades técnicas puede ser uno de los motivos por el que las maestras no quieran acceder a la coordinación TIC. En este sentido adquirir competencias TIC por parte de las mujeres puede erigirse como un elemento importante de emancipación tecnológica frente a los hombres. La falta de desarrollo de las competencias tecnológicas de las mujeres como elemento importante de su dependencia de los hombres (Wajcman, 2006).

Ligado a lo anterior y atendiendo a la formación permanente TIC, el 63.1% no suele asistir a sesiones de formación docente sobre el uso educativo de las TIC; y de igual modo, tampoco suele asistir a sesiones de formación técnica (72.3%). Es obvio que la baja participación en sesiones de formación puede estar detrás de la falta de preparación técnica. Por el contrario, se observa una mayor preocupación por mantenerse informadas sobre todo lo que tiene que ver con las TIC en la educación, y tomar iniciativas para aprender sobre todo lo que tiene que ver con las TIC en la educación, ambas son cuestiones relacionadas con la autoformación y quizás a la escasa disposición de tiempo libre.

La falta de interés por parte de las maestras y la escasa representación en esta labor pueden estar influyendo en la perpetuación de la brecha digital en la ciudad de Huelva. En este sentido, se necesitan más maestras con interés y habilidades TIC, y que, a su vez, ejerzan el liderazgo en sus centros para que sirvan de modelo y puedan ayudar a superar las

barreras tanto de acceso a las tecnologías como de falta de liderazgo TIC en las organizaciones escolares de nuestra provincia.

Las variables globales de competencias y formación correlacionan de manera significativa. Así, la titulación superior es un buen prescriptor de la competencia global y en sentido negativo con los años de servicio, años en el centro y la edad. Se puede concluir afirmando que las mujeres están formadas y son competentes en TIC, ahora solamente falta que quieran ejercer dicho liderazgo TIC, para lo cual es necesario que las Administraciones sigan desarrollando políticas favorables a la conciliación laboral y familiar.

En esta línea, también se puede afirmar que las maestras más jóvenes se perciben a sí mismas como más competentes en TIC, lo que les permite mantener una actitud proactiva hacia los procesos de integración curricular TIC en sus centros escolares y, a la vez, sentirse capaces de solucionar las dificultades que, en este ámbito, puedan surgir en sus aulas y escuelas (Hew & Brush, 2007). Erigiéndose como creadoras, diseñadoras y transformadoras, y no solo como consumidoras (Wajcman, 2006), por lo que tendrán que aumentar su interés por los aspectos técnicos de los dispositivos digitales.

Finalmente, hay que destacar, compartiendo la idea de Mary Wollstonecraft (1759-1797) que señala que a las mujeres no se les ~~deseamos~~ desea que tengan poder sobre los hombres, sino que lo tengan sobre sí mismas. Y en este sentido, se entiende que esta investigación consigue mostrar resultados relevantes, desde los que se puede partir para avanzar en la búsqueda de la igualdad real en los puestos de liderazgo tecnológico escolar y, principalmente, conseguir un aumento del liderazgo femenino en el terreno tecnológico (Ruíz, 2021).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todas las maestras de la ciudad de Huelva participantes en la investigación.

EDU2013-45134-P. Las Mujeres Como Tejedoras de las Redes Sociales: Estrategias Relacionales e Inclusión Digital

UHU-1256182. Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica

8. REFERENCIAS

Aesaert, K., & van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences [Diferencias de género y socioeconómicas basadas en el desempeño de competencias TIC]. Computers & Education, 84, 8-25

Albert, Mª J. (2010). Derechos humanos, educación y sociedad. Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED

Amorós, C. (2005). La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias… para la lucha de las mujeres. Cátedra

Bertomeu, Mª A. (2007). Sociedad de la información en femenino. Instituto de la mujer

Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests [Los estereotipos de género sobre la capacidad intelectual surgen temprano e influyen en los intereses de los niños]. Science, 355 (6323), 389-391

Birbaumer, A., Lebano, A., Ponzellini, A., Tolar, M., & Wagner, I. (2007). From the margins to a field of opportunities: Life story patterns of women in ICT [De los márgenes a un campo de oportunidades: patrones de historias de vida de las mujeres en las TIC]. Women´s Studies International Forum, 30 (6), 486-498

Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? [Mujer y carreras de ciencias: ¿tubería con fugas o filtro de género?]. Gender and Education, 17 (4), 369-386

Braidotti, R. (2005). Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir. Akal

Brynin, M. (2006). Gender, technology and Jobs [Género, tecnología y empleos]. The British Journal of Sociology, 57 (3), 437-453

Burin, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. Anuario de Psicología, 39 (1), 75-86

Castaño, C. (2004) (Dir.). Las mujeres andaluzas en la sociedad de la información. Instituto Andaluz de la Mujer

Castaño, C. (2005). Las mujeres y las Tecnologías de la Información. Alianza

Castaño, C. (2008) (Dir.). La segunda brecha digital. Cátedra

Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender [La brecha digital: el caso especial del género]. Journal of Computer Assisted Learning, 22 (5), 320-334

Coronel, J. M. (2002). Las mujeres y el liderazgo organizativo: Líneas y propuestas para el diseño de Investigaciones. En Mª C. Fonseca, Realidad de mujer. La tarea de observar desde la perspectiva de género (pp. 79-95). Septem

Coronel, J. M., Carrasco, Mª. J., & Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. Revista de educación, 357, 537-559

Devolder, A., Vanderlinde, R., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators [Identificando múltiples roles de los coordinadores de TIC]. Computers & Education, 55 (4), 1651-1655

Díez, E. J., Terrón, E., Valle, R. E., y Centeno, B. (2002). La mujer y el poder en las organizaciones educativas. Revista complutense de educación, 13 (2), 485-513

Estado Español (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE, 71, de 23/03/2007

Estado Español (2008). Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género. BOE, 38, de 13/02/2008

Estado Español (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30/12/2020

Estebaranz, A. (Coord.) (2007). Avanzando hacia la igualdad: argumentos para el cambio. Mujeres directivas en las grandes y medianas empresas andaluzas. Universidad de Sevilla

Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Taurus

Gómez, A. Mª, y Moreno, E. (2011). Una brecha en el poder de las organizaciones educativas: las directoras de os centros escolares andaluces. Clepsydra, 10, 79-94

Goodman, S., Kirkup, G., & Michielsens, M. (2003). ICTs in Teaching and Learning Women's Studies – Perspectives and Practices in Europe: the use of new information and communication technologies in women's studies teaching [Las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de los estudios de la mujer: perspectivas y prácticas en Europa: el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de los estudios de la mujer]. ATHENA, University Utrecht, Centre for gender studies, Lund University

Henwood, F., & Miller, K. (2001). Boxed in or coming out? On the treatment of science, technology and gender in educational research [¿Encajonado o saliendo? Sobre el tratamiento de la ciencia, la tecnología y el género en la investigación educativa]. Gender and Education, 13 (3), 237-242

Herring, C. (2009). Does diversity pay?: Race, gender, and the business case for diversity [¿La diversidad paga?: Raza, género y el negocio de la diversidad]. American Sociological Review, 74 (2), 208-224

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research [Integración de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje del K-12: brechas de conocimiento actuales y recomendaciones para futuras investigaciones]. Educational technology research and development, 55 (3), 223-252

Hochschild, A. R. (2008). La mercantilización de la vida íntima: Apuntes de la casa y el trabajo. Katz editores

Holman, L., Stuart-Fox, D., & Hauser, C. E. (2018). The gender gap in science: How long until women are equally represented? [La brecha de género en la ciencia: ¿Cuánto tiempo pasará hasta que las mujeres estén igualmente representadas?]. PLOS Biology, 16(4), 1-20

Hoogendoorn, S., Oosterbeek, H., & Van Praag, M. (2013). The impact of gender diversity on the performance of business teams: evidence from a field experiment [El impacto de la diversidad de género en el desempeño de los equipos empresariales: evidencia de un experimento de campo]. Management Science, 59 (7), 1514-1528

Junta de Andalucía (2003). DECRETO 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. BOJA, 55, de 21/03/2003

Krishnan, H. A., & Park, D. (2005). A few good women - on top management teams [Algunas buenas mujeres - en los equipos de alta dirección]. Journal of Business Research, 58(12), 1712–1720

Lai, K-W., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: the roles of the computer coordinator [Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas secundarias: las funciones del coordinador informático]. British Journal of Educational Technology, 35 (4), 461–475

León-Jariego, J. C., Rodríguez-Miranda, F. P., & Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Building the role of ICT coordinators in primary schools: A typology based on task prioritization [Construyendo el rol de los coordinadores TIC en las escuelas primarias: una tipología basada en la priorización de tareas]. British Journal of Educational Technology, 51 (3), 835-852

Lorenzo, M., Sola, T., y Cáceres, Mª P. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos de la universidad: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). Revista de Educación y Educadores, 10 (2), 177-194

Lumby, J., & Azaola, M. C. (2014). Women principals in South Africa: Gender, mothering and leadership [Mujeres directoras en Sudáfrica: género, maternidad y liderazgo]. British Educational Research Journal, 40 (1), 30-44

Mateos, S., & Gómez, C. (2019). Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico. Ministerio de Economía y Empresa

McGarr, O., & McDonagh, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in Irish post-primary schools [Examinar el rol del coordinador TIC en las escuelas posprimarias irlandesas]. Technology, Pedagogy and Education, 22 (2), 267-280

Mingorance, P., Estebaranz, A., y Calderón, Mª C. (2004). Andaluzas de hoy: mujeres que abren caminos en la educación y en la ciencia. Diputación de Córdoba

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019 (Edición 2021). Ministerio de Educación y Formación Profesional

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2007). Attitudinal and experiential predictors of technological expertise [Predictores actitudinales y experienciales de la pericia tecnológica]. Computers in Human Behavior, 23 (5), 2230–2239

Moreno, E. (2005). Análisis de las organizaciones educativas bajo la perspectiva de género. En M. A. Santos (Coord.). Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativa (pp. 79-107). Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

Navarro, M. (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. Feminismo/s, 14, 183-200

Padilla-Carmona, M. T. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. Bordón. Revista de pedagogía, 60 (3), 67-84

Papastergiou, M. (2008). Are computer science and information technology still masculine fields? High school students' perceptions and career choices [¿Siguen siendo la informática y la tecnología de la información campos masculinos? Las percepciones y opciones profesionales de los estudiantes de secundaria]. Computers & Education, 51 (2), 594-608

Plant, S. (1998). Ceros + unos, mujeres digitales + la nueva tecnocultura. Destino

RED2RED (2008). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y comunicación. Instituto de la Mujer/Ministerio de Igualdad

Rodríguez-Miranda, F. P. (2010). Los coordinadores y coordinadoras de Centros TIC: su importancia como asesores internos para la calidad y el desarrollo del currículo en la Educación Primaria de Andalucía. Universidad de Huelva

Rodríguez-Miranda, F. P. (2011). Funciones del coordinador/a TIC: estudio de caso en un centro de la capital onubense. En-clave pedagógica, 7(2), 183-192

Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J., & León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions [El rol del coordinador TIC. Prioridad y tiempo dedicado a las funciones profesionales]. Computers & Education, 72, 262-270

Rodríguez-Miranda, F. P., Sousa, C., Toscano, Mª. O., & Guerreiro, A. (2015). Das políticas educativas às práticas de sala de aula: algumas contribuições transnacionais do Algarve (Portugal) e Andaluzia (Espanha). Estudo de casos multiple [De las políticas educativas a las prácticas de clase: algunas contribuciones transnacionales del Algarbe (Portugal) y Andalucía (España). Estudio de casos múltiple]. Revista e-Curriculum, 13 (1), 109-129

Rohner, U., & Dougan, B. W. (2012). Gender diversity and corporate performance [Diversidad de género y desempeño empresarial]. Technical report, Credit Suisse Research Institute

Ruíz, C. B. (2021). Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género. Análisis, 53(98), 1-20

Sainz, M., y González, A. (2008). La segunda brecha digital: educación e investigación. En C. Castaño (Coord.) La segunda brecha digital (pp. 221-266). Cátedra

Sillero, S. M., & Hernández, C. G. (2019). Libro Blanco de las mujeres en el ámbito tecnológico. Ministerio de Economía y Empresa

Suñé, E. (2008). Declaración de Derechos del Ciberespacio

Tarín, C., Guerra, E., Rivera, R., Fraile, A., Sáinz, M., & Madinaveitia, U. (2018). Women in the Digital Age [Mujeres en la Era Digital]. European Comission

Tondeur, J., Cooper, M., & Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: a longitudinal case study [De la coordinación TIC a la integración TIC: un estudio de caso longitudinal]. Journal of Computer Assisted Learning, 26 (4), 296-306

Van Anders, S. M. (2004). Why the Academic Pipeline Leaks: Fewer Men than Women Perceive Barriers to Becoming Professors [Por qué hay fugas académicas: menos hombres que mujeres perciben barreras para convertirse en profesores]. Sex Roles, 51 (9-10), 511-521

Van Engen, M. L., Van der Leeden, R., & Willemsen, T. M. (2001). Gender, context and leadership styles: A field study [Género, contexto y estilos de liderazgo: un estudio de campo]. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74 (5), 581–598

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective [La e-capacidad de las escuelas primarias: desarrollo de un modelo conceptual y construcción de escalas desde una perspectiva de mejora escolar]. Computers & Education, 55 (2), 541-553

Wachs, E. (2000). Why the best man for the job is a woman: the unique female qualities of leadership [Por qué el mejor hombre para el trabajo es una mujer: las cualidades femeninas únicas para el liderazgo]. Harper Collins

Wajcman, J. (2006). El tecnofeminismo. Cátedra

Wasserman, I. M., & Richmond-Abbot, M. (2005). Gender and the Internet: causes of variation in access, level and scope of use [Género e Internet: causas de la variación en el acceso, nivel y alcance de uso]. Social Science Quarterly, 86 (1), 252-270

West, M., Kraut, R., & Ei Chew, H. (2019). I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education [Me sonrojaría si pudiera: cerrar las brechas de género en las habilidades digitales a través de la educación]. Equals Global Partnership/UNESCO

Zafra, R. (2004). Habitar en (punto) net. Estudios sobre mujer, educación e internet. Servicios de publicaciones de la Universidad de Córdoba

Zafra, R. (2005). Netianas N(h)acer mujer en Internet. Lengua de Trapo

Zafra, R. (2013). (h)adas. Mujeres que crean, programan, prosumen, teclean. Páginas de Espuma

FAKE NEWS Y DESINFORMACIÓN COMO HERRAMIENTAS DESACREDITADORAS: ESTRUCTURA Y DIFUSIÓN DE LOS BULOS SOBRE FEMINISMO

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

ALBA CÓRDOBA-CABÚS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En el último lustro la desinformación y la constante proliferación de *fake news* han constituido un fenómeno global que, en la actualidad, ha adquirido una dimensión incontrolable con efectos y consecuencias en ámbitos tan dispares como la comunicación, la política, la educación, la economía, la sanidad o la ciencia, entre otras (Tandoc, Wei Lim y Ling, 2018; Magallón, 2019; Blanco-Herrero y Arcila-Calderón, 2019). No obstante, es preciso destacar que este asunto, el de la desinformación, siempre ha estado presente en el periodismo (Gómez-Calderón, Córdoba-Cabús y Méndez-Nieto, 2020).

Recientemente, la incidencia de los bulos y las noticias falsas se ha demostrado con su concurso en acontecimientos de diversas índoles como las elecciones presidenciales de Estados Unidos de 2016 y 2020, el resultado del Brexit, el referéndum por la paz de Colombia de 2016, la pandemia del Zika, la consulta independentista de Cataluña del 1-0 de 2017, las elecciones generales españolas de 2019 o la pandemia del COVID-19, entre otros (Allcott y Gentzkow, 2017; Broniatowski et al., 2018; Blanco-Herrero y Arcila-Calderón, 2019; Magallón, 2019; Gómez-Calderón, 2020; Salaverría et al., 2020). Esta preocupante involucración de las fake news en estos acontecimientos ha dado pie a que numerosos autores, como Bennet y Livingston (2018) señalan que la

desinformación es una de las mayores amenazas de la libertad de expresión, el periodismo y la democracia.

Si bien Hernández-Conde y Fernández-García (2019) enfatizan el poder de las noticias falsas para fijar "temas, tendencias y posiciones en el debate público" (p. 36), también existe una corriente, minoritaria, que cuestiona y duda sobre el poder desestabilizador y la influencia real de las fake news sobre la población (Margolin, Hannak y Weber, 2017).

En este contexto, con frecuencia las mujeres son protagonistas de estos mensajes, objeto de hostilidades y difamaciones que pretenden desacreditar y minusvalorar al movimiento feminista. Esta tendencia, desarrollada especialmente en los últimos años, es lo que se conoce como "desinformación de género" (Herrero-Diz, Pérez-Escolar y Plaza, 2020) o "sexismo digital" (Sobieraj, 2018). En el caso de España, un primer informe sobre noticias falsas en Internet y el discurso de género (Consejo Audiovisual de Cataluña, 2018) evidencia que el relato que se hace de las mujeres en internet perjudica su imagen, así como que este tipo de contenido están logrando una notable repercusión pública, lo que, a medio o largo plazo, podría repercutir en la creación de "ciberguetos" (Johnson, Bichard y Zhang, 2009).

Para combatir y revertir esta situación, han surgido a nivel internacional numerosas plataformas de fact checking con el propósito de "desenmascarar los errores, ambigüedades, mentiras, falta de rigor e inexactitudes de algunos contenidos" que circulan por la Red (Ufarte-Ruiz, Peralta-García y Murcia-Verdú, 2018, p. 734). Algunas de estas entidades de verificación orientan su labor hacia un área de especialización concreta. Este es el caso, por ejemplo, de las plataformas españolas Maldito Feminismo —sobre mujeres y/o el movimiento feminista— y Salud sin bulos —dedicada a cuestiones sanitarias—.

Asimismo, desde la perspectiva académica, la reseñable incidencia de las fake news en la sociedad, así como los desafíos que plantea, han motivado que la desinformación constituya una línea de investigación emergente. Al revisar la literatura científica existente se localizan numerosos trabajos que estudian este fenómeno desde enfoques muy dispares (Ireton y Posetti, 2018; Vázquez-Herrero, Vizoso y López-

García, 2018; Wasserman y Madrid-Morales, 2019; Brennen, Simon, Howard y Nielsen, 2020; Gómez-Calderón, Córdoba-Cabús y Méndez-Nieto, 2020; Salaverría et al., 2020; López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021a).

2. LA DESINFORMACIÓN Y SU IMPARABLE CRECIMIENTO

El surgimiento y la consolidación de las redes sociales —principalmente Twitter y Facebook— parecen haber contribuido de manera decisiva al éxito de este fenómeno, convirtiéndose en las vías idóneas para la propagación de los bulos. Los que hasta ahora solo eran receptores, en la actualidad desempeñan un rol activo con la capacidad de crear sus propios contenidos y/o compartir mensajes a través de acciones como los retuits o "me gusta". Asimismo, en menor medida las páginas webs, cuyas características y capacidad dialógica facilitan la rápida y masiva difusión de mensajes sin verificar (Casero-Ripollés y López-Meri, 2015; Gómez-Calderón, Córdoba-Cabús y Méndez-Nieto, 2020). A través de estas vías los flujos informativos se neutralizan, quedando ajenos a cualquier mecanismo de supervisión del rigor y la calidad del mensaje (Bode y Vraga, 2018; Moreno-Castro, Vengut-Climent, Cano-Orón y Mendoza-Poudereux, 2020). Además, muchos de los bulos que inundan las redes sociales son creados por bots y trolls (Jamison, Broniatowski y Quinn, 2019) que persiguen manipular y crear la confusión entre el público.

Ante este contexto, los principales social media —como Twitter, Facebook, YouTube, WhatsApp o Instagram— han intensificado sus esfuerzos por detener, o al menos reducir, el volumen de noticias falsas y bulos que circulan diariamente por estos canales. Esta preocupación se ha acentuado especialmente durante el último año a raíz de la crisis sanitaria del coronavirus, cuya oleada desinformativa dio pie de manera paralela a una "epidemia informativa" (Salaverría et al., 2020; Sánchez-Duarte y Magallón, 2020) que suponía una grave amenaza para la ciudadanía. Aun así, los primeros hallazgos al respecto atestiguan la escasa eficacia de estas medidas, ya que la presencia de fake news en la Red

sigue siendo elevada (Brennen, Simon, Howard y Nielsen, 2020; Pérez-Dasilva, Meso-Ayerdi y Mendiguren-Galdospín, 2020).

Como apuntan Vosoughi, Roy y Aral (2018), las noticias falsas pueden llegar a propagarse a una mayor velocidad que las informaciones verdaderas. Asimismo, la habitual apariencia de textos periodísticos convencionales con la que se presentan los bulos dificulta su detección y favorece a su credibilidad (Tandoc, Jenkins y Craft, 2019). Al respecto, Gabielkov, Ramachandran, Chaintreau y Legout (2016) señalan que las personas tienden a leer solo los títulos de las noticias, lo que, junto al analfabetismo mediático transversal que November (2016) infiere en todas las generaciones, da pie a un contexto favorable para que la Red sea un vivero de bulos.

Esto hace que la tarea de buscar información veraz y contrastada suponga un verdadero desafío para la ciudadanía (Vázquez-Herrero, Vizoso y López-García, 2019). Así se puede extraer también de los hallazgos de Amorós (2018), quien indica que el 86% de la población en España manifiesta tener dificultar para discernir la información falsa de la verdadera. A su vez, resulta interesante detenerse en los resultados del informe Eurobarómetro Standard 90. Opinión pública en la Unión Europea (Comisión Europea, 2020), en la que se apunta que el 83% de los españoles asegura detectar en Internet de manera habitual informaciones engañosas. Ante este contexto, esta presencia descontrolada de bulos y fake news en la Red también se ha visto reflejado en la creciente preocupación que ha generado entre la ciudadanía. Según el Digital News Report (Reuters Institute, 2020), el 68% de la población española se muestra preocupada por este asunto.

Thornhill, Meeus, Peperkamp y Berendt (2019) y Kappes, Harvey, Lohrenz, Montague y Sharot (2020) también sugieren la importancia del factor psicológico en el proceso de recepción y credibilidad de los mensajes. Estos autores plantean que hay una cierta inclinación a dar crédito solo a aquellos mensajes o noticias que el propio receptor desea creer.

De manera frecuente, los medios de comunicación se ven involucrados —normalmente de manera involuntaria— en esta oleada

desinformativa. Si bien es cierto que en diversas ocasiones los medios actúan como altavoces y vías de difusión de noticias falsas debido a una mala praxis periodística, en la mayoría de los casos en los que se ven implicados en fake news obedece a la falsificación de tipografías y elementos propios de cada cabecera con el fin de dotar a los bulos de una mayor verosimilitud (López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021b).

Resulta preciso destacar la situación actual de los medios de comunicación —vías preponderantes a través de las que se informa la ciudadanía—. Diversos estudios apuntan hacia la paulatina pérdida de calidad de los contenidos periodísticos (Alonso, 2019), teniendo como punto de inflexión la aparición de las redes sociales. A partir de ese momento comenzó a primar la rapidez y la inmediatez, quedando relegados a un segundo plano la verificación y el contraste de la noticia. Comenzó a circular un mayor número de piezas de baja calidad concebidas para ser viralizadas, lo que, según Vázquez-Herrero, Vizoso y López-García (2019), favorece los procesos de desinformación e infoxicación. A ello hay que sumar la cada vez mayor incidencia ideológica y/o económica en la construcción del relato (Casero-Ripollés, 2012). Esta amalgama de factores ha repercutido en una pérdida de credibilidad de los medios (Amorós, 2018; Ufarte-Ruiz, Peralta-García y Murcia-Verdú, 2018; Vázquez-Herrero, Vizoso y López-García, 2019). Tan solo el 36% de los españoles confía en las noticias que publican los medios de comunicación convencionales (Reuters Institute, 2020).

En relación a la producción de los bulos, diversos estudios cuestionan las motivaciones y causas a las que obedecería la creación de estos mensajes (Ghenai y Mejova, 2018). Allcott y Gentzkow (2017) establecen dos motivaciones o causas principales. Por una parte, el factor económico, dados los beneficios publicitarios que reportan los contenidos periodísticos concebidos para ser viralizados o de clickbait; y, por otra, la motivación ideológica, impulsada esta con el fin de desacreditar a partidos políticos opuestos. Gómez-Calderón, Córdoba-Cabús y Méndez-Nieto (2020) plantean una tercera vía que explique la creación de fake news: la estratégica. Esta última con el propósito de fortalecer la posición de determinadas instituciones o países.

3. OBJETIVOS

De acuerdo con lo anteriormente señalado, el objetivo fundamental de esta investigación estriba en explorar los rasgos definitorios de los bulos vinculados con el feminismo difundidos en España. Con ello se pretende ahondar en el fenómeno de la desinformación poniendo el foco sobre uno de los segmentos o colectivos ciudadanos que en mayor medida se ve afectado cuando se habla de *fake news*.

En aras de una mayor concreción, se establecieron varios objetivos subsidiarios. En primer lugar, interesaba identificar cuáles son las principales plataformas a través de las que se difunden estos mensajes (O1). En cierto modo, esto ayudará a dilucidar la efectividad de las medidas y los filtros de verificación de las redes sociales y los servicios de mensajería. También se persigue examinar los rasgos formales de las piezas (O2). Con esto se pretende analizar de manera exhaustiva la producción y la estructura de los bulos, poniendo el foco sobre cuestiones como los códigos comunicativos o soportes empleados, las temáticas abordadas, las fuentes de procedencia y la tipología y/o la intencionalidad del mensaje, entre otras. Con esto se pretende trazar o conocer ciertos parámetros o características comunes en torno a las que se construyen los mensajes difamatorios que posteriormente se viralizan en la Red. Y, en tercer lugar, determinar si a través de estos mensajes se atribuye algún rasgo o estereotipo a las mujeres o al movimiento feminista, así como explorar la implicación de formaciones políticas en los hechos relatados (O3) para, de esta forma, conocer la intencionalidad de estas *fake news* al asociar el movimiento feminista con un determinado partido o ideología.

4. METODOLOGÍA

En la presente investigación, de carácter exploratoria, se ha empleado una metodología basada en el análisis de contenido. La elección de este método como herramienta heurística responde a la fiabilidad e idoneidad que ofrece para el estudio de mensajes periodísticos —en este caso, bulos o noticias falsas— (Neuendorf, 2002), así como por su flexibilidad instrumental y versatilidad (Igartua, 2006; Barredo, 2015), lo que

permitirá realizar un análisis exhaustivo de nuestro objeto de estudio desde distintas perspectivas o variables. Así se puede extraer también de Neuendorf (2002), quien apunta que este método "no está limitado en cuanto a los tipos de variables que puedan medirse o el contexto en el cual los mensajes son creados o presentados" (p. 9).

4.1. Características de la muestra

Para este trabajo se seleccionaron todas las *fake news* sobre feminismo recogidos en la plataforma de verificación especializada Maldito Feminismo durante el mes de abril de 2021. En total se registraron 8 unidades de análisis. A lo largo del periodo objeto de estudio, estas se repartieron de la siguiente manera: semana 1 (1 al 7 de abril), 1 pieza (12,5%); semana 2 (8 al 14 de abril), 2 piezas (25%); semana 3 (15 al 21 de abril), 5 piezas (62,5%); semana 4 (22 al 28 de abril), ninguna.

4.2. Variables susceptibles de análisis

Todos los bulos y *fake news* registrados fueron sometidos a una breve ficha de análisis dividida en tres dimensiones: A) Información de registro, B) Análisis formal y estructural y C) Análisis del contenido. Para su diseño se revisó la literatura científica existente y se tomaron como base los estudios de Salaverría *et al.* (2020) y López-Martín y Córdoba-Cabús (2021a) referidos al análisis de noticias falsas. A su vez, se añadieron variables *ad hoc* relacionadas con los propósitos planteados.

En concreto, la ficha de análisis resultante fue la siguiente:

- Información de registro. En este apartado se contemplaron las categorías referidas a la identificación del bulo.
- Análisis formal y estructural. En esta dimensión se tuvieron en cuenta las variables vinculadas con la construcción y difusión de los mensajes.
- Formato. Es decir, el código comunicativo o soporte en el que se presentan las *fake news*: texto, fotografía, vídeo, audio… Es posible la combinación de estas opciones.

- Plataforma de difusión. Se pondrá el foco sobre las vías a través de las cuales se diseminan los bulos. Para ello, se contempla una amplia amalgama de categorías con el fin de abarcar las distintas opciones que presenta la Red: Twitter, Facebook, Instagram, medios de comunicación, TikTok, WhatsApp, YouTube, etc.

- Análisis del contenido. En este tercer apartado se incluyeron una batería de variables referidas a los elementos lingüísticos.

- Tema. Si bien, como se ha señalado, todas las piezas analizadas tratarán sobre la mujer o el colectivo feminismo, en aras de una mayor profundización se establecieron diversos subtemas: 1) Covid-19, 2) Laboral, 3) Política, 4) Sexualidad y 5) Generalidades.

- Fuente. Las fuentes informativas identificadas en los bulos. Para ello, se recurrió a la clasificación realizada por Salaverría *et al.* (2020), quienes distinguen las siguientes categorías: anónima —no se identifica el origen del mensaje—, real —personas o instituciones que han realizado la acción—, suplantada —se ha acometido una atribución falsa de una información— y ficticia —fuentes de identidad imaginaria—.

- Tipo. Esto se refiere a la intencionalidad y/o vinculación del mensaje con la realidad. De nuevo, basándonos en el trabajo de Salaverría *et al.* (2020), se identifican cuatro opciones o tipos de bulos: bromas —tienen un fin satírico—, exageraciones —tiene cierto vínculo con la verdad, pero traspasa sus límites—, engaños —aquellas *fake news* de invención absoluta— y descontextualizaciones —los hechos relatados son reales, pero se enmarcan en un contexto que no corresponde con la realidad—.

- Formaciones políticas implicadas y atribución de rasgos. Se pretende identificar la involucración de partidos políticos o representantes de estos en el relato de estas noticias falsas. Asimismo, se pondrá el foco en el léxico y la construcción

lingüística del mensaje con el fin de conocer si se atribuye al movimiento feminista algún rasgo o estereotipo.

Tras cumplimentar la ficha de análisis de cada unidad de registro, se creó una matriz de datos en el programa SPSS para acometer el análisis estadístico e identificar posibles relaciones entre las diversas variables estudiadas.

5. RESULTADOS

5.1. Análisis formal y estructural

Los resultados muestran que el texto es el código comunicativo preponderante en la construcción de bulos. Casi la totalidad de estos (87,5%) se presentan a través de este soporte. Como se muestra en la Tabla 1, en menor medida la fotografía (50%) y el vídeo (25%) son empleados para estos fines. Esta notable incidencia del formato textual podría deberse a la facilidad que presenta para su manipulación o falsificación respecto a la fotografía o el vídeo. Un ejemplo de ello se aprecia en las habituales cadenas de textos de reenvío que se difunden a través de las redes sociales y los servicios de mensajería, cuya modificación del relato se puede realizar de manera simple sin necesidad de un desarrollado conocimiento tecnológico. No ocurre así con la fotografía y el audio, para cuya edición se requiere una mayor capacitación informática o digital, si bien en el último lustro esta acción se ha vuelto más sencilla y universal a raíz de la aparición de diversas aplicaciones móviles gratuitas para la edición de fotografías, vídeos o audios.

No obstante, es habitual que estos formatos se combinen, utilizándose, al menos, dos códigos comunicativos para la construcción y difusión de bulo. Esto se detecta en el 50% de la muestra. En tres de los bulos se empleó el texto y la fotografía y tan solo una pieza se presentó mediante los tres formatos: texto, fotografía y vídeo. En este sentido, el texto y la imagen se combinan frecuentemente, dotando al bulo de una mayor verosimilitud y constituyendo una cadena que se difunde en bloque.

***TABLA 1**. Códigos comunicativos de los bulos.*

	Nº de piezas	Porcentaje
Texto	7	87,5%
Fotografía	4	50%
Video	2	25%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los canales de difusión de las *fake news*, se constata que son múltiples las opciones y posibilidades para la propagación de estos bulos. En la mayoría de las ocasiones (62,5%) se diseminan de manera simultánea por, al menos, dos de estas vías. La combinación más frecuente suele ser Twitter y Facebook (37,5%), a la cual se suma una tercera vía de difusión.

En términos generales, las noticias falsas se propagan preponderantemente a través de Twitter (87,5%), seguido de Facebook y WhatsApp, ambos con una incidencia del 37,5%. De esta forma, se aprecia una cierta correlación entre los canales de difusión con mayor presencia de bulos y los datos referidos a las plataformas y redes sociales con mayor penetración en la sociedad. Por otra parte, si bien anteriormente se apuntaba que los principales medios sociales han reforzado sus filtros de control y verificación en los últimos meses, estos resultados demuestran la ineficacia de estas medidas o, al menos, no su validez total.

Frente a esto, es escasa la proporción de bulos que se difunden a través de la recientemente popularizada red de vídeos TikTok (12,5%) o de los propios medios de comunicación (25%). Sobre esto último, se demuestra que los medios implicados responden a la tipología de diarios digitales caracterizados por la publicación de contenidos de baja calidad y basados en el *clickbait*. En concreto, los diarios contabilizados en esta investigación son los estadounidenses *The Daily Exposure*, *Latin Times*, *Distractify* y *Tech Times*.

***TABLA 2**. Vías de difusión de los bulos.*

	Nº de piezas	Porcentaje
Twitter	7	87,5%
Facebook	3	37,5%
WhatsApp	3	37,5%
Medios de comunicación	2	25%
TikTok	1	12,5%

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Análisis del contenido

Atendiendo al relato del mensaje, los resultados permiten dilucidar que los bulos sobre feminismo se articulan en torno a una reducida variedad temática, aunque resulta reseñable la incidencia muy similar que presentan aquellos asuntos considerados *soft* y *hard*.

Como se aprecia en la Tabla 3, los dos temas sobre los que se sustentan la construcción de las *fake news* son política y sexualidad. Entre ambas categorías representan el 75% de la muestra. Además, política y sexualidad son dos asuntos idóneos para la atribución de rasgos y estereotipos, en ocasiones —como se verá más adelante— peyorativos. En el caso de los bulos sobre política, a esta categoría responde, por ejemplo, las supuestas declaraciones del ministro de Consumo, Alberto Garzón, en la que se afirmaba que "las mujeres son más propensas a quedarse embarazadas que los hombres" o la noticia sobre la nueva Ley de Igualdad en la que se prohibiría "la bragueta en los pantalones de hombre". En cuanto a las piezas encuadradas en la categoría de sexualidad, se observa una cierta vinculación con cuestiones educativas o escolares, difundiéndose imágenes de supuestos libros de textos de primaria sobre educación sexual. También las redes sociales se ven involucradas como empresas o marcas. Este es el caso del falso "reto viral" que TikTok puso en marcha con motivo del Día Internacional de la Violación. Este *challenge* consistía en la publicación de vídeos en esta red social cometiendo agresiones sexuales contra las mujeres.

Asimismo, los bulos sobre el Covid-19 y cuestiones laborales completan el repertorio temático, siendo moderada la incidencia de estas dos categorías, representando cada una de ellas el 12,5% del total.

***TABLA 3**. Temáticas de los bulos.*

	Nº de piezas	Porcentaje
Política	3	37,5%
Sexualidad	3	37,5%
Covid-19	1	12,5%
Laboral	1	12,5%

Fuente: Elaboración propia.

Del examen sobre las fuentes de procedencia de los mensajes se desprende una clara predominancia de la ausencia de fuentes, no identificándose ninguna en el 75% de los bulos (Tabla 4). Pese a esta circunstancia, cabe destacar el eco y el recorrido que estas noticias falsas lograron en la Red. El 66,6% de las unidades adscritas a esta categoría se difundieron de manera simultánea por dos o más vías, entre ellas los diarios digitales señalados anteriormente. Si bien a través de las redes sociales su detección resulta más compleja, en el caso de los medios la publicación de estos mensajes carentes de fuentes podría ser motivo de reflexión sobre el ejercicio profesional del periodismo y las rutinas de verificación de los profesionales de la comunicación.

Por su parte, en tan solo el 25% de la muestra se atribuye la información difundida a alguna fuente, lo cual dota de una mayor verosimilitud al relato. Por una parte, se registra una pieza cuya fuente es suplantada (12,5%), atribuyéndole al ministro de Consumo de España, Alberto Garzón, unas declaraciones que nunca llegó a pronunciar. Y por otra, se contabiliza otro bulo en la que la fuente es ficticia (12,5%). Esta se trata de una cuenta troll de Twitter en la que la usuaria se hace pasar por "militante feminista de Podemos". Además, en este ejemplo se constata otro rasgo habitual de esta tipología de bulos: la presencia habitual de bot y trolls creados *ex profeso* para publicar mensajes sobre un asunto determinado. Frente a esto, no se identifica ninguna unidad de análisis protagonizada por personas o instituciones reales.

***TABLA 4**. Fuentes identificadas en los bulos.*

	Nº de piezas	Porcentaje
Anónima	6	75%
Ficticia	1	12,5%
Suplantada	1	12,5%
Real	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la tipología de los bulos, la Tabla 5 refleja la prominencia de la categoría de engaño (50%). Estas son aquellas piezas de invención absoluta. A esta modalidad responderían las siguientes *fake news*: la mencionada cuenta troll de Twitter que publicaba mensajes radicales sobre el feminismo, las declaraciones de Alberto Garzón referidas a que "las mujeres son más propensas a quedarse embarazadas que los hombres", el supuesto artículo de la nueva Ley de Igualdad en la que se prohibiría la bragueta en los pantalones de hombres y el reto viral de TikTok por el Día Internacional de la Violación.

En menor medida, le sigue la modalidad de descontextualización (37,5%). Es decir, mensajes en los que, a pesar de que los hechos son reales, no se enmarcan en el contexto adecuado. Se aprecia una gran relación de esta categoría con los formatos gráficos. Un ejemplo de estos bulos es una fotografía de una guía sobre derechos sexuales y reproductivos que, según el mensaje difundido, pertenecía a un libro de educación primaria. En este caso, la imagen era real, pero no su contexto, ya que dicha guía estaba dirigida a alumnas de bachillerato. Otra *fake news* descontextualizada fue la propagación de una fotografía realizada desde un balcón en la que se observa a un trabajador de un ministerio jugando al videojuego Grand Theft Auto (GTA). Si bien no hay indicios que permitan confirmar la falsedad de la fotografía, sí que se puede refutar el mensaje textual que acompaña a esta. En él se indicaba que el individuo era trabajador del Ministerio de Igualdad; sin embargo, el edificio que aparecía en la imagen correspondía al Ministerio de Sanidad.

Casi testimonial es la incidencia de bulos suscritos a la modalidad de exageración (12,5%). De nuevo, esta pieza se vincula con asuntos

referidos a la sexualidad y la educación. Asimismo, no se localiza ningún mensaje con un fin satírico.

***TABLA 5**. Tipología de los bulos.*

	Nº de piezas	Porcentaje
Engaño	4	50%
Descontextualización	3	37,5%
Exageración	1	12,5%
Broma	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los resultados permiten corroborar que, a través de muchos de estos bulos, se pretende atribuir al colectivo feminista ciertos rasgos con el fin de desacreditar o menoscabar a dicho movimiento. Principalmente, estos estereotipos o características están vinculados con asuntos ideológicos, de lo cual se infiere un cierto interés por construir una imagen polarizada sobre el feminismo, logrando así el rechazo de parte de la opinión pública opuesta a la ideología o los rasgos que se atribuyen en estos mensajes a las mujeres feministas. En concreto, se demuestra frecuente la construcción del mensaje antifeminista en torno a los siguientes ítems: atea, abortista, antifascista, republicana y militantes de las formaciones políticas Podemos o Izquierda Unida.

Precisamente, estos dos partidos son los que en mayor medida se ven involucrados en las *fake news* sobre feminismo, atribuyéndoles hechos o declaraciones que no sucedieron en la realidad. Si bien en ocasiones la presencia de estas formaciones es de manera directa —se apunta a las siglas del partido o sus líderes—, también se ven implicados de manera indirecta, difundiéndose bulos referidos a ministerios dirigidos por políticos de Unidas Podemos —ejemplo, Ministerio de Igualdad— o Izquierda Unida —Ministerio de Consumo—. En términos generales, la involucración de estas dos formaciones se registra en el 62,5% de la muestra —Unidas Podemos, 50%; Izquierda Unida, 12,5%—. Por último, también se contabiliza una pieza referida al PSOE (12,5%). En cualquier caso, resulta evidente que estos bulos apuntan preponderantemente a formaciones situadas a la izquierda del arco ideológico.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se pone de manifiesto la presencia sostenida de bulos o *fake news* sobre feminismo en la Red, a través de los cuales se pretende dañar la imagen pública del colectivo feminista. Esto iría en la línea de los trabajos de Sobieraj (2018) y Herrero-Diz, Pérez-Escolar y Plaza (2020) en los que se alertan sobre el "sexismo digital" o "desinformación de género" presente en los mensajes difundidos en internet y las redes sociales. Asimismo, los hallazgos emanados de la presente investigación permiten ahondar en el fenómeno de la desinformación y trazar los rasgos de estos infundios con el fin de facilitar la detección de posibles bulos futuros.

De acuerdo con los propósitos planteados, el O1 perseguía identificar cuáles son las principales plataformas o vías de difusión a través de las que se diseminaban estos mensajes. Las redes sociales, en términos generales, son los canales de propagación predominantes de estos bulos, siendo ligeramente menor la incidencia que presentan otras alternativas como los servicios de mensajería, las plataformas de vídeos o los propios medios de comunicación. En este sentido, se aprecia relación entre estos resultados y los actuales hábitos de consumo mediático de la ciudadanía —especialmente el público joven—, quienes de manera creciente optan por las redes sociales para informarse de la actualidad. De manera pormenorizada, Twitter es la red social con mayor incidencia en cuanto a presencia de *fake news*. Pujol (2019) apuntala nuestra hipótesis anterior al señalar que Twitter es la red social que aglutina a más internautas interesados en la actualidad.

Por otra parte, se demuestra habitual la difusión simultánea por varias vías: habitualmente dos y, rara vez, se suma un tercer canal de propagación. De esto se puede inferir la capacidad expansiva y el eco que logran muchos de estos mensajes, los cuales no se limitan a una red social o soporte. Si bien esto corrobora los resultados de investigaciones en las que se enfatizan el poder expansivo de las *fake news* en las Red (Marwick y Lewis, 2017; Salaverría *et al.*, 2020; López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021a), también abre una vía de discusión y reflexión

acerca de la efectividad y la calidad de los filtros de verificación establecidos por estos *social media*.

Del examen de los rasgos formales de las piezas, tal como planteaba el O2, se pueden inferir los principales rasgos en torno a las que se configuran las *fake news* sobre feminismo. Para dicho análisis se puso el foco sobre las siguientes cuestiones: temática, código comunicativo, fuente y tipología. Respecto a la primera, estas noticias falsas abordan una muy reducida variedad temática, predominando los bulos vinculados a política y sexualidad. Para su difusión se emplea mayoritariamente el soporte textual, siendo su incidencia notablemente superior a la registrada por otros códigos comunicativos como la fotografía o el vídeo, aunque es habitual la combinación de estos. Esto coincide con lo ya adelantado en otros estudios (Herrero-Diz, Pérez-Escolar y Plaza, 2020; Moreno-Castro, Vengut-Climent, Cano-Orón y Mendoza-Poudereux, 2020; López-Martín y Córdoba-Cabús, 2021a, 2021c). Esto obedecería a la facilidad que presenta el formato textual para su falsificación o modificación, especialmente en aquellas cadenas de reenvío que inundan la Red.

En cuanto a la atribución de la información, resulta reseñable la destacada prominencia de las fuentes anónimas —es decir, ausencia de atribución—, algo que, sin embargo, no pareció impedimento para que estos bulos lograran una gran viralización —en ocasiones, incluso a través de más de una vía de difusión de manera simultánea—. De acuerdo con la literatura científica, se infiere que esta característica es habitual en la construcción de bulos, independientemente de la temática que estos aborden (Sánchez-Duarte y Magallón, 2020). El último eje sobre el que se articulaba este propósito era la tipología o intencionalidad del mensaje. Se desprende un protagonismo de los contenidos engañosos —invención absoluta—, seguido de la modalidad de descontextualización. En este sentido, se aprecian ciertas divergencias respecto a los hallazgos de estudios previos. Si bien coincide con López-Martín y Córdoba-Cabús (2021c), la semejanza con Salaverría *et al.* (2020) es parcial en lo referido a la destaca incidencia registrada por los bulos descontextualizados.

Finalmente, el O3 pretendía conocer si a través de estos mensajes se atribuye algún rasgo o estereotipo a las mujeres o al movimiento feminista, así como si alguna formación política aparece involucrada en el relato. En efecto, como ya adelantaron Herrero-Diz, Pérez-Escolar y Plaza (2020), se infiere un propósito político en los bulos sobre género con el fin de dañar el feminismo. En concreto, estas *fake news* apuntan de manera unánime a formaciones situadas a la izquierda del arco ideológico, especialmente Unidas Podemos e Izquierda Unida; bien sea de manera directa con las siglas del partido o de manera indirecta, implicando a ministerios encabezados por dirigentes de estas formaciones. Asimismo, los resultados evidencian una clara intención de construir o transmitir una imagen polarizada sobre el feminismo, cuyas defensoras del movimiento aparecen asociadas a rasgos como el ateísmo, el antifascismo, la defensa del aborto y de la república como forma de gobierno.

En conclusión, se podría trazar una definición de los bulos sobre feminismo de la siguiente manera: se difunden principalmente a través de las redes sociales —especialmente Twitter—, de manera textual. Además, preponderantemente proceden de fuentes anónimas y los mensajes responden a la categoría de engaño con un propósito ideológico/político para desacreditar al movimiento feminista construyendo una imagen polarizada de ella. Esto último, a su vez, podría provocar el rechazo de parte de la opinión pública opuesta a la ideología o rasgos radicales atribuidos al feminismo.

Para profundizar en esta línea de estudio, resultaría de interés llevar a cabo un análisis diacrónico acerca de la incidencia de la desinformación de género. También quedaría para futuras investigaciones centrar la atención sobre el aspecto cualitativo de los bulos y su posible eco en la sociedad.

7. REFERENCIAS

Allcott, H. y Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31 (2), 211-236. https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211

Alonso, M. (2019). Fake news: Desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación,* (45)*,* 29-52. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2019.i45.03

Amorós, M. (2018). *Fake news: La verdad de las noticias falsas*. Barcelona, Plataforma Actual.

Barredo, D. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, (1), 26-31.

Bennet, W. y Livingston, S. (2018). The disinformation order: Disruptive communicative and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33 (2), 122-139. https://doi.org/10.1177/0267323118760317

Blanco-Herrero, D. y Arcila-Calderón, C. (2019). Deontología y noticias falsas: un estudio de las percepciones de periodistas españoles. *El profesional de la información*, 28 (3), e280308. https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.08

Bode, L. y Vraga, E. (2018). See something, say something: correction of global health misinformation on social media. *Health Commun*, 33 (9), 1131-1140. https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1331312

Brennen, J., Simon, F., Howard, P. y Nielsen, R. (2020). *Types, source and claims of COVID-19 misinformation*. Reuters Institute. https://bit.ly/2Mrg8fI

Broniatowski, D. A., Jamison, A. M., Qi, S., Alkulaib, L., Chen, T., Benton, A., Quinn, S. C. y Dredze, M. (2018). Weaponized health communication: Twitter bots and Russian trolls amplify the vaccine debate. *American journal of public health*, 108 (10), 1.378-1.384. https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304567

Casero-Ripollés, A. (2012). El periodismo político en España: algunas características definitorias. En Casero-Ripollés, A. (Coord), *Periodismo político en España: concepciones, tensiones y elecciones* (pp. 19-46). La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social. https://bit.ly/3fuCzNg

Casero-Ripollés, A. y López-Meri, A. (2015). Redes sociales, periodismo de datos y democracia monitorizada. En Campos-Freire, F. y Rúas-Araújo, J. (Eds.), *Las redes sociales digitales en el ecosistema mediático* (pp. 96-113). La Laguna, Sociedad Latina de Comunicación Social. https://doi.org/10.4185/cac92

Comisión Europea (2020). Eurobarómetro Standard 90. Informe nacional. Opinión pública en la Unión Europea. *Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea*. https://bit.ly/3bV50Sr

Consejo del Audiovisual de Cataluña (2018). Las fake news en Internet. El discurso de género. https://bit.ly/33F4Jfy

Ghenai, A. y Mejova, Y. (2017). Catching Zika fever: Application of crowdsourcing and machine learning for tracking health misinformation on Twitter. En: *2017 IEEE International conference on healthcare informatics (ICHI)* (p. 518).

Gómez-Calderón, B. (2020). El fenómeno de las "fake news" o de cómo los nuevos canales sirven de altavoz a la vieja propaganda. En: Martín, F. y Gómez, M. (Eds.), *Post-periodismo. Entre lo real y lo virtual* (pp. 21-42). Madrid, McGraw Hill Interamericana.

Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y Méndez-Nieto, A. (2020). Jóvenes y fake news. Un análisis sociodemográfico aplicado al caso andaluz. *IC – Revista Científica de Información y Comunicación*, 17, 481-504. https://doi.org/10.12795/IC.2020.i01.21

Hernández-Conde, M. y Fernández-García, M. (2019). Partidos emergentes de la ultraderecha: ¿fake news, fake outsiders? Vox y la web Caso Aislado en las elecciones andaluzas de 2018. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 16 (1), 33-53. https://doi.org/10.5209/TEKN.63113

Herrero-Diz, P., Pérez-Escolar, M. y Plaza, J. F. (2020). Desinformación de género: Análisis de los bulos de Maldito Feminismo. *Icono 14*, 18 (2), 188-216. https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1509

Igartua, J. J. (2006). Métodos cuantitativos de investigación en comunicación. Barcelona, Bosch.

Ireton, C. y Posetti, J. (2018). *Journalism, fake news and handbook for journalism education and training*. UNESCO.

Jamison, A. M., Broniatowski, D. A., y Quinn, S. (2019). Malicious actors on Twitter: A guide for public health researchers. *American journal of public health*, 109 (5), 688-692. https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.304969

Johnson, T., Bichard, S. y Zhang, W. (2009). Communication Communities or "CyberGhettos?": A Path Analysis Model Examining Factors that Explain Selective Exposure to Blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 15 (1), 60-82. https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01492.x

Kappes, A., Harvey, A. H., Lohrenz, T., Montague, P. y Sharot, T. (2020). Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength. *Nature neuroscience*, 23 (11), 130-137. https://doi.org/10.1038/s41593-019-0549-2

Gabielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A. y Legout, A. (2016). Social clicks: What and who gets read on Twitter? *Performance Evaluation Review*, 44 (1), 179-192. https://doi.org/10.1145/2964791.2901462

López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2021a). Fact checking para combatir la 'infodemia' del Covid-19: Los casos de AFP Factual y Newtral. En Puebla-Martínez, B. y Vinader-Segura, R. (Coords.), *Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial* (pp. 516-533). Madrid, Dykinson.

López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2021b). Anatomía de los bulos sobre la prensa española difundidos en Twitter y Facebook. En Alonso-González, M., Méndez-Muros, S. y Román-San Miguel, A. (Eds.), *Transformación digital. Desafíos y expectativas para el periodismo* (pp. 182-184). Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.

López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2021c). Epidemia informativa en la red: Noticias falsas sobre la vacuna del coronavirus en España. En Sotelo, J. y González, J. (Coords.), *Digital media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educomunicativo en tiempos de COVID-19* (pp. 141-156). Madrid, McGraw Hill.

Magallón, R. (2019). Desinformación en campaña electoral. *Telos*. https://bit.ly/39iJIwW

Margolin, D., Hannak, A. y Weber, I. (2017). Political fact-checking on Twitter: When do corrections have an effect? *Political Communication*, (5). https://doi.org/10.1080/10584609.2017.1334018

Marwick, A. y Lewis, R. (2017). *Media manipulation and disinformation online*. Nueva York, Data & Society Research Institute.

Moreno-Castro, C., Vengut-Climent, E., Cano-Orón, L. y Mendoza-Poudereux, I. (2020). Estudio exploratorio de los bulos difundidos por WhatsApp en España para prevenir o curar la COVID-19. *Gaceta sanitaria*. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.07.008

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, Sage.

November, A. (2016). Mission critical: How educators can help save democracy. *November learning*. https://bit.ly/3ft7fhV

Pérez-Dasilva, J. A., Meso-Ayerdi, K. y Mendiguren-Galdospín, T. (2020). Fake news y coronavirus: detección de los principales actores y tendencias a través del análisis de las conversaciones en Twitter. *El profesional de la información*, 29 (3), e290308. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.08

Pujol, F. (2019). La prensa en *Twitter*: análisis de actividad e impacto en 2018. *Cuadernos de periodistas*, (38), 54-67. https://bit.ly/3BiED3T

Reuters Institute (2020). Digital News Report 2020. https://bit.ly/36Uw7um

Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I. y Erviti, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información*, 29 (3), e290315. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15

Sánchez-Duarte, J. M. y Magallón, R. (2020). Infodemia y COVID-19. Evolución y viralización de informaciones falsas en España. *Revista Española de Comunicación en Salud*, (S1), 31-41. https://doi.org/10.20318/recs.2020.5417

Sobieraj, S. (2018). Bitch, slut, skank, cunt: Patterned resistance to women's visibility in digital publics. *Information, Communication & Society,* 21 (11), 1700-1714. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1348535

Tandoc, E. C., Wei Lim, Z. y Ling, R. (2018). Defining "Fake news". *Digital Journalism*, 6 (2), 137-153. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143

Tandoc, E. C., Jenkins, J. y Craft, S. (2019). Fake news as a critical incident in journalism. *Journalism Practice*, 13 (6), 673-689. https://doi.org/10.1080/1751 2786.2018.1562958

Thornill, C., Meeus, Q., Peperkamp, J. & Berendt, B. (2019). A digital nudge to counter confirmation bias. *Frontiers in big data*, 2 (11), 1-9. https://doi.org/10.3389/fdata.2019.00011

Ufarte-Ruiz, M., Peralta-García, L. y Murcia-Verdú, F. (2018). Fact checking: un nuevo desafío del periodismo. *El profesional de la información*, 27 (4), 733-741. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02

Vázquez-Herrero, J., Vizoso, Á. y López-García, X. (2019). Innovación tecnológica y comunicativa para combatir la desinformación: 135 experiencias para un cambio de rumbo. *El profesional de la información*, 28 (3), e280301. https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.01

Vosoughi, S., Roy, D. y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359 (6.380), 1.146-1.151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

Wasserman, H. y Madrid-Morales, D. (2019). An exploratory study of "fake news" and media trust in Kenya, Nigeria and South Africa. *African Journalism Studies*, (3670), 1-17. https://doi.org/10.1080/23743670.2019.1627230

CONFIANZA QUE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PRESENTAN EN SU PROPIA HABILIDAD MATEMÁTICA. ANÁLISIS POR GÉNERO

CRISTINA PEDROSA-JESÚS
Universidad de Granada

ASTRID CUIDA
Universidad de Valladolid

MARINA ARNAL-FERRÁNDIZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Las matemáticas poseen un papel esencial en la sociedad en cuanto a que nos ayudan en la toma de decisiones de nuestra vida diaria, forman parte de nuestro patrimonio cultural, cada vez tienen más importancia en las distintas áreas profesionales y son una herramienta para entender otras materias, como las ingenierías o la estadística, y se han convertido en un elemento necesario para la comunidad científica (NCTM, 2000).

Aun así, y aun siendo una de las asignaturas troncales y más importantes del sistema educativo a lo largo de todas las etapas educativas, es una de las asignaturas conocidas por generar más dificultad y rechazo en los estudiantes (Osborne, Simon & Collins, 2003). Esto se confirma con los informes PISA (Programme for International Student Assessment; en español, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) de 2018, publicados por la OCDE (2019), es decir, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. En dichos informes, se revela que el rendimiento matemático en España (puntuación de 481) está situado por debajo de la media de la OCDE (puntuación de 489), y este rendimiento es más bajo aun en la Comunidad Autónoma de Andalucía (puntuación de 467).

Debido a esta situación, en la que se observa un bajo rendimiento en una asignatura como las matemáticas, que es básica para el desarrollo personal, social, académico y profesional, se pone de manifiesto la necesidad de estudiar las causas que pueden intervenir en el desarrollo de la competencia matemática y, más aún, aquellos factores que influyen de forma negativa. Igual que sucede con el proceso de enseñanza y aprendizaje, la adquisición de la competencia matemática no solo debe relacionarse con factores cognitivos, sino que se deben contemplar factores cognitivos, factores sociodemográficos y factores afectivos (Hilario Santana, 2018). Asimismo, la investigación sobre educación matemática y el rendimiento de los estudiantes en la asignatura destacan la importancia de los factores afectivos, como señalan Hannula et al. (2016). Más concretamente, la confianza que el estudiante tiene en su propia habilidad matemática es uno de los factores más utilizados para describir ese rendimiento, ya que se trata de uno de los componentes utilizados para estudiar la actitud hacia las matemáticas, considerada como una de las variables con más importancia en la explicación del rendimiento de la materia (Casis, Rico y Castro, 2017; León-Mantero, Pedrosa-Jesús, Maz-Machado y Casas-Rosal 2019; Madrid, Maz-Machado, León-Mantero, Casas y Jiménez-Fanjul, 2016; Martínez, R., & Nortes, A. (2017); Martínez-Artero, R. N., & Checa, A. N. (2017); Mato y De la Torre, 2009; Sánchez Mendías, 2013; Soneira, Naya-Rivero, De la Torre y Mato, 2016; entre otros, como los descritos en el apartado "1.2. Estudios Previos").

Estos argumentos nos conducen a profundizar en el estudio de la confianza que los estudiantes poseen en su habilidad matemática, que sigue siendo un tema de actualidad y que se sigue descuidando en las aulas. Esta investigación se centra en estudiantes universitarios y pretende responder a las siguientes preguntas: ¿qué nivel de confianza presentan los estudiantes universitarios de grado, de distintas ramas de estudio, que están cursando asignaturas relacionadas con matemáticas, en su propia habilidad con la materia? ¿los niveles de confianza hacia su propia habilidad matemática presentan diferencias con respecto al género de los estudiantes?

1.1. Definición de confianza

Para desarrollar esta investigación, es necesario definir el concepto de confianza. En este apartado vamos a explicar qué es la confianza y otros conceptos relacionados (como autoconfianza); la descripción que Auzmendi (1992) ofrece sobre la confianza, ya que es la diseñadora de la encuesta original en la que se basa la que se utiliza en este estudio; y, finalmente, cómo se entiende la confianza en este estudio.

Comenzando por las definiciones más generales, recurrimos al diccionario de la RAE (Real Academia Española, 2014), que define la confianza como la seguridad y opinión que una persona tiene en sí misma, así como la esperanza firme sobre algo o alguien. Utilizando esta misma definición, este diccionario describe autoconfianza como la confianza que se tiene en uno mismo. Por último, y asociada a las anteriores, el autoconcepto se refiere a la opinión que alguien tiene sobre sí mismo y que está basada en un juicio de valor.

Una vez revisadas las definiciones generales, se detallan estos mismos conceptos, pero extraídos de la literatura sobre la rama de didáctica de las matemáticas y, más concretamente, sobre los aspectos afectivos dentro de la misma.

Pérez-Tyteca (2012) describe la autoconfianza matemática como una variable afectiva, la creencia que tiene una persona sobre su propia competencia matemática, que implica la confianza que presenta cuando se enfrenta a la realización de tareas matemáticas. Es decir, es la opinión que tiene un individuo sobre sus posibilidades de aprender y desarrollar una tarea, de tener éxito o fracasar en matemáticas.

En cuanto a la definición de autoconcepto, Rabell (2012) lo explica unido al concepto de autoestima: el autoconcepto es el conocimiento que una persona tiene sobre sí misma, mientras que la autoestima es un sentimiento de aceptación y valía personal que se sustenta en el autoconcepto.

Leith (1994) (citado en Costa y Tabernero, 2012) define la autoconfianza como la confianza que un individuo posee sobre su propia habilidad o capacidad. Además, explica que esta confianza se crea en

función de las experiencias personales que se han tenido y de las relaciones sociales y las evaluaciones que las personas con las que se relaciona realizan.

Auzmendi (1992), para describir las actitudes hacia las matemáticas, se sirve de cinco componentes, entre los que se encuentra la confianza. Define este factor como un sentimiento de confianza en la propia habilidad matemática. Al diseñar su escala de actitudes hacia las matemáticas, el factor confianza contiene los siguientes ítems:

- Ítem 20. Me provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas de matemáticas.
- Ítem 23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas.
- Ítem 11. Tener buenos conocimientos de matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo.

Para finalizar la definición, detallamos cómo se ha entendido el concepto de confianza en esta investigación. Describimos confianza como un sentimiento de miedo, intranquilidad, calma o confianza que provoca la creencia de que podemos llegar a dominar, o no, las matemáticas. Esta definición se basa en los ítems que componen la variable confianza en nuestro instrumento para la recogida de datos (como explicaremos en apartados posteriores, el instrumento consiste en una modificación de la escala de Auzmendi (1992), realizada por León-Mantero, Casas-Rosal, Pedrosa-Jesús y Maz-Machado (2020)). Al realizar la modificación en la escala, solo se mantiene el ítem 3, los demás son eliminados del componente y sustituidos por otros cuatro ítems. Tras los cambios, el factor confianza queda compuesto por cinco ítems en total, que son los siguientes:

- Ítem 3. Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto.
- Ítem 8. Tengo confianza en mí mismo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas.

- Ítem 13. Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas.
- Ítem 18. No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas.
- Ítem 23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas.

1.1. Estudios previos

En este apartado, se describen algunos estudios que han servido de base para realizar esta investigación. Entre ellos, encontramos estudios sobre la importancia de la confianza y de la actitud hacia las matemáticas, investigaciones sobre el nivel de confianza que presentan los estudiantes universitarios, algunos estudios de esa confianza según el género del estudiante, y algunas propuestas de mejora de la confianza que el estudiante posee en su capacidad matemática, lo que implicaría una mejora en su actitud hacia la materia y, en consecuencia, una mejora en el rendimiento de la asignatura. Estas investigaciones se presentan en orden cronológico, de la más antigua a la más reciente.

Carrasco, Barona, Nieto, & Piedehierro (2009), en su trabajo "Resolución de problemas de matemáticas y control emocional", estudian las emociones que revelan los estudiantes universitarios que serán futuros maestros, cuando trabajan en la resolución de problemas matemáticos. Además, llevan a cabo un taller en el que ofrecen recursos para el manejo de las emociones, para entrenar las competencias emocionales unidas a las cognitivas relacionadas con la resolución de problemas. Sus resultados señalan que los estudiantes para maestro carecen de confianza y seguridad cuando se enfrentan a la resolución de problemas, pero que esta confianza se ve incrementada tras la realización del taller.

Espinosa, Mercado, y Mendoza (2012), en su artículo "Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de postgrado en administración: un estudio diagnóstico", estudiaban las actitudes hacia las matemáticas, que incluyen el componente confianza, en estudiantes universitarios. Concluyen que los estudiantes presentan una actitud de desconfianza e

inseguridad al encontrarse en situaciones que involucran el uso de las matemáticas.

Berenguel, Gil, Montoro y Moreno (2015), en su estudio "Influencia de la autoconfianza y el perfil motivacional en el flujo en matemáticas", investigan la influencia de la motivación y de la variable afectiva autoconfianza, en el rendimiento académico y en las elecciones de actividades matemáticas que realizan los estudiantes universitarios que serán futuros maestros de educación primaria. Concluyen que, efectivamente, cuanta más autoconfianza manifiestan los estudiantes, mayor es el estado de concentración y disfrute y, por tanto, el rendimiento. Por ello, señalan la necesidad de mejorar la confianza y proponen estimular a los estudiantes verbalmente, controlar el nivel de dificultad de las tareas para adecuarlas a su capacidad y contemplar el perfil personal y motivacional del estudiante al diseñar las tareas.

Martínez, y Nortes (2017), indagan en la confianza que poseen los estudiantes universitarios del Grado de Maestro de Primaria, en su artículo "Ansiedad, motivación y confianza hacia las Matemáticas en futuros maestros de primaria", haciendo un estudio por curso y por género. Los resultados que obtienen indican que los estudiantes para futuros maestros tienen una alta confianza en su habilidad matemática; por otro lado, al estudiar las posibles diferencias por género y curso, señalan que los estudiantes hombres presentan una confianza mayor que las mujeres y que, del mismo modo, los estudiantes del cuarto curso de grado manifiestan más confianza que los estudiantes de segundo. Finalmente, destacan la correlación de forma inversa aparecida entre el nivel de ansiedad que poseen los estudiantes y su nivel de confianza, es decir, que los estudiantes con más ansiedad matemática son los que menos confían en su capacidad, mientras que los que presentan menos ansiedad, confían más en su habilidad matemática.

Rojas-Kramer, Escalera-Chávez, Moreno-García, & García-Santillán (2017), en el estudio "Motivación, ansiedad, confianza, agrado y utilidad. Los factores que explican la actitud hacia las matemáticas en los estudiantes de Economía", confirman el nivel de confianza como parte del constructo de la actitud hacia las matemáticas, que poseen los

estudiantes universitarios de economía, evidenciando que es necesario tenerlo en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hill y Bilgin (2018), en su artículo "Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Mathematics in an Australian University" estudian la actitud hacia las matemáticas de futuros maestros de educación primaria, en relación con los estudios de matemáticas que estos habían cursado en el instituto. Descubren que los estudiantes que, antes de entrar en la universidad, habían estudiado matemáticas en el último curso de instituto, muestran una actitud más positiva hacia las matemáticas; asimismo, los hombres manifiestan una actitud más positiva que las mujeres.

Ursini, S., & Sánchez, J. (2019), en su libro "Actitudes hacia las matemáticas. Qué son. Cómo se miden. Cómo se evalúan. Cómo se modifican", realizan un profundo estudio sobre la descripción de las actitudes, su medición y evaluación, así como propuestas para conseguir una mejor actitud hacia las matemáticas en los estudiantes.

Nortes Martínez-Artero & Nortes Checa (2020), en su artículo "Actitud hacia las matemáticas en el Grado de Maestro de Primaria", también estudian las actitudes hacia las matemáticas, enfocándose en estudiantes universitarios que se preparan para ser maestros. En general, los estudiantes presentan confianza en su competencia matemática, pero las mujeres muestran menos confianza que los hombres. También concluyen que la falta de confianza que manifiestan los estudiantes de ambos géneros disminuye en cursos superiores.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es el siguiente:

- Describir la confianza que presentan los estudiantes universitarios que cursan asignaturas de matemáticas.

Para lograrlo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los resultados del componente confianza, en general, así como de los ítems que lo forman.

– Examinar igualdades y diferencias, en los resultados obtenidos, en función del género.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cuantitativa, exploratoria, descriptiva, no experimental y transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este tipo de estudios no manipula las variables estudiadas, sino que observa lo que sucede de forma natural (Cohen, Manion y Morrison, 2007), recopilando datos, a través de instrumentos de medida estructurados, validados y precisos, que pueden ser generalizados y expuestos en un informe estadístico (Johnson y Christensen, 2014); asimismo, pretende conocer una situación poco estudiada, describiendo la incidencia de las variables elegidas, en una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) en un punto concreto del tiempo (Neuman, 2014).

3.1. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es la escala de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi (1992), con las modificaciones presentadas por León-Mantero, Casas-Rosal, Pedrosa-Jesús y Maz-Machado (2020). Se optó por dicha escala por su amplia utilización en el estudio de la actitud hacia las matemáticas en los diferentes niveles educativos, sobre todo en investigaciones españolas y latinoamericanas (Flores López y Auzmendi Escribano, 2018; Pedrosa-Jesús, Casas-Rosal y Cuida, 2020). Entre las modificaciones propuestas por León-Mantero, Casas-Rosal, Pedrosa-Jesús y Maz-Machado (2020) se incluye una variación en el número de ítems total de la escala, quedando compuesta por 22 ítems.

Consiste en una escala tipo Likert, con opciones de respuesta de 1 a 5, en función del grado de acuerdo con el enunciado propuesto, siendo 1 = Totalmente desacuerdo, 2 = Desacuerdo, 3 = Neutral, 4 = De acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo.

Este instrumento analiza la actitud hacia las matemáticas a través del cinco componentes de la actitud: utilidad, ansiedad, agrado, motivación y confianza. Esta investigación se centra en el estudio de la confianza.

El componente confianza está compuesto por cinco ítems, que son los siguientes:

- Ítem 3. Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto
- Ítem 8. Tengo confianza en mí mismo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas
- Ítem 13. Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas
- Ítem 18. No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas
- Ítem 23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas

3.2. Participantes

Los participantes a los que se ha realizado esta investigación son un grupo de estudiantes pertenecientes al primer curso de distintas titulaciones de Grado, de distintas ramas, de la Universidad de Córdoba. Estas titulaciones son las siguientes: Grado en Ingeniería Agroalimentaria, Grado en Biología, Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Grado en Educación Infantil, Grado en Ingeniería Informática, Grado en Educación Primaria y Grado en Turismo.

Esta muestra está compuesta por 1293 estudiantes en total, de los cuales 453 son hombres y 830 son mujeres; 10 de los estudiantes no indicaron su sexo.

3.3. Recogida y técnica de análisis de datos

La recogida de datos, que se realizó con el instrumento descrito anteriormente, se cumplimentó de forma anónima, voluntaria y sin límite de tiempo, aunque la mayor parte de los encuestados emplearon diez minutos aproximadamente.

Antes de su cumplimentación, se informó a los estudiantes sobre cuál era el objetivo de la encuesta y la investigación de la que formaba parte.

Asimismo, de forma conjunta a la encuesta, se pidió a los participantes que aportasen algunos datos personales como el género o la titulación.

Una vez completadas las encuestas y recogidos los datos, estos se volcaron al programa estadístico informático SPSS.

Con este programa informático, se realiza un análisis estadístico descriptivo de cada ítem independiente, así como del componente confianza en general. Posteriormente, se procede a analizar, de forma comparativa, los datos obtenidos, en función del género de los estudiantes encuestados.

4. RESULTADOS

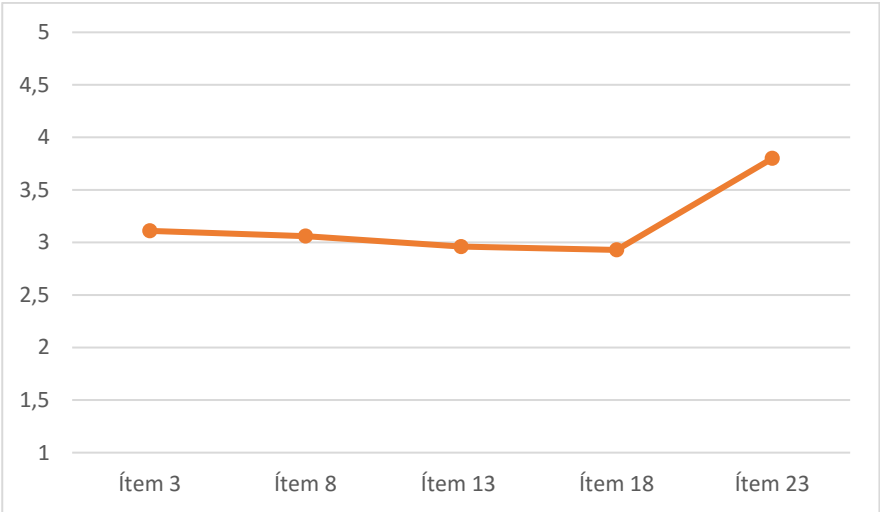
Para presentar los resultados de forma clara, se exponen en tres apartados, los cuales se detallan a continuación: en primer lugar, se analizan los ítems que constituyen el componente confianza, de forma independiente; posteriormente, esos mismos ítems del apartado anterior, se analizan en función del género, estableciendo qué igualdades o diferencias aparecen entre la confianza de los hombres y la de las mujeres; finalmente, en un único apartado, se muestran los obtenidos al analizar el componente confianza en general, como una única variable, y se incluye un análisis comparativo con respecto al género, de esos resultados.

4.1. Resultados por ítem

Al analizar los ítems de forma independiente, obtenemos los datos reflejados en la Figura 1, de forma más visual, y en la Tabla 1, de forma más detallada.

Lo primero que se observa es que la mayoría (ítems 3, 8, 13 y 18) presentan valores medios muy cercanos al valor neutro (3) y que solo uno (ítem 23) se aleja de este valor, mostrando una confianza más elevada por parte del alumnado. (Figura 1)

***FIGURA 1**. Medias obtenidas por ítem.*



Fuente propia

Si profundizamos en estos resultados (Tabla 1), encontramos que la puntuación media más alta es 3,80 en el ítem 23, el cual señala que los estudiantes se creen capaces de dominar las matemáticas si se emplearan en ello para conseguirlo.

El resto de los ítems se encuentran entre 2,93 y 3,11; de estos ítems, dos valores medios aparecen por encima del valor neutro (ítems 3 y 8, con 3,11 y 3,06 respectivamente) y otros dos por debajo del mismo (ítems 13 y 18, con 2,96 y 2,93). Estos resultados se pueden traducir en que los encuestados no manifiestan sentirse asustados o alterados cuando trabajan con problemas matemáticos o la propia asignatura, pero tampoco se sienten tranquilos o con confianza para enfrentarlos. (Tabla 1).

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos por ítem.*

Estadísticos descriptivos	Media	Desviación típica
3. Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto	3,11	1,111
8. Tengo confianza en mí mismo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	3,06	1,100
13. Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	2,96	1,062
18. No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas	2,93	1,101
23. Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas	3,80	0,994

Fuente propia

Cabe señalar que los resultados obtenidos hay que interpretarlos con precaución debido a la dispersión obtenida en las respuestas de estos ítems.

4.2. Resultados por ítem en función del género

Para continuar con el estudio, se investigan los resultados ofrecidos por los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres, de forma diferenciada, en cada uno de los ítems. Dichos resultados se resumen en la Tabla 2.

Aparecen diferencias significativas entre las respuestas de los hombres y de las mujeres, en todos los ítems analizados, con p-valores máximos de 0,001. (Tabla 2)

***TABLA 2**. Estadísticos por ítem y género.*

		Media	Desv. Típica	Estadístico	P-valor
I3	Hombre	3,34	1,111	-5,256	<0,001
	Mujer	2,99	0,046		
I8	Hombre	3,40	0,060	-7,265	<0,001
	Mujer	2,88	0,046		
I13	Hombre	3,21	0,060	-6,842	<0,001
	Mujer	2,83	0,044		
I18	Hombre	3,11	0,064	-5.545	<0,001
	Mujer	2,83	0,045		
I23	Hombre	3,95	0,056	-3,394	0,001
	Mujer	3,72	0,042		

Fuente propia

En todos los ítems, el valor de la media obtenido de las respuestas los encuestados hombres aparecen por encima del valor neutro, siendo 3,11 el mínimo y 3,95 el máximo. Esto expondría que los estudiantes hombres se sienten más calmados y confiados en su competencia al enfrentarse a las matemáticas o problemas matemáticos, o al pensar en dominarlas, que asustados o alterados. (Tabla 2)

Sin embargo, en el caso de las estudiantes mujeres, solo aparece un valor medio positivo en el ítem 23 (3,72), referente a su confianza en la posibilidad de poder dominar la materia. En cuanto al resto de ítems, con unos valores de media entre 2,83 y 2,99, revelan que cuando las mujeres encuestadas trabajan con matemáticas o problemas matemáticos, manifiestan más sentimientos de intranquilidad o miedo, que de calma. (Tabla 2)

4.3. Resultados del componente confianza

Finalmente, en la Tabla 3, se exponen los resultados obtenidos en la variable confianza, tanto en general como por género.

La media derivada de la confianza en general (54,427) muestra una confianza neutra, ligeramente positiva. Es decir, que los estudiantes

universitarios encuestados no se sienten asustados e intranquilos cuando tienen que resolver problemas matemáticos o trabajar con las matemáticas, pero tampoco presentan mucha confianza en sus propias capacidades para trabajar con la asignatura o lograr dominarla. (Tabla 3)

***TABLA 3**. Estadísticos de variable confianza y por género.*

	Media	Desv. Típica	Estadístico	p-valor
	54,427	20,707		
Hombre	60,508	0,940	-7621	<0,001
Mujer	51,172	0,708		

Fuente propia

Al igual que sucedía en el estudio por ítems, cuando se estudia la variable confianza por género, se revelan diferencias significativas entre las respuestas obtenidas por los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres. En este caso, tanto los hombres como las mujeres superan el valor neutro, con una media de 60,508 y 51,172, respectivamente; sin embargo, del mismo modo que en el análisis por ítems, los encuestados hombres manifiestan más confianza en su habilidad matemática y más calma al enfrentarse a las matemáticas o al intentar dominarlas, que las encuestadas mujeres. (Tabla 3)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio de los factores afectivos, a la hora de intentar explicar y corregir el problema existente de bajo rendimiento obtenido en la asignatura de matemáticas y la falta de satisfacción del alumnado al trabajar con la materia, se ha vuelto un tema de investigación fundamental y muy recurrente en la rama de didáctica de las matemáticas, como señala Pérez-Tyteca (2012), resaltando que sigue siendo un aspecto que se suele descuidar en el aula.

La confianza que se posee en la propia habilidad matemática es una de las variables afectivas que forman parte del constructo de las actitudes

hacia las matemáticas (Auzmendi, 1992), es una de las variables afectivas con más importancia en la explicación del rendimiento matemático, según la literatura de las últimas décadas. Por ese motivo, se ha convertido en el objeto de este estudio, en el que los resultados obtenidos en la confianza, en general, son bastante neutros, aunque ligeramente positivos.

En un análisis más profundo, explorando las diferencias con respecto al género del encuestado, se revela que tanto en el componente confianza como en todos los ítems que lo componen, encontramos diferencias significativas en cuanto al género, siendo las estudiantes mujeres quienes muestran menos confianza en su habilidad matemática que los hombres: mientras que las mujeres manifiestan sentirse intranquilas y alteradas cuando se enfrentan a problemas matemáticos, los hombres señalan sentirse más calmados y no alterarse; así mismo, a las mujeres les asusta estudiar o trabajar con las matemáticas y tienen poca confianza en sí mismas como resolutoras de problemas matemáticos, a la vez que los hombres no se sienten asustados por tener que trabajar con la materia y sí confían en sí mismos para enfrentarse a los problemas; finalmente, tanto hombres como mujeres consideran que podrían llegar a dominar las matemáticas si se lo propusieran, pero las mujeres revelan valores más bajos de confianza para lograrlo.

Estos resultados obtenidos sobre la diferencia de confianza en la habilidad matemática según el género concuerdan con otros trabajos encontrados en la literatura, como el de Espinosa, Mercado, y Mendoza (2012); Hill y Bilgin (2018), Martínez, y Nortes (2017) o Nortes Martínez-Artero & Nortes Checa (2020), que indican la existencia de diferencias significativas entre la confianza en la propia habilidad matemática y la actitud hacia las matemáticas, de los hombres y de las mujeres, siendo las mujeres quienes poseen una actitud más negativa y menos confianza en su competencia matemática.

Al hilo de estos resultados, el hecho de que los estudiantes universitarios, en general, no posean mucha confianza en su habilidad matemática, sugiere la necesidad de analizar las metodologías utilizadas en la materia y de proponer herramientas para la mejora de esta confianza y, por ende, de su actitud hacia las matemáticas. Es necesario destacar que

se debe prestar especial atención a la mejora de la confianza y de la actitud en las estudiantes mujeres, ya que presentan sentimientos más negativos hacia la asignatura y hacia sí mismas como estudiantes de matemáticas.

Esta necesidad de buscar herramientas para mejorar los aspectos afectivos relacionados con las matemáticas y, en concreto, con la confianza se ven respaldados por estudios como el de Carrasco, Barona, Nieto, & Piedehierro (2009). El estudio consiste en la realización de un taller en el que se trataba la resolución de problemas, a través del trabajo coordinado entre los aspectos cognitivos relacionados con el tema y los aspectos emocionales; el objetivo era que los estudiantes aprendieran a reconocer y evaluar sus emociones y ofrecerles recursos para manejar las emociones negativas que pudieran surgir durante el proceso de resolución. Los resultados de esta investigación concluyeron que, con la inclusión de actividades dedicadas a mejorar la competencia afectiva, se puede mejorar la actitud del estudiante hacia las matemáticas y la confianza en sí mismo para trabajarlas.

Ante la clara necesidad de incorporar recursos en las clases, para mejorar la confianza de los estudiantes en su propia capacidad matemática, surgen numerosas propuestas. Algunas de ellas las comentamos a continuación.

Consideramos que una de las ideas básicas para evitar emociones negativas consiste en adaptar las tareas de clase al alumnado. Al hablar de adaptación, se suele pensar en adaptar la dificultad de las actividades al nivel cognitivo del estudiante; sin embargo, también es importante que se contemple el perfil personal y afectivo del estudiante para plantear adecuadamente las tareas que se propongan. Berenguel, Gil, Montoro y Moreno (2015) desarrollan esta idea y, además, sugieren que se estimule verbalmente al estudiante para promover emociones positivas.

Carrasco, Barona, Nieto, & Piedehierro (2009) exponen que el uso de una metodología de trabajo en grupo supone una mejora en la actitud hacia las matemáticas del estudiante. Esta idea se basa en su investigación, cuyos resultados evidencian que la confianza del alumnado, en su habilidad matemática, aumentó al trabajar en equipo.

En el mismo sentido, aparecen trabajos que proponen herramientas para trabajar, de forma más directa, la actitud en clase.

Un ejemplo de estos trabajos sería el estudio de Ursini, & Sánchez (2019). Este libro incluye, para comprender qué son las actitudes, breves ejercicios de reflexión sobre el concepto y sobre cómo influye en la vida diaria; este tipo de tareas podrían adaptarse a los estudiantes de distintos niveles para que tomen contacto con las emociones y con la importancia que tienen en su vida personal y profesional. Posteriormente, describen multitud de formas de evaluar y medir la actitud hacia las matemáticas, incluyendo instrumentos que van desde diarios de clase o entrevistas, hasta cuestionarios ya existentes; estos instrumentos podrían ser utilizados por el profesor para conocer los afectos que muestran sus estudiantes en relación con la asignatura y poder, de este modo, adaptar las tareas planeadas, como se sugirió anteriormente; o se pueden utilizar en clase como una tarea para que los estudiantes, junto con el profesor, descubran sus propios sentimientos hacia las matemáticas.

Estos mismos autores mencionan otras ideas, citadas de Caballero, Cárdenas y Gordillo (2016), para que se promueva una actitud positiva hacia las matemáticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas son: realizar técnicas de relajación en clase, transmitir estrategias para evitar o controlar el miedo a las matemáticas, implementar metodologías más activas y que generen interés por las tareas matemáticas o ayudar a los estudiantes a comprender y explicar sus propios procesos de pensamiento.

Por último, hay que destacar que Martínez, & Nortes (2017) señalan la relación entre la confianza en la habilidad matemática y la ansiedad por la asignatura, concluyendo que es fundamental trabajar para disminuir la ansiedad que presente el estudiante, para conseguir mejorar confianza en sí mismo.

Las herramientas mencionadas hasta ahora podrían ser aplicadas en distintos niveles formativos. Pero, si nos referimos exclusivamente a la formación universitaria, podemos incluir el beneficio de cursar asignaturas de matemáticas en los cursos de las etapas anteriores. Hill y Bilgin

(2018) investigaron la relación entre la actitud hacia las matemáticas y el haber cursado, o no, asignaturas de matemáticas en cursos anteriores. Los resultados descubrieron que los estudiantes que habían estudiado matemáticas en el último curso del instituto manifestaban una actitud más positiva hacia la materia. Siguiendo en esta línea, consideramos importante, para que los estudiantes universitarios puedan desarrollar la competencia emocional en matemáticas y aprender a controlar las emociones negativas que puedan sentir al usar las matemáticas, que se trabajen las matemáticas y los afectos desde todas las etapas educativas, llegando con un buen nivel cognitivo y emocional a la universidad.

6. REFERENCIAS

Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria: características y medición. Bilbao: Mensajero.

Berenguel, E., Gil, F., Montoro, A. B., & Moreno, M. F. (2015). Influencia de la autoconfianza y el perfil motivacional en el "flujo" en matemáticas.

Carrasco, A. C., Barona, E. J. G., Nieto, L. J. B., & Piedehierro, A. (2009). Resolución de problemas de matemáticas y control emocional. In *Investigación en educación matemática XIII* (pp. 151-160). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Casis, M., Rico, N. y Castro, E. (2017). Motivación, autoconfianza y ansiedad como descriptores de la actitud hacia las Matemáticas de los futuros profesores de educación básica de Chile. *PNA, 11*(3), 181 203.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th edition). Routledge.

Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, *3*(2), 175-193.

Espinosa, E. O. C., Mercado, M. T. C., & Mendoza, J. R. R. (2012). Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de posgrado en administración: un estudio diagnóstico. REXE. Revista de estudios y experiencias en Educación, 11(22), 81-98.

López, W. O. F., & Escribano, E. A. (2018). Actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza universitaria y su relación con las variables género y etnia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *22*(3), 231-251.

Hannula, M. S., Di Martino, P., Pantziara, M., Zhang, Q., Morselli, F., Heyd-Metzuyanim, E., ... Jansen, A. (2016). Attitudes, Beliefs, Motivation, and Identity in Mathematics Education. In M. S. Hannula, P. Di Martino, M. Pantziara, Q. Zhang, F. Morselli, E. Heyd-Metzuyanim, S. Lutovac, R. Kaasila, J. A. Middleton, & A. Jansen (Eds.), Attitudes, Beliefs, Motivation and Identity in Mathematics Education (pp. 1-35): Springer International Publishing.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGRAW-HILL.

Hilario Santana, H. (2018). Relaciones e influencia de los factores afectivos, cognitivos y sociodemográficos en el rendimiento escolar en Matemáticas. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2(2), 7-25. https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp7-25

Hill, D., & Bilgin, A. A. (2018). Pre-service primary teachers' attitudes towards mathematics in an Australian university. Creative Education, 9(04), 597.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th edition). Sage.

León-Mantero, C., Casas-Rosal, J. C., Pedrosa-Jesús, C., & Maz-Machado, A. (2020). Measuring attitude towards mathematics using Likert scale surveys: The weighted average. Plos one, 15(10), e0239626.

León-Mantero, C., Pedrosa-Jesús, C., Maz-Machado, A., y Casas-Rosal, J. C. (2019). Medición de las actitudes hacia las matemáticas en maestros de Educación infantil en formación. *Espacios, 40*(23), 14-24.

Madrid, M.J., Maz-Machado, A., León-Mantero, C., Casas, J. C. y Jiménez-Fanjul, N. (2016). Actitudes hacia las matemáticas de maestros en formación: una visión sobre su futuro desempeño docente. *Epsilon. Revista de Educación Matemática*, *94*, 33-42.

Martínez, R.; & Nortes, A. (2017). Ansiedad, motivación y confianza hacia las Matemáticas en futuros maestros de primaria. En Alfonso, Hugo; Bruno, Alicia; de la Coba, Dolores; Domínguez, Miguel; Duque, Yanira; García, Fátima; Plasencia, Inés (Eds.), *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas Números, 95*. (pp. 77-92). La Laguna (Tenerife), España: Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas.

Martínez-Artero, R. N., & Checa, A. N. (2017). Competencia matemática, actitud y ansiedad hacia las Matemáticas en futuros maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *20*(3), 145-160.

Mato Vázquez, M. D., de la Torre Fernández, E. (2009). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), Investigación en Educación Matemática XIII (pp. 285-300). Santander: SEIEM.

Mendías, J. S. (2020). Ansiedad y Autoconfianza hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 18(51).

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Neuman, L. W. (2014). Social Research Methods (7th ed.). Pearson Education.

Nortes Martínez-Artero, R. & Nortes Checa, A. (2020). Actitud hacia las matemáticas en el Grado de Maestro de Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(2), 225-239.

OECD (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:44142ea4-8d69-4ffd-9e72-c301f144f9cb/pisa%202018%20frameworks.pdf

Osborne, J. F., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A review of the literature and its implications. International Journal of Science Education, 25, 1049-1079.

Pedrosa-Jesús, C., Casas-Rosal, J. C., & Cuida, A. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la utilidad de las Matemáticas: análisis en función del género y la titulación. *Épsilon*, (105), 7-18.

Pérez-Tyteca, P. (2012). *La ansiedad matemática como centro de un modelo causal predictivo de la elección de carreras.* (Tesis doctoral inédita), Universidad de Granada.

Rabell-Cuadras, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria* (Bachelor's thesis).

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.). Consultado en http://www.rae.es/rae.html

Rojas-Kramer, C. A., Escalera-Chávez, M. E., Moreno-García, E., & García-Santillán, A. (2017). Motivación, ansiedad, confianza, agrado y utilidad. Los factores que explican la actitud hacia las matemáticas en los estudiantes de Economía. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 2(1), 527-540.

Sánchez Mendías, J. (2013). *Actitudes hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria.* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Soneira, C., Naya-Riveiro, M. C., de la Torre, E. y Mato, D. (2016). Relaciones entre las dimensiones de las actitudes hacia las Matemáticas en futuros maestros. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX*, 519-528. Málaga: SEIEM.

Ursini, S., & Sánchez, J. (2019). Actitudes hacia las matemáticas. Qué son. Cómo se miden. Cómo se evalúan. Cómo se modifican.

CAPÍTULO 24

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA COBERTURA DEPORTIVA: UNA NECESIDAD URGENTE

ALBA ADÁ LAMEIRAS
Universidad Carlos III de Madrid

ROSANA MARTÍNEZ ROMÁN
Universidad de Vigo

YOLANDA RODRÍGUEZ CASTRO
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El uso de internet ha creado nuevas formas vivir, personal y profesionalmente. Uno de los cambios propiciados por la llegada de las nuevas tecnologías es el acceso a la información y la manera en que se comunican las personas. España es un país altamente conectado, con una gran evolución desde el 1% de población conectada en 1996, en todo el territorio nacional, al 87% del último informe realizado por el EGM (Estudio General de Medios, 2021). Dentro de todos los grupos poblacionales, las personas más jóvenes son las que más conectadas están, principalmente para utilizar aplicaciones de mensajería instantánea y las redes sociales (Ditentria, 2018).

A pesar de haber evolucionado hacia un mundo digital, con grandes avances sociales, legales y laborales, la sociedad española sigue basándose en un sistema patriarcal, jerárquico, asimétrico y desigual, que concede privilegios a los hombres (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). Las desigualdades no desaparecen, simplemente se enmascara en otras realidades, a veces microscópicas (García y Fuenmayor, 2005). Este sistema social se nutre de los estereotipos de género (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Magalhães, 2012) que nos dicen cómo deben ser y qué deben hacer las personas en función de si son hombres o mujeres. Los estereotipos de género condicionan la vida de las personas,

interiorizados desde que se nace, al ser reproducidos por la Familia, en primer lugar; en segundo lugar, por la Escuela; y, en tercer lugar, por los Medios de Comunicación -dentro de lo que se incluyen las redes sociales- (Rodríguez, 2010). Debido a esto, a los 2 años, niños y niñas ya se identifican con lo que significa ser niño o niña, y a los 6 años, ya desarrollaron la capacidad para explicar cómo deben ser y qué deben hacer, vestir o sentir, en función de si son niños o niñas. Fomentando una percepción asimétrica e influyendo en la percepción que las personas más jóvenes tienen sobre sí mismas.

En los medios de comunicación, en concreto dentro del nuevo mundo digital, las niñas y mujeres viven rodeadas de mensajes sexualizados y estereotipados, con una fuerte priorización del aspecto físico (Heflick y Goldenberg, 2014). En una sociedad patriarcal que sobrevalora lo masculino e infravalora lo femenino, existe una justificación de estas asimetrías mediante los mensajes que se reciben, en parte, a través de la publicidad, que representan el principal altavoz de difusión de la dimensión decorativa del cuerpo de las mujeres. Es en los propios medios de comunicación donde la cobertura de las deportistas representa ideales femeninos, con coberturas centradas en su belleza (Duncan y Messner, 1998; Kane y Lenskyj, 1998). Se ofrece una imagen sexuada, con posturas resaltadas por la cámara de carácter más erótico que deportivo (Birrel y Therberge, 1994), lo que evidencia una realidad que necesita ser evaluada por su impacto en la sociedad, sobre todo, en las nuevas generaciones, altamente conectadas.

La visión estereotipada de las deportistas en los medios distorsiona la percepción social que se tiene de las capacidades deportivas de las mujeres (Fink, 2015). Las noticias resaltan su feminidad (Fink y Kensicki, 2002), refuerzan los estereotipos (Hull, Smith y Schmittel, 2015) y se las vincula la información de las deportistas a su dimensión personal y familiar resaltando sus papeles de madre, novia o esposa (Fink, 2015; Fink y Kensicki, 2002). Los resultados obtenidos en estudios anteriores muestran que las deportistas aparecen, en un porcentaje elevado, en fotografías como objetos sexuales (Ortega y San Miguel, 2016; Weber y Carini, 2013) y, sobre todo, en deportes considerados “femeninos” en los que se resalta su belleza (Coronado-Ruiz, 2013; Weber y Carini,

2013). No aparecen en fotografías despeinadas ni sudadas (Pereira et al., 2015), buscando que su reclamo en los medios sea erótico, visibilizándola primero como mujer (Tolvhed, 2012) y dejando sus logros deportivos en un segundo plano.

Esto provoca que la sociedad, e incluso las propias deportistas, entiendan que sus éxitos son menos interesantes que los de sus compañeros (Musto, Cooky y Messner, 2017). Mostrando que la asimetría del sistema patriarcal se refuerza en sectores masculinizados, posicionando a los hombres deportistas en un lugar privilegiado frente a las mujeres deportistas (Thorpe, Toffoletti & Bruce, 2017). Esto conlleva a que los propios fans den más popularidad a las deportistas más atractivas, siendo la belleza y el atractivo sexual clave para obtener la aprobación de los espectadores (Konjer, Mutz y Meier, 2019).

1.1. Las deportistas en los juegos olímpicos y su cobertura en twitter

Los Juegos Olímpicos son el macro evento deportivo de mayor magnitud en el mundo (Peña, 2009) para las deportistas con miles de deportistas de todas las partes del planeta. Es, durante los Juegos, donde las deportistas reciben más cobertura mediática. Aunque sigue existiendo una gran brecha de género en la cobertura informativa (Laine, 2016), las deportistas ven incrementada su visibilidad en los medios durante este evento deportivo celebrado cada cuatro años (Adá-Lameiras, Rodríguez-Castro, 2021).

La cobertura en los medios tradicionales (Prensa, Radio y Televisión) durante los Juegos Olímpicos ha ido variando, comenzó con unas primeras coberturas claramente estereotipadas y marginales durante los Juegos de París celebrados en 1924 (Urquhart y Crossman, 1999); en los Juegos de 1926 los medios reflejaban en sus coberturas informativas a mujeres masculinizadas (Barker-Ruchti, Grahn & Annerstedt, 2013), inventándose incluso noticias para apoyar la idea de que las mujeres eran demasiado frágiles para el deporte (Defranz, 1997). Posteriormente, en los Juegos celebrados en la década de los 30 hasta los años 50, las imágenes de las deportistas empezaron a centrarse en su atractivo físico, y lejos de reforzar la masculinidad, comenzaron a visibilizar

a mujeres femeninas con cuerpos esbeltos (King, 2007). A partir de la década de los 50 la visión estereotipada de las deportistas basada en la feminidad no cambió (Reid y Soley, 1979), reforzando los estereotipos de género. En la actualidad, el foco mediático sigue poniéndose en su atractivo físico, por encima de su condición física (Knight y Giuliano, 2001), informando más sobre deportes considerados "adecuados" para ellas (Sainz de Baranda, Adá-Lameiras y Blanco-Ruiz, 2020).

Sin embargo, a pesar de que la cobertura mejora durante la celebración de los Juegos Olímpicos, con una mejor y mayor visibilidad de las deportistas (Angelini, MacArthur y Billings, 2012), la brecha de género sigue siendo importante, con una cobertura asimétrica y desigual que no se ve consolidada tras la celebración de unos Juegos (O´Neill y Mulready, 2015) volviendo a la infrarrepresentación habitual una vez finalizado este macro evento deportivo.

Según la clasificación de Peña y Hernández (2014), a partir de 1996 hasta la actualidad, se establece el cuarto período de la difusión mediática de los Juegos, siendo su principal característica la llegada de Internet. Los Juegos de Beijing (2008) fueron los primeros Juegos de la historia con Twitter y su crecimiento ha permitido aumentar su visibilidad mundial. En Londres (2012), la web oficial de los Juegos publicó 150 millones de tweets (Fitzgerald, 2012), en los Juegos de Rio (2016) el hashtag #Rio2016 fue visto 75 billones de veces (Filadelfo, 2016), multiplicando su difusión.

Por lo tanto, siendo Twitter un espacio con gran capacidad de conectar a millones de personas en el mundo de forma instantánea (Kwak, Lee, Park y Moon, 2010), y la capacidad de difundir información sin límites geográficos, de espacio o de tiempo, la imagen que se visibiliza de las deportistas tiene un gran impacto en la percepción social (Nunes, 2019), pudiendo influir y provocar cambios en los estereotipos tradicionalmente aceptados por las sociedades actuales.

2. OBJETIVOS

Los medios tienen una gran importancia a la hora de mantener los roles y estereotipos de género. Con la aparición de las redes sociales, la cobertura informativa ha cambiado avanzando hacia una nueva realidad

puramente digital. Gracias a sus particulares características, Twitter permite a las personas comunicarse de forma bilateral y masiva (Domínguez, 2012), por consiguiente, los medios han empezado a utilizarlo para ofrecer información de forma directa a su *target* en tiempo real.

Por tanto, el objetivo de esta investigación es conocer cómo aparecen representadas las deportistas en las imágenes publicadas por los medios deportivos en Twitter durante los Juegos de Rio 2016. Para ello, se dará respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué imagen se está proyectando de las deportistas en las cuentas Twitter de los medios deportivos españoles?
- ¿Cómo representan los medios deportivos (en sus cuentas de Twitter) a las deportistas durante el evento deportivo de mayor cobertura mediática (los Juegos Olímpicos)?
- ¿Cuál es la imagen proyectada de las mujeres, tanto deportistas como de mujeres no deportistas, en las cuentas de Twitter de los medios deportivos durante los Juegos de Rio celebrados en 2016?

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las preguntas plateadas, se estructuran las ideas de este trabajo de investigación a partir de cuatro elementos: viabilidad, justificación, cuestiones de investigación y objetivos (Hernández-Sampiere, Fernández y Baptista, 2003).

Mediante una metodología cualitativa se analizaron las imágenes publicadas durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Río2016 en los medios deportivos: *@Marca* y *@MundoDeportivo*. Se realizó un análisis de las fotografías basado en el método iconográfico-iconológico de Panofsky y Ancochea (1979) mediante una interpretación visual de cada una de las imágenes recogidas. La muestra total fue de 5.124 tweets.

3.1. Procedimiento

En primer lugar, se desarrolló la metodología más adecuada para analizar las imágenes publicadas en los medios deportivos. Posteriormente se recogieron los datos en una tabla de Excel con los resultados del periodo seleccionado, y, por último, se interpretaron los resultados, se discutieron y se redactaron.

Posteriormente, se procedió a elegir las cuentas de Twitter de los medios de comunicación que se iban a analizar. Tras la revisión del Estudio General de Medios (2015) -antes de la recogida de datos-, y las cuentas de Twitter de los medios con más audiencia -*@Marca* con 5 millones de *followers* en aquel momento y *@MundoDeportivo* con 2.47 millones- fueron los medios deportivos elegidos.

Para la recogida de datos se utilizó el buscador avanzado de Twitter, lo cual permitió analizar los tweets publicados durante las 24 horas de los días seleccionados, eligiendo solo los tweets propios, no los Rtweets publicados por las cuentas de *@Marca* y *@MundoDeportivo*. Una vez seleccionados se analizó si el tweet contaba con fotografía, y quién y cómo aparecía en la fotografía.

3.2. Análisis de la Información

Tras la recogida de las imágenes publicadas en Twitter con representación femenina, se realiza un análisis mediante el método iconográfico-iconológico de Panofsky y Ancochea (1979; Álvarez, 2005):

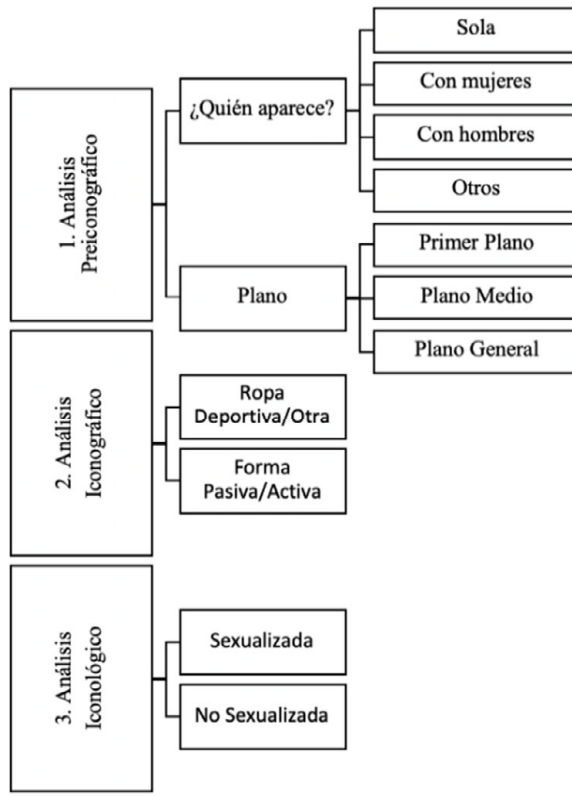
- *Análisis Preiconográfico:* se analiza quién aparece en la fotografía (la mujer aparece sola, aparece acompañada por otras mujeres, acompañada por hombre/hombres o acompañada por otros elementos) (Jones, 2011). También, se analiza, en este primer análisis, el plano de las imágenes (primer plano, plano medio o plano general) (Godoy-Pressland y Griggs, 2014). El primer análisis preiconográfico se realiza para las fotografías en las que aparecen mujeres deportistas.

- *Análisis Iconográfico:* dentro de este apartado se analiza la representación de la imagen. Las variables contempladas son si

las deportistas aparecen practicando deporte (representadas de forma pasiva o de forma activa) y su indumentaria (si visten ropa deportiva o no). Este análisis solo se realiza para las imágenes en las que aparecen mujeres deportistas.

– *Nivel Iconológico:* en el tercer y último análisis de las imágenes se tiene en cuenta el imaginario social. Se trata de un análisis contextual, en el que se analiza si la mujer (tanto deportista como no deportista) aparece sexualizada.

***FIGURA 1**. Niveles de análisis de las imágenes mediante interpretación visual: Análisis Preiconográfico, Iconográfico e Iconológico, utilizado para la obtención de datos.*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

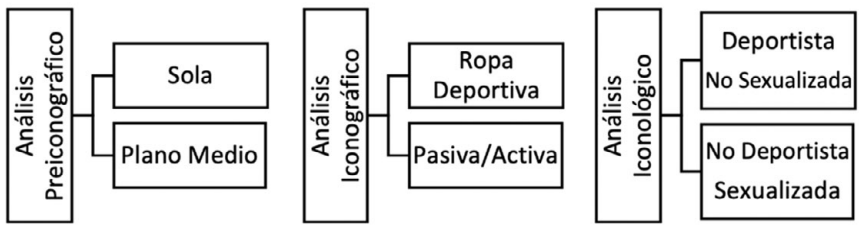
Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, del total de 5.124 tweets analizados durante la celebración de los Juegos Olímpicos de Rio de Janeiro, en 2016, 768 tenían representación femenina, lo que supone un 14.99% del total, mientras que, el 85.01% (N=4.356) trataban información sobre hombres deportistas. *@MundoDeportivo* publicó 656 tweets (un 85.42%), mientras que *@Marca* publicó un total de 112 tweets (un 14.58%), del total de tweets sobre mujeres analizados.

De los 768 tweets, 609 contaban con fotografía, (un 79.30%). Cabe destacar también, que *@MundoDeportivo* publicó un 94.36% (619) de tweets sobre mujeres deportistas y un 5.64% (N=37) sobre mujeres no deportistas. Por su parte *@Marca* publicó un 99.11% (N=111) de tweets sobre mujeres deportistas y solo un 0.89% (N=1) sobre mujeres no deportistas. Esto supone que, aunque *@MundoDeportivo* publicó más número de tweets sobre mujeres deportistas, *@Marca* hizo una cobertura menos estereotipada con relación a fomentar las noticias sobre mujeres deportistas, publicando un porcentaje menor de tweets sobre mujeres no deportistas.

En cuanto al análisis de las fotografías siguiendo el método de Panofski y Ancochea, dentro del primer análisis preiconográfico las mujeres aparecían, mayoritariamente solas, aunque en un 14% aparecían acompañadas por hombres, a pesar de ser ellas las protagonistas de la información. En *@MundoDeportivo*, en un 58.45% (N=294) de los tweets las mujeres aparecían solas, en un 28.43% (N=143) acompañadas por otras mujeres, en un 7.55% (N=38) de tweets acompañadas por hombres y en un 5.57% (N=28), acompañadas por otros elementos. En *@Marca*, las mujeres aparecían solas en un 47.17% (N=50) de los tweets, acompañadas por otras mujeres en un 27.36% (N=29), acompañada por hombres en un 18.87% (N=20) y, con otros elementos, en un 6.60% (N=7) de los tweets. Se evidencia una cobertura desigual entre los dos medios analizados con *@Marca* publicando más del triple de imágenes de mujeres acompañadas de hombres, sin ser ellos protagonistas de la información.

En relación al ángulo de la cámara, en *@MundoDeportivo*, en un 58.81% (N=207) de las imágenes las deportistas aparecían en plano medio, en un 25.28% (N=89) de cuerpo entero y en un 15.91% (N=56) en un primer plano, es decir, enfocando solo la cara. Por su parte, en *@Marca*, el 42.86% (N=42) de las imágenes eran de plano medio, en el 31.63% (N=31) de las imágenes aparecía solo la cara de la deportista y eel 25.51% (N=25) eran de cuerpo entero. Es decir, predominan las fotografías de plano medio, sin embargo, en *@Marca* el 31.63% de las fotografías sobre las deportistas eran de primer plano, enfocando solo la cara.

***FIGURA 2**. Resumen de resultados del análisis de las imágenes mediante interpretación visual: Análisis Preiconográfico, Iconográfico e Iconológico.*



Fuente: Elaboración propia

En el análisis iconográfico, en *@MundoDeportivo*, las deportistas aparecían en la mayoría de las imágenes con ropa deportiva, en el 97.45% (N=344) de los tweets, y en el 2.55% (N=9) con indumentaria no deportiva. Datos similares a los analizados en *@Marca* con un 96.97% (N=96) de tweets en los que las deportistas vestían ropa deportiva, y en un 3.03% (N=3) en los que llevaban otra indumentaria. En cuanto a si las deportistas aparecen representadas de forma activa o pasiva, en *@MundoDeportivo*, aparecían de forma activa en el 57.26% (N=201) de las imágenes, frente al 42.74% (N=150) de forma pasiva, es decir, sin practicar deporte. Existe, por tanto, una diferencia clara en este análisis entre los dos medios seleccionados, ya que, *@Marca* publicó un 56.25% (N=54) de tweets sobre mujeres deportistas que aparecían representadas de forma pasiva, es decir, sin practicar deporte, frente a un

43.75% (N=42) que aparecían de forma activa. Por lo tanto, en el análisis iconográfico, en un 97% de las fotografías las deportistas aparecían con ropa deportiva, pero en cuanto a la práctica deportiva: en *@Marca* el 56.25% de las imágenes de las deportistas aparecían de forma pasiva, sin practicar deporte, mientras que, en *@MundoDeportivo* ese porcentaje se reduce hasta el 42.74%.

La diferencia entre la representación de mujeres deportistas y mujeres no deportistas se aprecia al realizar el análisis iconológico de las imágenes publicadas. *@MundoDeportivo*, del total de tweets sobre mujeres deportistas, publica un 7.93% (N=28) de tweets con imágenes claramente sexualizadas, pero cuando se analizan los tweets publicados sobre mujeres no deportistas se aprecia la diferencia con un total de 91.89% (N=34) de mujeres no deportistas claramente sexualizadas. Por su parte, en *@Marca* las deportistas aparecen representadas con imágenes sexualizadas en un 8.33% (N=8) de tweets. Mientras que, el único tweet publicado sobre una mujer no deportista en *@Marca* aparecía claramente sexualizada, un 100% de sexualización. Su rol, además, era el de novia de un deportista. Por lo tanto, las deportistas aparecían claramente sexualizadas en el 8% de las imágenes publicas en estos medios durante los Juegos de Río2016.

Tras el análisis preiconográfico, iconográfico e iconológico (ver Figura 2), se aprecia que las mujeres aparecen, en la mayoría de las imágenes solas, en plano medio, además, las deportistas aparecen con ropa deportiva y de forma pasiva o activa en función del medio. Por último, las deportistas aparecen no claramente sexualizadas, mientras que las mujeres no deportistas aparecen claramente sexualizadas. Sin embargo, si se realiza un análisis más profundo se observa que todavía existe un porcentaje elevado de imágenes de mujeres que aparecen acompañadas de un hombre a pesar de ser ellas las protagonistas del tweet, en numerosas fotografías de forma pasiva, mostrando a las deportistas sin practicar deporte, y todavía, en el 8% de las imágenes publicadas aparecen claramente sexualizadas.

5. DISCUSIÓN

Este trabajo de investigación muestra cómo son representadas las deportistas en los medios de comunicación deportivos, en sus cuentas de Twitter. Las imágenes publicadas durante los Juegos de Rio2016 incluyen un total de 14.99% tweets con representación femenina, de los cuales un 79.30% contaban con fotografía.

Tras el análisis mediante interpretación visual realizado a las imágenes recogidas durante la celebración de los Juegos se concluye que, dentro del primer análisis o análisis preiconográfico la mayoría de las mujeres que aparecían solas, aunque en un 14% aparecían acompañadas por hombres, a pesar de ser ellas las protagonistas de la información. En este análisis se evidencia una cobertura desigual entre los dos medios con *@Marca* publicando más del triple de imágenes de mujeres acompañadas de hombres, sin ser ellos protagonistas de la información, qué *@MundoDeportivo*. En relación al plano de las imágenes, predomina el plano medio, aunque destaca *@Marca* con un 31.63% de las fotografías sobre las deportistas de primer plano, enfocando solo la cara.

En cuanto al análisis secundario o iconográfico, revela que, en casi el 100% (un 97%) de las imágenes, las deportistas aparecían con ropa deportiva. Sin embargo, existe diferencia en la representación de la práctica deportiva, en *@Marca* aparecen más imágenes de las deportistas de forma pasiva, mientras que en *@MundoDeportivo*, ese porcentaje es inferior, aunque también es un dato elevado teniendo en cuenta que se está analizando la representación de las deportistas durante la celebración de unos Juegos Olímpicos. Datos en sintonía con los mostrados en el estudio realizado por Fink y Kensicki (2002), con un 56% de mujeres deportistas que aparecían en los medios de comunicación sin practicar deporte, fomentando la visibilidad pasiva de las deportistas.

Por último, dentro del análisis iconológico, los datos de este estudio muestran que las deportistas aparecen sexualizadas en el 8% de las imágenes, un dato todavía elevado, al que hay que sumarle la connotación sexual implícita de la vestimenta y las imágenes con ciertos movimientos del cuerpo, que provocan una sexualización de las deportistas no contabilizada, influyendo en la percepción que tiene la sociedad sobre

mujeres y deporte. Según Sainz de Baranda (2014), la sexualización tampoco ha desaparecido de los medios de comunicación tradicionales, sino que se ha pasado de las mujeres deportistas, peor visto en las sociedades modernas, a las mujeres no deportistas, sobre las que recaen los estereotipos más tradicionales. Por tanto, tal y como se aprecia en este estudio, la sexualización explícita no ha desaparecido de los medios deportivos en Twitter, sino que recae sobre las mujeres no deportistas, provocando una realidad que supera incluso a la realizada en los medios tradicionales. Datos similares a los mostrados por Mayoral Sánchez y Mera Fernández (2017), quienes afirman que, en 6 de cada 10 imágenes publicadas sobre mujeres se aprecia algún tipo de connotación sexual.

Por tanto, la imagen que reproducen sobre las deportistas no está capitalizada por unos estereotipos tan claros como en épocas anteriores realizaban los medios tradicionales (Couture, 2016). Esto ha permitido superar la imagen de objetos sexuales y de ridículo reproducida históricamente en los medios (Laine, 2016). Pero este estudio muestra que los estereotipos de género no han desaparecido, simplemente esa clara sexualización y roles de madre-novia-esposa se ha traspasado a las mujeres no deportistas, quienes comparten espacio mediático con las deportistas. De este modo, se mantienen los estereotipos dentro del espacio informativo deportivo, a través de una "nueva" forma más encubierta, y, por lo tanto, como afirma Glick y Fiske (1996, 2001), esto provoca que sea más difícil de combatir.

El peligro de esta sexualización es que las mujeres asumen que, primero, son valoradas por su cuerpo y deben ser tratadas como objetos sexuales (Fredrickson y Roberts, 1997). Esto sumado a que las deportistas aparecen en más fotografías de forma pasiva, sin practicar deporte, envía un mensaje a las niñas de que, para ellas, su físico es más importante que el rendimiento deportivo (Daniels, 2009). Las deportistas entienden que deben resaltar su feminidad (George, Hartley y Paris, 2001), provocando una presión que conlleva a utilizar las redes sociales de forma más personal que los hombres deportistas, quienes visibilizan más su faceta profesional (Watkins y Lewis, 2016). Por tanto, la publicación de imágenes estereotipadas en las cuentas de Twitter de los

medios deportivos provoca una auto-objetivización de las mujeres, influyendo en la percepción que tiene la sociedad sobre su profesionalidad.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, esta investigación muestra que, las nuevas herramientas digitales como Twitter han provocado grandes cambios en cómo las sociedades acceden a la información, pero también que no aprovechan su altavoz para visibilizar nuevas identidades. Los medios deportivos, en sus cuentas de Twitter, siguen visibilizando a las deportistas primero como mujeres, potenciando su belleza, y posteriormente como deportistas. Lo que provoca que la sociedad tenga una visión estereotipada de las mujeres deportistas, generando una clara desigualdad entre varones y mujeres. En este caso de estudio, a través del deporte, seguido por millones de personas en España, lo que multiplica su peligro.

Por lo tanto, se considera necesario diseñar estrategias, con normas básicas de cobertura informativa, que ayuden a combatir las desigualdades entre varones y mujeres dentro del mundo del deporte. Con un claro compromiso en las Universidades de periodismo, impartiendo formación con perspectiva de género, para que los niños y las niñas crezcan también con mujeres referentes y con la implicación y responsabilidad de los medios otorgándole a las deportistas el reconocimiento que merecen. Construyendo, por consiguiente, un mundo más igualitario y menos asimétrico.

7. REFERENCIAS

Adá-Lameiras, A., & Rodríguez-Castro, Y. (2021). Analysis from a gender perspective of the Olympic Games on Twitter. [Análisis desde una perspectiva de género de los Juegos Olímpicos en Twitter]. European Sport Management Quarterly, 1-17.

Álvarez, D. (2005). “Esto no es una pipa. Conceptos formales y lingüísticos en las artes visuales: representación, proporción, espacio, color, composición, símbolos y lenguajes visuales”. Didáctica de la Educación Artística, 7, 360-393

Angelini, J. R., MacArthur, P. J., & Billings, A. C. (2012). What's the gendered story? Vancouver's prime time Olympic glory on NBC. [Cuál es la historia del género? La gloria olímpica en Prime Time en la NBC]. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 56(2), 261-279

Barker-Ruchti, N., Grahn, K., & Annerstedt, C. (2013). Moving towards inclusion: An analysis of photographs from the 1926 Women's Games in Gothenburg. [Avanzando hacia la inclusión: un análisis de fotografías de los Juegos Olímpicos femeninos de 1926 en Gothenburg]. The International Journal of the History of Sport, 30(8), 871-891

Birrell, S., & Theberge, N. (1994). Ideological control of women in sport. Women and sport: Interdisciplinary perspectives, 341-359

Bosch, E., Ferrer, V. A., & Alzamora, A. (2006). El laberinto patriarcal. Antrophos

Coronado Ruiz, C. (2013). Mussolini las quiere deportistas: mujer y deporte en los noticiarios cinematográficos Luce (1928-1943). Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Couture, J. (2016). Triathlon Magazine Canada and the (re-) construction of female sporting bodies. [Triathlon Magazine Canda y la (re)construcción de cuerpos deportivos femeninos]. Sociology of Sport Journal, 33(2), 124-134

Daniels, E. A. (2009). Sex objects, athletes, and sexy athletes: How media representations of women athletes can impact adolescent girls and college women. [Objetos sexuales, deportistas y deportistas sexys: cómo la representación de las mujeres deportistas en los medios puede impactar en las adolescentes y las universitarias]. Journal of Adolescent Research, 24(4), 399-422

Defrantz, A. (1997). The changing role of women in the Olympic Games. [El rol cambiante de las mujeres en los Juegos Olímpicos]. Olympic Review, 26(15), 18-21

Ditentria (2018). Informe Mobile en España y en el Mundo 2018. Recuperado de https://mktefa.ditrendia.es/hubfs/Ditrendia-Informe%20Mobile%202018.pdf?fbclid=IwAR13B249fMuQB5O_6UcYdjNIh_uSX567Jj3GZRPFXdS2tzqkEfCx6kzugkI

Dominguez, 2002. (s.f.) Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/comunicacion/Medios_de_comunicacion_masiva.pdf

Duncan, M. C., & Messner, M. A. (1998). The media image off sport and gender. [La imagen mediática del deporte y el género]. MediaSport, 11, 170-95

Estudio General de Medios. (EGM). (2015). Resumen General febrero a noviembre 2015. Madrid: AIMC Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación.

Estudio General de Medios. (EGM). (2021). Evolución de usuarios de internet. Madrid: AIMC Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación

Filadelfo, E. (2016). #Rio2016: La emoción de los Juegos Olímpicos en twitter. Recuperado de https://blog.twitter.com/official/es_la/a/es/2016/rio2016-la-emoci-n-de-los-juegos-ol-mpicos-en-twitter.html

Fink, J. S. (2015). Female athletes, women's sport, and the sport media commercial complex: Have we really "come a long way, baby"? [Las mujeres deportistas, el deporte femenino y los medios deportivos: ¿realmente hemos recorrido un largo camino, bebé?]. Sport Management Review, 18(3), 331-342

Fink, J. S., & Kensicki, L. J. (2002). An imperceptible difference: Visual and textual constructions of femininity in Sports Illustrated and Sports Illustrated for Women. [Una diferencia imperceptible: construcciones visuales y textuales de la feminidad en Sports Illustrated y en Sports Illustratio for Women]. Mass Communication & Society, 5(3), 317-339

Fitzgerald, A. (2012). Olympic (and twitter) records. [Record olímpicos (y Twitter)]. Recuperado de https://blog.twitter.com/official/en_us/a/2012/olympic-and-twitter-records.html

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. [Teoría de la objetivización. Hacia la comprensión de las experiencias vividas por las mujeres y los riesgos para la salud mental]. Psychology of Women Quarterly, 21(2), 173-206

García, E., & Fuenmayor, V. (2020). Patriarcado, feminismo y construcciones de género en la ficción especulativa The Handmaid´ s Tale. MEDIACIONES, 16(25), 332-346

George, C., Hartley, A., & Paris, J. (2001). The representation of female athletes in textual and visual media. [La representación de las mujeres deportistas en los medios textuales y visuales]. Corporate Communications: An International Journal, 6(2), 94-101

Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. [El inventario de sexismo ambivalente: Diferenciación del sexismo hostil y benevolente]. Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 491

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. [Una alianza ambivalente: el sexismo hostil y benevolente como justificaciones complementarias de la desigualdad de género]. American Psychologist, 56(2), 109

Godoy-Pressland, A., & Griggs, G. (2014). The photographic representation of female athletes in the British print media during the London 2012 Olympic Games. [La representación fotográfica de las mujeres deportistas en los medios impresos británicos durante los Juegos Olímpicos de Londres 2012]. Sport in Society, 17(6), 808-823

Heflick, N. A., & Goldenberg, J. L. (2014). Seeing eye to body: The literal objectification of women. [Ver cara a cara: la objetivización literal de las mujeres]. Current Directions in Psychological Science, 23(3), 225-229

Hernández-Sampieri, S. R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación (3 ed). Perú: Mc Graw Hill

Hull, K., Smith, L. R., & Schmittel, A. (2015). Form or Function? An Examination of ESPN Magazine's "Body Issue". [Forma o función? Un examen del "Body Issue" de ESPN Magazine]. Visual Communication Quarterly, 22(2), 106-117

Jones, A. H. (2011). Visual and Verbal Gender Cues in the Televised Coverage of the 2010 Winter Olympics. [Señales visuales y verbales en la cobertura televisiva durante los Juegos de Invierno de 2010]. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 6(2), 199-216

Kane, M. J., & Lenskyj, H. J. (1998). Media treatment of female athletes: Issues of gender and sexualities. [Tratamiento mediático de las mujeres deportistas: cuestiones de género y sexualidad]. Mediasport, 12, 186-201

King, C. (2007). Media portrayals of male and female athletes: A text and picture analysis of British national newspaper coverage of the Olympic Games since 1948. [Representaciones mediáticas de las mujeres deportistas y hombres deportistas: un análisis de texto e imágenes de los Juegos Olímpicos desde 1948 en los periódicos nacionales británicos]. International Review for the Sociology of Sport, 42(2), 187-199

Knight, J. L., & Giuliano, T. A. (2001). He's a Laker; she's a "looker": The consequences of gender-stereotypical portrayals of male and female athletes by the print media. [Ella es una Laker: ella es una espectadora: las consecuencias de los estereotipos de género de los hombres y mujeres deportistas en los medios impresos]. Sex Roles, 45(3-4), 217-229

Kwak, H., Lee, C., Park, H., & Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? In Proceedings of the 19th International Conference on World wide web (591-600). North Carolina, USA: AcM

Laine, A. (2016). Gender Representation of Athletes in Finnish and Swedish Tabloids. [Representación de género de las deportistas en los tabloides finlandeses y suecos]. Nordicom Review, 37(2), 83-98

Mayoral Sanchez, J., & Mera Fernandez, M. (2017). The image of women in digital sports press: analysis of the covers of as.com and marca.com. [La imagen de las mujeres en los medios deportivos digitales: análisis de la coverture de as.com y marca.com]. CIC-Cuardernos de Información y Comunicación, 22, 187-201

Musto, M., Cooky, C., & Messner, M. A. (2017). "From Fizzle to Sizzle!" Televised Sports News and the Production of Gender-Bland Sexism. [De Frizzle a Sizzle: noticias deportivas televisadas y la producción de sexism suave en términos de género]. Gender & Society, 31(5), 573-596

Nunes, R. A. (2019). Women athletes in the Olympic Games. [Mujeres deportistas en los Juegos Olímpicos]. Alicante: Universidad de Alicante. Área de Educación Física y Deporte

O'Neill, D., & Mulready, M. (2015). The Invisible Woman? A comparative study of women's sports coverage in the UK national press before and after the 2012 Olympic Games. [Las mujeres invisibles? Un studio comparative de la cobertura del deporte femenino en la prensa nacional de Reuni Unido antes y después de los Juegos Olímpicos de 2012]. Journalism Practice, 9(5), 651-668

Ortega, E. C., & San Miguel, B. G. (2016). La mujer deportista y periodista en los informativos deportivos de televisión. Un análisis comparativo con respecto a su homólogo masculino. Revista Latina de Comunicación Social, 71, 1230-1242

Panofsky, E., & Ancochea, N. (1979). El significado en las artes visuales. Madrid: Alianza

Peña, E. F. (2009). Olympic Summer Games and Broadcast Rights. Evolution and Challenges in the New Media Environment. [Los Juegos Olímpicos de Verano y derechos de retransmisión. Evolución y desafíos en el entorno de los nuevos medios]. Revista Latina de Comunicacion, 64, 1000-1010

Peña, E. F., & Hernández, N. R. (2014). La comunicación en el deporte global: los medios y los Juegos Olímpicos de verano (1894-2012). Historia y Comunicación Social, 19, 703-714

Pereira, E. G. B., Pontes, V. S., & Ribeiro, C. H. D. V. (2015). Revelações dos fotógrafos esportivos brasileiros sobre relações de gênero. Motricidade, 11(1), 126-134

Reid, L. N., & Soley, L. C. (1979). Sports Illustrated's coverage of women in sports. [La coverture de las mujeres en el deporte en Sport Illustrated]. Journalism Quarterly, 56(4), 861-863

Rodríguez, Y. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en la comunidad educativa española. Argentina: El Cid Editorial

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

Sainz de Baranda Andújar, C. (2014). Las mujeres en la prensa deportiva: dos perfiles. Cuadernos de psicología del deporte, 14(1), 91-102

Sainz-de-Baranda, C., Adá-Lameiras, A., & Blanco-Ruiz, M. (2020). Gender differences in sports news coverage on Twitter. [Diferencias de género en la covertura informative deportiva en Twitter]. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(14), 5199.

Thorpe, H., Toffoletti, K., & Bruce, T. (2017). Sportswomen and social media: Bringing third-wave feminism, postfeminism, and neoliberal feminism into conversation. [Mujeres deportistas y redes sociales: entablar conversación con el feminism de la tercera ola, el postfeminismo y el feminismo neoliberal]. Journal of Sport and Social Issues, 41(5), 359-383

Tolvhed, H. (2012). The Sports Woman as a Cultural Challenge: Swedish Popular Press Coverage of the Olympic Games during the 1950s and 1960s. [La mujer deportista como desafío cultural: cobertura de la prensa popular sueca sobre los Juegos Olímpicos durante los años 50 y 60]. The International Journal of the History of Sport, 29(2), 302-317

Urquhart, J., & Crossman, J. (1999). The Globe and Mail coverage of the Winter Olympic Games: A cold place for women athletes. [La cobertura de Globe y Mail: un lugar frío para las mujeres deportistas]. Journal of Sport and Social Issues, 23(2), 193-202

Watkins, B., & Lewis, R. (2016). I am woman, but not roaring: An examination of similarities and differences in how male and female professional athletes are using Twitter. [Soy mujer, pero no rugiendo: un examen de similitudes y diferencias en cómo los hombres deportistas y las mujeres deportistas usan Twitter]. The Journal of Social Media in Society, 5(3), 5-36

Weber, J. D., & Carini, R. M. (2013). Where are the female athletes in Sports Illustrated? A content analysis of covers (2000–2011). [¿Dónde están las mujeres deportistas en Sports Illustrated? Un análisis de contenido de las portadas (2000-2011). International Review for the Sociology of Sport, 48(2), 196-203.

ANÁLISIS DE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN LA UNIÓN EUROPEA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

SANDRA LÓPEZ CHOCERO
Universidad de Córdoba

AMELIA SANCHIS VIDAL
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Abordamos una cuestión fundamental desde el Derecho Eclesiástico del Estado: la libertad de conciencia y el principio de igualdad en el entorno de la Unión Europea desde la perspectiva de género, empleando un caso práctico como es la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

En esta investigación, resaltamos la importancia que tiene la libertad de conciencia (entendida como aquella libertad que abarca todas las cosmovisiones, sagradas y profanas) como el puente entre el Estado y las confesiones religiosas; de hecho, consideramos que, en el artículo 16 de la Constitución española 1978 (CE) al denominar la Libertad religiosa como Libertad de conciencia, se nombra la parte por el todo, pudiendo generar ciudadanía de primera y de segunda categoría.

Estamos en un Estado laico que debe generar espacios de convivencia bajo el principio de igualdad entre mujeres y varones, art. 14 CE, donde no importe la cosmovisión o el sexo/género de las personas. Nos centramos en analizar los avances logrados en la igualdad real de las mujeres, art. 9.2 CE. Para ello, hemos estudiado la legislación y la jurisprudencia relativa a la libertad religiosa desde la perspectiva de género, lo que nos ha permitido visibilizar la influencia social de las religiones en el ámbito europeo y en el Estado español, en concreto; tomar conciencia del número de confesiones religiosas inscritas en el registro

estatal y europeo, y la situación de preterición de las mujeres en el interior de las confesiones supuso el inicio para "problematizar" la situación y buscar soluciones.

Consideramos que investigar con un neologismo como el término 'género', de escaso recorrido en el ámbito jurídico, no facilita la labor. Es relevante la formación, el análisis de género para visibilizar los estereotipos impuestos socialmente a las mujeres y poner de relieve las cuotas de poder detentadas por las jerarquías confesionales en dichos estereotipos. A las religiones, a sus jerarquías, les avalan 2000 años de patriarcado, difícil competir con tantos milenios de discriminaciones hacia las mujeres.

Llevando a un terreno práctico estas cuestiones, hay dos claros supuestos en los que libertad religiosa y perspectiva de género están íntimamente conectados: la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y la eutanasia, puesto que, al ser el origen y el fin de la vida, será la cosmovisión de cada persona la que marque las líneas rojas de su concepción moral o el uso de la objeción de conciencia (OC) si el marco normativo así lo permitiera. En esa misma tesitura estaría la posibilidad de solicitar la IVE o la eutanasia.

La denominación de la IVE no es común en todos los países, también se usa el término 'aborto terapéutico'. Desde el ámbito jurídico consideramos importante matizar la diferencia entre aborto espontáneo y aborto terapéutico donde existe una voluntariedad por parte de la mujer gestante. Estos términos se han catalogado en los Cuadernos de codificación CIE-10-ES, con el código Z33.2: contacto para interrupción voluntaria del embarazo. (Ministerio de Sanidad, 2020). Con uno u otro término, está regulado en más de 117 países dando cobertura jurídica a un 74% de mujeres en el mundo (Ocon Cabria, 2015), aunque no siempre se ha regulado respetando los derechos humanos de las mujeres y las niñas. En concreto, aquí analizaremos la evolución de la IVE en España comparándolo con un caso paradigmático de la UE, la STEDH Tysiac v. Polonia (TEDH, 2007) que marcó un antes y un después en el derecho a decidir de las mujeres *versus* la OC.

La defensa de los derechos de las mujeres respecto a la protección de su salud sexual y reproductiva no ha sido un camino fácil. La ética y la moral social, influenciadas por la ideología y las creencias religiosas, han propiciado un tratamiento jurídico diferente para varones y mujeres. La mediación de las religiones, buscando el bienestar espiritual de sus creyentes, y no el poder terrenal de la institución, puede mejorar la convivencia de las comunidades en particular y en las sociedades en general.

Así, iniciativas como la Declaración de Chiang Mai en 2004 (Council, 2004) o SPOTLIGHT en 2017 (Naciones Unidas, 2017) (que perdura actualmente) son una prueba de ello. En ambos casos se busca, desde la perspectiva de género, que las religiones formen parte de la lucha contra la violencia hacia las mujeres y las niñas. Son proyectos en los que la implicación suele provenir de la base, formada por personas creyentes (mayoritariamente mujeres en el caso las tres religiones monoteístas) y no por la jerarquía de dichas confesiones, como cabría esperar, formada casi exclusivamente por varones.

1.1. Objetivos y aportaciones

El objetivo general de este estudio jurídico es mostrar qué es la libertad religiosa, que no de conciencia, desde la perspectiva de género, en la UE y en España aplicad a los derechos sexuales y reproductivos.

Hablamos de Libertad religiosa, al referirnos a confesiones religiosas, también hay autoras (personas) que se refieren, con ese término, tanto a las cosmovisiones sagradas como a las profanas. Por nuestra parte, consideramos que, de referirnos a ambas cosmovisiones, sería más correcto emplear el término Libertad de conciencia.

Para alcanzar este objetivo, se plantean tres objetivos específicos, con los que se analizará la legislación vigente y la jurisprudencia desde la perspectiva de género:

- Analizar el marco normativo de igualdad y libertad religiosa en España y su tratamiento en la UE desde la perspectiva de género.

- Analizar la jurisprudencia, aplicada a un caso práctico, para conocer la evolución histórica, desde la perspectiva de género, de la situación de las mujeres desde el ámbito jurídico-eclesiasticista. Del aborto a la IVE
- Conocer cuál es el papel de las mujeres en la consecución del principio de Igualdad y las cosmovisiones.
- Lo que aportamos es un triple análisis del Tratado de la Unión Europea (TUE) y la CE desde la perspectiva de género al combinar: la igualdad legal (arts. 2 TUE/14 CE), la libertad de conciencia y religiosa (arts. 10 TUE/16 CE) y la cuota de poder que generan los estereotipos de género en la vida real (arts. 3 TUE/9.2 CE). Lo relevante es referirnos a la igualdad de las personas como ciudadanas, desde su dimensión espiritual, sin importar si su cosmovisión es profana y sagrada, para que toda la ciudadanía tenga el mismo derecho a elegir ante los derechos sexuales y reproductivos. En definitiva, que ser mujer y creyente, no sea un doble agravante social ante la voluntad o no, de optar por una IVE; se tiene el amparo de la legislación vigente y el libre albedrío.

1.2. Metodología

- Además de emplear las metodologías tradicionales(Bulygin, 2006), es necesario incluir las teorías jurídico-feministas porque son artífices de aportaciones tan relevantes como la perspectiva de género, o la interseccionalidad. Estas aportaciones requieren de un cambio epistémico, donde la llamada neutralidad científica ha sido superada por los conocimientos situados (sentido lato), con gran variedad de teorías: Sandra Harding, Donna Haraway (Haraway, 1995) o Encarna Bodelón. El denominador común es que no olvidan a la mitad de la población, la femenina, usan la her history.

Hemos utilizado el método histórico analítico, para esclarecer los fenómenos culturales, porque a través de la libertad religiosa se puede analizar con claridad los estereotipos de género, los roles de varones y

mujeres tanto en su dimensión cultural como en su dimensión sagrada. Ambas dimensiones afectan al quehacer diario de las mujeres, que al no tener tanto poder como los varones, sus puntos de vista femeninos son ignorados o minusvalorados en lo académico, lo confesional y lo público. Además, acaba afectando a mujeres del ámbito sagrado y profano como veremos más adelante.

2. LA UNIÓN EUROPEA ANTE LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

2.1. Tratamiento en el Parlamento Europeo y en la Comisión

"La libertad religiosa es el primero de los signos de la aparición histórica de los derechos humanos, como concepto propio del mundo moderno" (Peces Barba, 1988). Por ello, la libertad ideológica religiosa y de culto, se configura como un derecho objeto de consideración por el Estado.

La intención de configurar la UE como una unidad sociopolítica, planteó la posibilidad de estructurar jurídicamente un Derecho común europeo en materia de libertad de Conciencia. El derecho en materia de libertad religiosa interesa tanto por la relevancia jurídico-política de la Unión como por nuestra pertenencia a la misma (Iban, 2006).

Los Tratados fundacionales de las Comunidades Europeas no contenían disposiciones relativas a los derechos fundamentales por lo que tuvo que ser el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas (TJUE) el que se pronunciara al respecto (TJUE, 1974) y delimitara el contenido de las fuentes de los derechos fundamentales.

Con el CEDH de Roma en 1950, los estados parte reconocieron los derechos y libertades que el propio texto recogía (Unión Europea, 1950), y que podían ser protegidos a través de un recurso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (desde ahora TEDH) una vez agotados los recursos en derecho interno. Así el artículo 9 estableció la libertad de conciencia, de pensamiento y de religión (García Ureta, 2004) y el artículo 14 la prohibición de la discriminación.

El artículo 9 CEDH sirvió de inspiración para redactar el primer párrafo del artículo 10 de la Carta de Derechos Humanos de la Unión Europea que reconoció la dimensión interna y externa aludiendo al ámbito colectivo (Relaño Pastor, 2004).

Según el profesor LLAMAZARES hay que tener en cuenta no solo el aspecto individual de esta libertad, sino también su dimensión colectiva, ya que los individuos suelen necesitar integrarse en grupos, como las confesiones religiosas para que este derecho sea plenamente efectivo (Llamazares, 2011).

La libertad de pensamiento, conciencia y religión, por tanto, es uno de los pilares básicos de toda sociedad democrática y plural, que integra la dimensión profana o sagrada y la dimensión cultural, si bien no se interpreta de la misma forma en todos los Estados miembros. De otro lado, desde la perspectiva de género, estas libertades -y su regulación- no afectarán de igual manera a mujeres y varones debido a los estereotipos que marca la sociedad, donde las religiones también influyen en la elaboración de estos perfiles, y los roles que por ello desempeñan las personas en función de su sexo/género. Asimismo, estos roles suelen llevar aparejada una cuota de poder distinta (económica, política, laboral, o social) que ha hecho necesario el uso de las cuotas, u otros instrumentos de corrección, para conseguir la igualdad real. No es suficiente la igualdad legal, porque las mentes no se cambian a golpes de decretos.

En 1986, por primera vez un Tratado alude a los derechos fundamentales, fue el Acta Única Europea (Unión Europea, 1986). Le siguió el Tratado de Maastricht (Unión Europea, 1992) (artículo F. 2) que recogía el compromiso de la Unión Europea de respetar los derechos fundamentales, si bien la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea del año 2004 proyectó importantes expectativas al respecto, aunque le faltaba el valor jurídico que le otorgó el Tratado de Lisboa de diciembre de 2009 (Fernández-Coronado González, 2012). En Lisboa, se firmó un nuevo Tratado para la UE (Unión Europea, 2007). Para garantizar su éxito aunaron la Carta de Derechos Fundamentales de la UE, el CEDH y las tradiciones constitucionales comunes a los estados miembros.

Pero hasta la firma del Tratado de Amsterdam en 1996 no se logró la consideración del respeto por los derechos fundamentales como un principio básico de la UE (Unión Europea, 1997). Se articularon dos mecanismos para ello, por un lado, las Recomendaciones dirigidas a un estado ante una violación de derechos fundamentales y, por otro lado, la Cláusula de suspensión que se ponía en marcha cuando un estado violaba de manera reiterada los principios de la UE (Unión Europea, 2001).

Entre 2008 y 2012, cambia la postura de la UE respecto a la religión, la laicidad y las cosmovisiones profanas, lo que afecta a las mujeres de la UE. Las corrientes ideológicas han cambiado desde la caída del muro de Berlín hasta entonces, es decir, los países del este han virado hacia cosmovisiones sagradas, y los países del oeste hacia posturas más conservadoras. Las mujeres, entre ambas corrientes, han salido perdiendo cuota de poder y de autonomía personal.

Con este panorama, se dio un caso tan paradigmático como el caso Tysiac en Polonia, que llegó hasta el TEDH 2007 (duró hasta 2012).

El artículo 14 del CEDH reconoció el derecho a la no discriminación de las personas físicas y jurídicas. La jurisprudencia está cambiando y en el ámbito del derecho laboral queda patente. La magistrada Gloria Poyatos ha sido ponente de una sentencia en la que se ha aplicado por primera vez la técnica de "juzgar con perspectiva de género". La importancia de esta sentencia radica, en la novedad de ser la primera resolución judicial dictada en España en la que se define teóricamente el criterio hermenéutico que obliga a los órganos jurisdiccionales a adoptar interpretaciones jurídicas que garanticen la mayor protección de los derechos humanos, en especial los de las víctimas, mediante la técnica de impartición de justicia con perspectiva de género (TSJCanarias, 2007)..

También en la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-25, queda patente como la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres es una tarea que la Unión debe desarrollar en todas las actividades, como le exigen los Tratados. La igualdad de género es un valor central de la UE, un derecho fundamental y un principio clave de los derechos

sociales (Unión Europea, 2020). No es posible que un derecho humano como la libertad de conciencia o religiosa ponga en jaque el derecho a la igualdad en dignidad de las mujeres, lo que conlleva, también, su derecho a decidir sobre con quien casarse, la interrupción voluntaria de su embarazo, o no ser víctimas de violencia de género; se pretende instaurar una Europa en la que mujeres y hombres, niñas y niños, en toda su diversidad, sean iguales y libres con las mismas oportunidades para prosperar y participar en la sociedad europea en pie de igualdad (Unión Europea, 2020).

La Unión Europea es líder mundial en igualdad de género: catorce Estados miembros de la UE encabezan la lista. En este documento, se articula el trabajo de la Comisión Europea en materia de igualdad entre hombres y mujeres y establece los objetivos estratégicos y las acciones clave para el período 2020-2025. También las instituciones de la Unión Europea y la OIT, en relación con los objetivos establecidos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, han venido demandando la igualdad de género, y la eliminación de la discriminación retributiva de las mujeres y de las políticas inadecuadas de conciliación de la vida laboral y familiar (Casas Baamonde, 2018). También recoge como causas prohibidas de discriminación al origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

La Comisión quiere integrar la perspectiva de género en todas las políticas y en todos los ámbitos de actuación de la UE, tanto internos como externos. La estrategia se aplicará utilizando la interseccionalidad (Unión Europea, 2010), esto es la combinación del género con otras identidades o características personales y la forma en que estas intersecciones originan situaciones de discriminación singulares, como principio transversal.

También la libertad religiosa es una prioridad para la política exterior europea. En el Informe anual de la UE sobre los derechos humanos y democracia en el mundo 2019 (Unión Europea, 2019) queda plasmado: se plantearon algunas inquietudes ante la existencia de violaciones de la libertad religiosa o creencias sobre todo en países de Oriente Próximo, Asia Central y el Sudeste Asiático en los que los actos de

violencia y discriminación contra las personas en general, y contra las mujeres en particular, por motivos religiosos se han sucedido.

La UE es una firme defensora de la libertad de religión o creencias en los foros multilaterales, dejando muestras de su participación e implicación.

2.2. Tribunales europeos (caso Tysiac vs. Polonia)

Si hay una sentencia que marcó un hito en la jurisprudencia europea, es la Sentencia del caso Tysiac. Esta sentencia da respuesta a muchas de las cuestiones que tanto en España como en otros países de Europa se planteaban respecto a la IVE y a la situación en que se encontraban las mujeres gestantes. El TEDH en esta sentencia de 20 de marzo de 2007 afirma, por un lado, que «en este tipo de situaciones las previsiones legales deben, en primer lugar y, ante todo, asegurar la claridad de la posición jurídica de la mujer embarazada» y, por otro lado, que «una vez que el legislador decide permitir el aborto, no debe estructurar su marco legal de modo que se limiten las posibilidades reales de obtenerlo» (Jefatura del Estado, 2010). Esta Sentencia, supuso todo un logro para las mujeres que quieren acceder a un aborto en Polonia al establecer que deben existir mecanismos adecuados para apelar las decisiones médicas, que incluyan ser escuchadas y tener respuestas por escrito (TEDH, 2007). La demandante interpuso un recurso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), alegando la violación de derechos protegidos por la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH), ante la negativa de los médicos en Polonia de llevar a cabo un aborto terapéutico. La solicitante quedó severamente discapacitada después de su parto con una pérdida importante de visión. Ante el intento de la Sra. Tysiac de iniciar un proceso penal por lesiones corporales contra el médico que se negó a proporcionarle un certificado de aborto, sus apelaciones fueron desestimadas y, finalmente, su caso fue llevado ante el TEDH. El Tribunal consideró que Polonia había incurrido en violación del artículo 8 de la Convención (derecho a la vida privada y familiar) al no garantizar procedimientos adecuados para acceder al aborto.

Hay que destacar que la Constitución polaca garantizaba la protección jurídica de la vida de todos los seres humanos, y reconocía el derecho de toda persona a la protección jurídica de su vida privada y familiar, de su honor y buena reputación y de tomar decisiones sobre su vida personal (Sieira Mucientes, 2006).

En el año 1993 se aprobó una ley que prohibía el aborto salvo ciertas excepciones, y no se autorizaba al personal sanitario a emitir un certificado médico que permitiera el aborto. Con este panorama, la demandante encontró que no pudo interrumpir su embarazo puesto que no cumplía con las condiciones establecidas por dicha ley.

Tras distintos análisis se determinó que la normativa no protegía a las mujeres ya que en ocasiones a pesar de cumplir los requisitos para interrumpir el embarazo no podían hacerlo, también debido a la objeción de conciencia por parte del personal sanitario (Naciones Unidas, 2005).

La demandante vio vulnerado su vida privada y su integridad física y moral al haberle negado la práctica del aborto terapéutico en contraposición a la legislación polaca que reconoce el derecho al aborto solo en ciertos casos, de modo que protege el desarrollo del feto.

Tras llevar el caso al TEDH, determinó, que se llevó a cabo fue una violación del artículo 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (Unión Europea, 1950)[48].

Hubo varias partes implicadas. La mayoría de éstas apoyaban la teoría de la demandante y sostuvieron que se estaba contraviniendo la normativa vigente (TEDH, 2007), pero también hubo opiniones encontradas; entre éstas, la Asociación de Familias Católicas. Sus observaciones y comentarios con cierto carácter ideológico consideraron que la demandante había incurrido en un error de derecho al afirmar que la

[48]ARTÍCULO 8 CEDH: Derecho al respeto a la vida privada y familiar

1. Toda persona tiene derecho al respeto de su vida privada y familiar, de su domicilio y de su correspondencia. 2. No podrá haber injerencia de la autoridad pública en el ejercicio de este derecho sino en tanto en cuanto esta injerencia esté prevista por la ley y constituya una medida que, en una sociedad democrática, sea necesaria para la seguridad nacional, la seguridad pública, el bienestar económico del país, la defensa del orden y la prevención de las infracciones penales, la protección de la salud o de la moral, o la protección de los derechos y las libertades de los demás.

Convención garantizaba el derecho al aborto, garantizando en su artículo 2 el derecho a la vida.

La segunda parte de la sentencia determinó que el Estado tenía la obligación positiva de proporcionar un marco legal integral que regulara los conflictos de intereses que pudieran surgir entre mujeres embarazadas y médicos ante la necesidad de interrumpir el embarazo en casos de amenaza para la salud de la mujer.

Por lo tanto, en cuanto a la aplicabilidad del artículo 8 del convenio, se concluyó que la legislación que regula la interrupción del embarazo afecta a la esfera de la vida privada, a su identidad física y social, incluido el derecho a la autonomía personal y al desarrollo personal de la mujer. Es por ello por lo que hay que valorar que la Convención pretende garantizar derechos prácticos y efectivos (STEDH, 1979). En opinión de la Federación Polaca de Mujeres y Planificación Familiar, el hecho de que el aborto se considerara delito penal tuvo un efecto disuasorio para que los médicos no lo autorizaran.

Por lo tanto, la Corte desestimó el alegato preliminar del Gobierno concluyendo que se incumplieron las obligaciones positivas de asegurar a la demandante el respeto efectivo a su vida privada, produciéndose una violación del artículo 8 del Convención.

También en Europa se ha legislado. En Francia, se legalizó el aborto en 1975. Fue Simone Veil ministra de Sanidad la precursora de la despenalización del aborto en Francia. Fue criticada por parte de los representantes de distintas cosmovisiones como la católica y la judía. Actualmente, se ha estado tramitando una reforma de la ley de bioética en la que quiere permitir que se pueda interrumpir el embarazo por motivos médicos.

En el espacio europeo, también nos estamos encontrando con el surgimiento de las ideologías excluyentes o fundamentalismos. Los valores que defiende la Unión Europea para convertirse en el ejemplo a seguir como modelo cohesionado e integrador, modelo de paz, de solidaridad y de desarrollo de toda la ciudadanía, está desapareciendo. En los últimos meses, las ideologías excluyentes han alzado con más fuerza la voz, sirviendo la crisis económica y de refugiados como pretexto para

acercarse al poder, usando discursos populistas basados en el miedo y en la xenofobia, con el único objetivo de conseguir los máximos votos posibles[49]. Las democracias están en la obligación de mantener y conservar una sociedad asentada en los principios de libertad, igualdad y solidaridad que propugna la Unión Europea y por los que tanto ha luchado en el pasado (Montoya García, 2017).

Recientemente, el 24 de junio de 2021 se ha aprobado la Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación de la salud y los derechos sexuales y reproductivos en la Unión, en el marco de la salud de las mujeres (2020/2215(INI)) (Unión Europea, 2021). Haciéndose eco de la situación vivida durante la pandemia y las consecuencias en la prestación de servicios de salud y derechos sexuales y reproductivos, con esta resolución se insta a los Estados e instituciones a proteger y respetar los derechos humanos en lo que respecta a la salud y los derechos sexuales y reproductivos. Desde el Congreso de los Diputados, el Intergrupo Parlamentario Español sobre Población, Desarrollo y Salud Reproductiva desde 1998 trabaja temas relacionados con la salud sexual y reproductiva (Parlamento español, 1998). Este grupo a su vez forma parte del Foro Parlamentario Europeo para los derechos sexuales y reproductivos que es una red de miembros del parlamento en toda Europa comprometidos con la protección de los derechos sexuales y reproductivos (SDSR) de las personas más vulnerables del mundo (Unión Europea, s.f.). Los grupos políticos que participan no siempre tienen posturas homogéneas, pero intentan unificar criterios y aproximar posturas en beneficio de los derechos humanos. A su vez este Foro Parlamentario Europeo, está lanzando una iniciativa mundial: La Alianza Parlamentaria Mundial por la Salud, los Derechos y el Desarrollo (APM) cuyo objetivo es proporcionar una plataforma a los parlamentarios y parlamentarias de todo el mundo para actuar por una mejor asistencia médica, por los derechos humanos y por el cumplimiento de los Objetivos de

[49] Se ha aprobado en 2019 por parte de UE el informe "Una introducción práctica al extremismo de ultraderecha" en el que nos muestra como en las últimas tres décadas, el panorama del extremismo de ultraderecha ha experimentado muchos cambios y ha pasado de estar 'offline' a estar 'en línea'. Consideran el aborto como un "genocidio blanco". https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/ran_fre_factbook_20191205_es.pdf

Desarrollo Sostenible (ODS) tanto en sus países de origen como en el resto del mundo (Unión Europea, s.f.).

3. LA REGULACIÓN NORMATIVA DE LA IVE EN ESPAÑA

3.1. Evolución histórica desde la perspectiva de género. La libertad religiosa y su influencia en la IVE y la OC

Dice la prof. EUGENIA RELAÑO que el feminismo nos ha brindado una profunda reflexión sobre el sometimiento histórico de la mujer, poniendo énfasis en la misoginia de las religiones y en las formas sutiles en las que éstas han sometido a las mujeres mediante la aceptación por parte de ellas de roles generados tradicionalmente por una masculinidad hegemónica, cuyos presupuestos las mujeres creyentes han interiorizado como normales (Relaño Pastor, Derechos de las mujeres y libertad religiosa:¿irreconciliables?, 2021).

Por lo tanto, las religiones organizadas actualmente como espacios de masculinidades, son susceptibles al impacto de las reivindicaciones de las mujeres. También religión y cultura van entrelazadas entre sí, es decir, la religión tiene una dimensión sagrada y otra cultural que incide en la sociedad, se sea creyente o no. De hecho, la mayoría de las confesiones religiosas, componen su jerarquía exclusivamente con varones, mientras que a la mujer se le asignan los roles tradicionales de cuidado, facilitando que se acaben perpetuando estereotipos tradicionales para mujeres y varones: ellas ancladas en la heteronomía de la toma de decisiones por la falta de poder, y ellos en la autonomía de los varones. Ello facilita que aún haya muchos países que perpetúan patrones culturales discriminatorios contra la mujer. Pues bien, señalar que la teología feminista ha realizado una gran labor para determinar ambos conceptos y así impulsar reformas en la organización interna de las confesiones promoviendo los derechos de la mujer en el interior de las comunidades religiosas (Relaño Pastor, Derechos de las mujeres y libertad religiosa:¿irreconciliables?, 2021).

El derecho de libertad de religión o de creencias tiene la finalidad de proteger a los creyentes y no creyentes, es decir, desde la perspectiva

de los derechos humanos no puede concederse reconocimiento jurídico al contenido particular de las religiones y las creencias. Las convicciones religiosas forman parte de la identidad personal y comunitaria y por este motivo, el derecho de libertad de religión y de creencias sirve para respetar y proteger esta realidad interna de cada persona, así como su manifestación externa mediante las consiguientes prácticas y con los límites establecidos por la ley.

Pero en el tema que nos ocupa nos surgen algunos planteamientos y dudas acerca de la relación entre los derechos de la mujer, específicamente la igualdad entre mujeres y hombres y la libertad religiosa.

La regulación del aborto en España ha sido una de las cuestiones más polémicas y cambiante a la par que la sociedad española. Desde el año 85 existe una legislación que despenaliza esta figura, la ley Orgánica 9/85 de 5 de julio. Esta ley no regulaba el derecho al aborto, sino que modificaba el artículo del Código Penal que consideraba la interrupción voluntaria del embarazo un delito en cualquier circunstancia. Desde entonces esta figura está integrada y es aceptada por gran parte de nuestra sociedad, si bien han existido y siguen existiendo manifestaciones públicas de rechazo a su regulación legal teniendo en cuenta que son temas en los que derecho y moral van unidos con el condicionamiento ideológico que ello tiene (Jefatura del Estado, 1985).

La STC 53/85 resolvió el recurso previo de inconstitucionalidad núm. 800/1983, interpuesto por don José María Ruiz Gallardón, contra el texto definitivo del Proyecto de Ley Orgánica de reforma del art. 417 bis del Código Penal. Se quiso determinar la constitucionalidad o inconstitucionalidad del proyecto de Ley orgánica que introduce el art. 417 bis en el Código Penal, por el que se declara no punible el aborto en determinados supuestos. El FJ 1 dejó patente que se trataba de un tema en cuya consideración inciden con más profundidad que en ningún otro ideas, creencias y convicciones morales, culturales y sociales.

La cuestión central que se planteó en este recurso fue el alcance de la protección constitucional del nasciturus. El derecho a la vida, reconocido y garantizado en su doble significación física y moral por el art. 15 de la Constitución, es la proyección de un valor superior del

ordenamiento jurídico constitucional -la vida humana- y constituye un derecho (Recurso Tribunal Constitucional, 1985).

El TC reconoce la dignidad a todas las personas con carácter general, y señala que "no puede ignorar el hecho obvio de la especificidad de la condición femenina, así lo manifiesta en el F.J. 8. El Tribunal, reconoce que estamos ante derechos fundamentales que deben ser tenidos en cuenta, pero surgen ciertas dudas cuando la decisión de la embarazada entra en colisión con la vida del nasciturus: frente a un derecho fundamental no puede darse preeminencia, en ningún caso, a un bien jurídico, por mucho que sea o esté constitucionalmente protegido. Y frente a este dilema no hay duda: prima el derecho fundamental, en este caso, el derecho de la mujer para decidir libremente la interrupción voluntaria de su embarazo.

Otra cuestión objeto de debate fue la prestación del consentimiento del padre para la interrupción voluntaria del embarazo en los términos demandados por los recurrentes. El Tribunal aclaró que dada "la peculiar relación entre la embarazada y el nasciturus" la decisión le afecta primordialmente a ella, por lo que la solución del proyecto es acorde con la Constitución (F.J. 13).

En cuanto a la objeción de conciencia, no está regulada, sin embargo, el TC afirma que el derecho a la objeción de conciencia existe y puede ser ejercido con independencia de que se haya dictado o no tal regulación (FJ 14) (Recurso Tribunal Constitucional, 1985).

Con esta norma se intentó dar la posibilidad de acceder a la interrupción del embarazo de forma legal y segura pero las deficiencias que acompañaban a la LO 9/1985 hicieron necesario e imprescindible reformar el texto de la Ley, esfuerzo que se materializó en la elaboración de la LO 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (Milione, 2011).

No se trata de ir en contra de ningún grupo o confesión religiosa, sino de intentar alcanzar situaciones de igualdad para todas las personas sin que los motivos religiosos supongan un problema ni tampoco las reivindicaciones por parte de los movimientos feministas. Hay que proteger

la libertad espiritual de la ciudadanía desde la dimensión de género como lo plantea el artículo 14 CE.

La Sentencia Tysiac de Polonia fue el precedente en nuestro ordenamiento jurídico, de modo que la aprobación de esta ley orgánica 2/2010, supuso el reconocimiento del derecho a la maternidad libremente decidida, que implica, que las mujeres decidan inicialmente sobre su embarazo y que esa decisión, consciente y responsable, sea respetada. Es importante señalar que estamos ante una ley de plazos. El legislador establece dos plazos: uno de 14 semanas en el que se garantiza a las mujeres la posibilidad de tomar una decisión libre e informada sobre la interrupción del embarazo, sin interferencia de terceros (Jefatura del Estado, 2010)[50] y otro segundo plazo no superior a 22 semanas en el que podrá interrumpirse el embarazo por motivos médicos siempre que se den las circunstancias previstas en la ley. Desde el preámbulo de la ley queda claro que la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad son derechos fundamentales, ligados al desarrollo de la sexualidad y la capacidad de procreación.

También se recoge la objeción de conciencia de los profesionales sanitarios directamente implicados en la interrupción voluntaria del embarazo, y el profesional que desee acogerse a este derecho deberá manifestarlo anticipadamente y por escrito, en el artículo 19.2 de la Ley (Jefatura del Estado, 2010).

A finales de junio se inició el proceso participativo de reforma legislativa de la ley orgánica 2/2010 en torno a la salud sexual y reproductiva, en el que se reformularán cuestiones tan importantes como la interrupción voluntaria del embarazo, violencia obstétrica y gestación subrogada, entre otros aspectos (Ministerio de Igualdad, 2021).

La Ley establece además las garantías para el acceso efectivo a esta prestación sanitaria y protección de la intimidad y confidencialidad de las mujeres. Con estas previsiones legales se pretende dar solución a los

[50] la STC 53/1985 lo denomina «autodeterminación consciente», dado que la intervención determinante de un tercero en la formación de la voluntad de la mujer gestante, no ofrece una mayor garantía para el feto y, a la vez, limita innecesariamente la personalidad de la mujer, valor amparado en el artículo 10.1 de la Constitución.

problemas a que había dado lugar el actual marco regulador tanto de desigualdades territoriales en el acceso a la prestación como de vulneración de la intimidad.

En España a pesar de que la IVE está reconocida desde la aprobación de la ley existen muchas mujeres que se enfrentan aún a serios obstáculos para acceder a un aborto en condiciones dignas, es decir, con un trato respetuoso durante todo el proceso, sin discriminación, con información sanitaria adecuada y con autonomía para decidir. Aquí entran en confrontación la mayoría de las confesiones religiosas. Uno de los casos más relevantes es el de la Iglesia Católica. La propia Conferencia Episcopal en la Declaración sobre el Anteproyecto de "Ley del aborto": atentar contra la vida de los que van a nacer, convertido en "Derecho", aludía, haciéndose eco de la *Encíclica Evangelium vitae* (Santa Sede, 1995), que ningún católico coherente con su fe podrá aprobar dicha ley ni darle su voto ni tampoco debería hacerlo nadie que atienda a los justos imperativos de la razón (Conferencia Episcopal, 2009). También asociaciones como Hazte oír o Abogados Cristianos se han posicionado en múltiples ocasiones en contra de esta Ley (Europa Press, 2021). Se están dando casos en algunas comunidades autónomas como Murcia en la que grupos conservadores intentan limitar los derechos de las mujeres (Asociación, s.f.). Salen a la luz noticias de mujeres que se encuentran con todo tipo de trabas y problemas a la hora de practicar un aborto. Parece ser que se da prioridad a que se produzca la IVE en clínicas privadas frente a la sanidad pública. Hay datos que publica el Ministerio de Sanidad en los que se aprecia que son hasta 12 provincias la que no han notificado ni una sola interrupción voluntaria del embarazo en los últimos cinco años. Esos datos sorprenden debido que en ellas ha habido mujeres que la han pedido (Ministerio de Sanidad, 2019).

Igualmente, en el resto del espacio europeo, nos estamos encontrando con el surgimiento de ideologías excluyentes o fundamentalismos; subrayar la aparición de un lobby religioso que ha supuesto en los últimos años la suma de privilegios por parte de las Iglesias en el seno de UE (al, 2019). Los valores que defiende la Unión Europea como modelo cohesionado e integrador, modelo de paz, de solidaridad y de desarrollo de toda la ciudadanía, está desapareciendo. En los últimos meses, estas

ideologías han resurgido sirviendo la crisis económica y de refugiados como pretexto para acercarse al poder, con discursos populistas basados en el miedo y en la xenofobia, con el único objetivo de conseguir los máximos votos posibles. Las democracias están en la obligación de mantener y conservar una sociedad asentada en los principios de libertad, igualdad y solidaridad que propugna la Unión Europea y por los que tanto ha luchado en el pasado (Montoya García, 2017).

4. LAS MUJERES EN LAS RELIGIONES CON ACUERDOS FIRMADOS CON EL ESTADO ESPAÑOL

4.1. ¿ESTÁN PRETERIDAS LAS MUJERES EN LAS JERARQUÍAS RELIGIOSAS?

Las religiones son productos históricos y culturales y, como tales, han influido en la construcción, concepción y percepción social de la mujer, así como también en la posición que a ésta se le ha otorgado en cada momento dentro de la sociedad (González Pérez, 2010).

Algunas de las religiones monoteístas como el cristianismo, el judaísmo y el islamismo tienen a hombres al frente de la religión oficial recayendo en ellos el poder, considerados guías espirituales de la comunidad y dejando a las mujeres alejadas de determinados ritos y cultos religiosos «oficiales» que se desarrollaban en templos, iglesias y/o sinagogas, esto es, en la esfera pública, negándoles la capacidad natural para el sacerdocio (Küng, 2002).

Las mujeres entraron a la vida pública con retraso y más aún en el mundo religioso y de las cosmovisiones, probablemente porque éstas tienden al conservadurismo y ven con malos ojos cualquier atisbo de reivindicación feminista.

Ha hecho falta tiempo, pero poco a poco se han ido incorporando voces a un discurso que está interesado en conocer las aportaciones de las mujeres a las religiones. Existen muchas mujeres que, desde las distintas cosmovisiones alzan la voz e intentan visibilizar y reivindicar su papel en plano de igualdad respecto a los varones. Su denominador común es la búsqueda de un espacio común como mujeres y como creyentes de las distintas cosmovisiones.

4.2. ¿La IVE para las mujeres creyentes es un caso de libre albedrío? El ejemplo de Católicas por el Derecho a Decidir (CDD)

Desde la cosmovisión católica, encontramos a mujeres como:

La teóloga Isabel Gómez Acebo. Tuvo la necesidad de aportar una perspectiva de género a esta disciplina, a pesar de que dicha perspectiva es contraria a la fe cristiana. Defendió el papel de la mujer en las posiciones de poder eclesiástico (Gómez Acebo, 2014). Denuncia también el carácter misógino de la estructura de la Iglesia, relegando a las mujeres a actividades subordinadas a los hombres, así como las numerosas violaciones que las monjas sufren en la India y África de manos de los propios sacerdotes (Gómez Acebo I. , 1998).

Teresa Forcades: es una teóloga y monja española. Situada dentro de la teología feminista en el marco de la teología de la liberación. Dedica parte de su obra a hacer una revisión histórica de las mujeres que han vivido la contraposición entre el discurso teológico sobre las mujeres y la experiencia de Dios de cada mujer. Así lo plasma en obras como *La teología feminista en la historia* que publicó en 2007.

Asociación de teólogas españolas: formada por un grupo de mujeres cristianas dedicadas a estudiar y difundir la teología en perspectiva de la mujer para visibilizar a las mujeres cristianas, tratar temas de género y fomentar la investigación y las publicaciones hechas por mujeres teólogas (Asociación de teólogas españolas, A partir de 1992).

Católicas por el derecho a decidir: es una red de mujeres que se encuentra repartida por todo el mundo (CDD, 2016). En España es un movimiento autónomo de personas católicas, comprometidas con la búsqueda de justicia social y el cambio de patrones culturales y religiosos vigentes en nuestra sociedad. Promueven los derechos de las mujeres, especialmente los referentes a la sexualidad y a la reproducción humanas luchando por la equidad en las relaciones de género y por la ciudadanía de las mujeres tanto en la sociedad como en el interior de las iglesias. (Católicas por el derecho a decidir, s.f.)

Desde otras cosmovisiones también hay mujeres que alzan su voz. Encontramos a Natalia Andújar Chevrollier. Musulmana y activista social, trabaja con grupos de mujeres musulmanas proponiendo estrategias alternativas para luchar contra el patriarcado dentro de un marco religioso. Esto lo hacen través de relecturas del Corán y utilizando las herramientas religiosas del islam para deconstruir esa estructura patriarcal (Andújar Chevrollier, s.f.).

En las cosmovisiones profanas encontramos a Naval El Saadawi. Escritora, feminista, médica y activista política egipcia. Es considerada una de las feministas más importantes de su generación. En 1972 escribió el libro *Mujeres y sexo,* en el que denunció la práctica de la mutilación genital femenina, lo que la llevó a perder su trabajo como directora general de Salud Pública del gobierno egipcio. En su obra predomina la denuncia de la situación de las mujeres en su país y en el mundo arabomusulmán (Amorós Puente, 2007).

5. CONCLUSIONES

Es un hecho que, tanto en España como en la UE, las mujeres han logrado la igualdad legal como ciudadanas, derecho fundamental reconocido en el artículo 14 CE y desarrollado con la LO 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres siendo un punto de inflexión para la prevención y desarrollo de las políticas de igualdad. Sin embargo, en las distintas Confesiones religiosas las mujeres no la han logrado, y continúan preteridas e invisibilizadas en muchas ocasiones.

Respecto a la igualdad real, si bien en el ámbito civil, como ciudadanas, las mujeres están conquistando derechos, en las Confesiones religiosas, como creyentes, tampoco la han conseguido. Por ello se alzan voces disidentes de mujeres creyentes de las distintas cosmovisiones que reivindican sus derechos en sus confesiones religiosas.

Resaltar la importancia de la educación para provocar cambios significativos en la sociedad y reconstruir un nuevo modelo educativo, igualitario en el que se visibilicen los valores y aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia. Una historia en la que las religiones y

cosmovisiones han influido en el mundo del pensamiento, de la política, de la cultura y, en definitiva, en la construcción de los códigos de conducta de la sociedad, marcando la posición de la mujer en la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Merino et. al. (1 de Octubre de 2019). Diario.es. *El lobby religioso toma Bruselas en secreto: más actividad que cualquier empresa y sin huella en el registro*. Última consulta septiembre de 2021, de https://www.eldiario.es/internacional/padre-bruselas-funciona-religioso-ue_1_1351603.html

Amorós Puente, C. (2007). Pensadores islámicos, ilustración y feminismo. *Feminismo y multiculturalismo, IV*, 206. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0318.pdf

Andújar Chevrollier, N. (s.f.). *Natalia Andujar wordpress*. Última consulta Julio de 2021, de https://nataliaandujar.wordpress.com/

Asociación de teólogas españolas. (A partir de 1992). Última consulta el Julio de 2021, de https://www.asociaciondeteologas.org/

Asociación, W. L. (s.f.). *https://www.womenslinkworldwide.org/*. Última consulta Julio de 2021, de https://www.womenslinkworldwide.org/informate/sala-de-prensa/women-s-link-demanda-al-servicio-de-salud-de-murcia-por-vulnerar-el-derecho-a-un-aborto-digno

Bulygin, A. y. (2006). *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales.* Astrea.

Casas Baamonde, M. E. (2018). Igualdad y no discriminación por sexo y género: el lenguaje de los derechos. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*(Nº 22), 25-61. Obtenido de ISSN 1575-8427

Católicas por el derecho a decidir. (s.f.). Última consulta Julio de 2021, de http://cddespana.blogspot.com/

CDD, R. L. (2016). *Red Latinoamericana y del Caribe de Católicas por el derecho a decidir*. Última consulta Julio de 2021, de https://redcatolicas.org/quienes-somos/

Conferencia Episcopal. (30 de Junio de 2009). *Boletín Oficial de la Conferencia Episcopal*. Última consulta Agosto de 2021, de Boletín Oficial de la Conferencia Episcopal. Nº 83. 30 JUNIO DE 2009. https://www.conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/boletin/BOCEE083.pdf

Council, I. C. (2004). *"La Declaración de Chiang Mai"*. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.peacecouncil.org/mujeresyreligion.html

Europa Press. (14 de Julio de 2021). Última consulta Agosto de 2021, de https://www.europapress.es/sociedad/noticia-abogados-cristianos-acusa-tc-retardo-malicioso-11-anos-resolucion-recurso-ley-aborto-20210714111917.html

Fernández-Coronado González, A. (2012). Marco comparado de la libertad religiosa en Europa. *RDUNED. Revista de derecho., Nº11*, 282. Obtenido de ISSN 1886-9912

García Ureta, A. (2004). Artículo 9: Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. En I. (. Lasagabaster Herrarte, *Convenio Europeo de Derechos Humanos, comentario sistemático* (págs. 328-355). Civitas.

Gómez Acebo, I. (1998). Cristianismo y mujer. *Scripta Fulgentina: revista de teología y humanidades, 8*, 125. Obtenido de file:///C:/Users/SANDRALCH/Downloads/Dialnet-CristianismoYMujer-5787408%20(4).pdf

Gómez Acebo, I. (2014). Los católicos frecuentan poco los templos, hay que buscarlos fuera para compartir su fe. (R. Alandar, Entrevistador) Madrid. Obtenido de https://www.alandar.org/personal/los-catolicos-frecuentan-poco-los/

González Pérez, T. (2010). Desigualdad, mujeres y religión: sesgos de género en las representaciones culturales religiosas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*(5), 467-505. Última consulta Julio de 2021, de DOI: http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i5.3797

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Iban, I. (2006). La protección de la libertad religiosa en la UE. *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid, 14*, 296-305. Obtenido de http://hdl.handle.net/10486/4481

Jefatura del Estado. (5 de Julio de 1985). la ley Orgánica 9/85 de 5 de julio. *Boletín Oficial del Estado*. Última consulta Julio de 2021, de https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/05/9

Jefatura del Estado. (2010). Ley orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-3514

Küng, H. (2002). *La mujer en el Cristianismo.* Trotta.

Llamazares, D. (2011). *Derecho de la libertad de conciencia* (4ª edición ed.). Civitas.

Milione, C. (2011). Algunas reflexiones en torno a la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Documentos de trabajo., 3*(1), 17. Última consulta Julio de 2021, de file:///C:/Users/SANDRALCH/Downloads/Dialnet-AlgunasReflexionesEnTornoALaLeyOrganica22010De3DeM-5713848%20(3).pdf

Ministerio de Igualdad. (30 de Agosto de 2021). Nota de prensa. *Encuentro con profesionales de la salud para la reforma de la ley*. Última consulta Septiembre de 2021, de https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/notasprensa/Documents/NdeP/NdP_ReunionAborto_300821.pdf

Ministerio de Sanidad. (2019). *Ministerio de Sanidad*. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.mscbs.gob.es/: Ministerio de Sanidad. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/tablas_figuras.htm

Ministerio de Sanidad. (2020). *Cuadernos de Codificación CIE-10- ES.* Últimam consulta Septiembre de 2021, de https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/normalizacion/CIE10/2020_Cuaderno_N10_Monogr_de_Obstetr_y_Act_COVID19.pdf

Montoya García, J. (2017). Ideologías excluyentes en el siglo XXI. Austria y el auge de la extrema derecha en Europa. *Pensamiento al margen: revista digital sobre las ideas políticas*(Nº 6). Última consulta Julio de 2021, de www.pensamientoalmargen.com

Naciones Unidas. (2005). *Informe del Comité de Derechos Humanos.* Última consulta Julio de 2021, de https://www.iri.edu.ar/publicaciones_iri/anuario/CD%20Anuario%202006/Ddhh/DDHH1.pdf

Naciones Unidas. (2017). *Iniciativa Spotlight*. Última consulta julio de 2021, de https://www.un.org/es/spotlight-initiative/

Ocon Cabria, A. M. (2015). *El aborto: aspectos filosóficos, éticos y jurídicos [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].* Madrid. doi:https://eprints.ucm.es/id/eprint/43243/1/T38908.pdf

Parlamento español. (1998). *Intergrupo Parlamentario Español sobre Población, Desarrollo y Salud Reproductiva*. Última consulta Agosto de 2021, de http://intergruposalud.es/

Peces Barba, G. (1988). Escritos sobre derechos fundamentales. *Revista de las Cortes Generales (18)*, 439-448. doi:https://doi.org/10.33426/rcg/1989/18/1173

Recurso Tribunal Constitucional. (11 de Abril de 1985). Recurso previo de inconstitucionalidad número 800/1983. Sentencia número 53/1985, de 11 de abril. *Boletín Oficial del Estado*. Última consulta Julio de 2021, de https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-T-1985-9096

Relaño Pastor, E. (2004). La libertad religiosa y de conciencia en la Unión Europea: la Carta de los Derechos Fundamentales y la futura Constitución Europea. *Revista Española de Derecho Europeo. Nº 12*, 563-594.

Relaño Pastor, E. (2021). Derechos de las mujeres y libertad religiosa:¿irreconciliables? *Cuestiones de Pluralismo. Revista de divulgación*. Última consulta julio de 2021

Santa Sede. (1995). *Encíclica Evangelium Vitae.* Última consulta Agosto de 2021, de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html

Sieira Mucientes, S. (2006). Constitución de Polonia. Estudio introductorio. *Revista de las Cortes Generales*(67). Última consulta Julio de 2021, de file:///C:/Users/SANDRALCH/Downloads/544-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1206-1-10-20190607%20(1).pdf

STEDH. (9 de Octubre de 1979). Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Caso Airey contra Irlanda(32), Serie A*, 12-12. Obtenido de https://www.womenslinkworldwide.org/files/2887/gjo-echr-airey-en-pdf.pdf

TEDH. (20 de Marzo de 2007). Sentencia. *Caso Tysiac v. Polonia*. Obtenido de https://www.womenslinkworldwide.org/observatorio/base-de-datos/tysiac-v-polonia

TJUE. (4 de Diciembre de 1974). Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. *Caso Yvonne van Duyn Vs Home Office*. Última consulta julio de 2021, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A61974CJ0041

TSJCanarias. (2007). Sentencia Tribunal Superior Justicia Islas Canarias 1/2007. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.poderjudicial.es/search/contenidos.action?action=contentpdf&databasematch=AN&reference=7969919&links=%221027%2F2016%22&optimize=20170324&publicinterface=true

Unión Europea. (1950). Convenio Europeo de Derechos Humanos. Roma. Última consulta julio de 2021, de https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf

Unión Europea. (17 de febrero de 1986). Acta Única Europea. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Obtenido de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT&from=ES

Unión Europea. (7 de Febrero de 1992). Tratado de Maastrich. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Última consulta Julio de 2021, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL&from=LV

Unión Europea. (2 de Octubre de 1997). Tratado de Amsterdam. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Última consulta Julio de 2021, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11997D/TXT&from=ES

Unión Europea. (26 de Febrero de 2001). Tratado de Niza. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. Última consulta Julio de 2021, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12001C/TXT&from=ES

Unión Europea. (13 de Diciembre de 2007). Tratado de Lisboa. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Última consulta Julio de 2021, de https://www.boe.es/doue/2007/306/Z00001-00271.pdf

Unión Europea. (2010). *Instituto europeo de la Igualdad de Género*. Última consulta Julio de 2021, de https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1263?lang=es

Unión Europea. (2019). *Informe anual de la UE sobre los derechos humanos y la democracia en el mundo en 2019.* Última consulta Julio de 2021, de https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8580-2020-INIT/es/pdf

Unión Europea. (2020). *Una Unión de la Igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025.* Comisión Europea. Última consulta Agosto de 2021, de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0152&from=ES

Unión Europea. (2021). *Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de junio de 2021, sobre la situación de la.* Parlamento Europeo. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0314_ES.pdf

Unión Europea. (s.f.). *Alianza Parlamentaria Mundial por la Salud, los Derechos y el Desarrollo*. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.epfweb.org/sites/default/files/2020-05/apm_-_spanish.pdf

Unión Europea. (s.f.). *Foro Parlamentario Europeo para los derechos sexuales y reproductivos*. Última consulta Agosto de 2021, de https://www.epfweb.org/

CAPÍTULO 26

ESCUCHAR, VER Y RECREAR LA MITOLOGÍA EN LA POESÍA FEMENINA HISPANA

JOSEFA FERNÁNDEZ ZAMBUDIO
Universidad de Murcia

MARÍA DOLORES HERNÁNDEZ MAYOR
Universidad de Murcia

MARÍA DOLORES ADSUAR FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El origen de esta propuesta parte del deseo de aprovechamiento de las condiciones extraordinarias en las que se ha impartido docencia durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, debido a la situación sanitaria derivada de la pandemia provocada por COVID-19. En la Universidad de Murcia (España), los sucesivos Planes de Contingencia con los que los diversos Centros encararon la situación sobrevenida determinaron, primero, la necesidad de la implantación de la docencia online (segundo cuatrimestre del curso 2019-2020) y, más tarde, de la docencia semipresencial (curso 2020-2021)[51].

En la docencia online durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019-2020, se utilizaron plataformas de videoconferencia para las clases y para el seguimiento de los exámenes, proporcionadas por la institución universitaria. Así, primero se empleó Bb collaborate[52] y después Zoom[53]. Durante el curso 2020-2021, con docencia

[51] La Universidad de Murcia ha ido recogiendo los diversos comunicados e información sobre Coronavirus y las situaciones sobrevenidas como consecuencia de la pandemia en una página web propia, https://bit.ly/3x87IMc

[52] Desde el día 21 de marzo de 2021, como se puede comprobar en https://bit.ly/3f3I1Ge

[53] En docencia semipresencial se ha utilizado Zoom y una amplia cobertura técnica para permitir la realización de las clases online, como se indica en https://bit.ly/3iW60IL

semipresencial, se realizaron videoclases a través de Zoom y, dependiendo de la cantidad de alumnos por curso, se determinaron dos o tres grupos que acudían al aula presencialmente, cada dos o tres semanas, en la Facultad de Letras, en la que impartimos clase[54]. Con el deseo de mantener las guías docentes adecuadas a la Memoria de los títulos del Grado en Lengua y Literatura Españolas[55], Grado en Filología Clásica[56], y Grado en Historia del Arte[57], en los que nos encargamos de diversas materias (entre ellas, Literatura grecolatina, Literatura hispanoamericana, Literatura latina y Cultura clásica), no nos percatamos de la problemática que podría suponer presentar y evaluar la presentación de trabajos por parte de los alumnos, tanto por los posibles problemas de conexión desde casa, como por las restricciones de movimiento e interactuación en el aula.

Como consideramos que el hecho de que los alumnos presenten trabajos puede resultar imprescindible para su completa formación, ya que constituyen una preparación necesaria para las futuras defensas de Trabajos Fin de Grado (TFG), Trabajos Fin de Máster (TFM) y Tesis doctorales (Muñoz-Alonso López, 2015), decidimos, a pesar de las dificultades, buscar cómo conseguir que esta actividad se mantuviera y, además, se pudiera realizar de forma segura, de tal manera que todos los miembros de la comunidad educativa estuviéramos satisfechos con el método empleado. De ahí partió la idea de realizar vídeos donde los alumnos pudieran exponer sus trabajos, de manera que no fuera relevante que estuvieran siguiendo la clase desde casa o desde el aula, pues el vídeo se subía previamente al apartado de Tareas del Aula Virtual de cada materia y era revisado y compartido durante las clases con el alumnado del aula y casa por las docentes. En el caso de la presencialidad, buscábamos, además, que los protagonistas de la exposición no tuvieran

[54] Los Planes de Contingencia de la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia y sus adaptaciones se pueden consultar en https://bit.ly/2WwDCoX

[55] La Memoria verificada del Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Murcia se puede consultar en https://bit.ly/3l9Ufkv

[56] La Memoria verificada del Grado en Filología Clásica de la Universidad de Murcia se puede consultar en https://bit.ly/3zPl9Ct

[57] La Memoria verificada del Grado en Historia del Arte de la Universidad de Murcia se puede consultar en https://bit.ly/3BSYQgK

que moverse por el aula o acercarse al profesor. En ese momento, a principios de octubre de 2021, nosotras ya habíamos experimentado las ventajas de este formato, porque estábamos grabando vídeos para nuestra participación en congresos que se estaban celebrando en formato online. Los buenos resultados, con una mayor implicación del alumnado y una mejora en las notas finales, determinaron nuestro deseo de implantar este método y explotar las oportunidades que nos ofrecía, y de incluirlo en nuestros planes docentes para el curso siguiente.

En esta experiencia realizada durante el curso 2020/2021, nuestras conclusiones fueron positivas, porque el alumnado que seguía las clases desde casa se implicaba más y porque los resultados académicos tuvieron una mejoría, pero, sobre todo, por la mayor satisfacción y predisposición para participar por parte de cada uno de los alumnos. Sin embargo, nos percatamos de algunos problemas, entre los que destacamos la falta de alfabetización digital, de modo que la información previa proporcionada no siempre resultó suficiente para alcanzar los objetivos propuestos.

Durante el curso 2021/2022, deseamos repetir la propuesta docente con los vídeos realizados por los alumnos, pero no sólo queremos partir de nuestra experiencia anterior, sino también de las consideraciones y experiencias de otros estudiosos. Por ello, hemos realizado una revisión de las plataformas para presentar trabajos audiovisuales existentes, y de sus usos y potencialidades en el ámbito educativo, y hemos configurado a partir de ella nuestro proyecto de innovación. Los límites espaciales de este artículo nos obligan a presentar las conclusiones más relevantes alcanzadas, de tal manera que, aunque nuestra indagación abarcó diferentes canales de vídeo y podcast, nos centraremos en Tik Tok, Youtube e Ivoox, por ser los más conocidos y empleados actualmente y, por ello, los que hemos decidido proponer a nuestros alumnos para la difusión de sus creaciones. Somos conscientes, igualmente, de la dificultad de determinar cuáles pueden ser los resultados, pero hacemos una propuesta del Proyecto de Innovación Docente "Escuchar, ver y recrear la mitología en la poesía femenina hispanoamericana" que determina objetivos y metodología, según las conclusiones a las que nos ha llevado nuestra investigación.

2. OBJETIVOS

A continuación, exponemos los objetivos de esta revisión e indagación, que no deben ser confundidos con los objetivos específicos de nuestra propuesta del Proyecto de Innovación Docente "Escuchar, ver y recrear la mitología en la poesía femenina hispanoamericana", que serán especificados en el apartado 6.

2.1. Objetivos principales

- El primer objetivo de esta revisión es recopilar información relevante sobre las posibilidades del uso del mundo audiovisual en la docencia y la presentación en el mismo de trabajos. Para ello, nos centraremos en tres plataformas para compartir creaciones propias, Tik Tok y Youtube, dedicadas a vídeos, y la plataforma Ivoox, dedicada a podcasts. Debido a su facilidad de manejo son las escogidas por nosotras para la implantación de nuestro Proyecto de Innovación Docente.

- Gracias a la información recopilada, y partiendo de las reflexiones que nos proporciona, presentamos las líneas maestras del Proyecto de Innovación Docente que aplicaremos durante el curso 2021/2022.

2.2. Objetivos secundarios

Entre los objetivos secundarios planteamos:

- La búsqueda de una base teórica sobre la que asentar las líneas principales de nuestro Proyecto de Innovación Docente (consideraciones acerca de Tik Tok, de Youtube y de Ivoox).

- La búsqueda de una base práctica sobre la que asentar las líneas principales de nuestro proyecto de innovación docente (consideraciones de aplicaciones concretas hechas por otros profesionales con Tik Tok, Youtube e Ivoox).

- La contribución a la alfabetización digital de los alumnos. A pesar de que los consideremos "nativos digitales", no siempre

son capaces de manejar los instrumentos debido a falta de experiencia. Queremos propiciar que se conviertan en creadores y no meros espectadores.

- La incentivación y la aplicación de metodologías activas en el aula, de tal manera que el alumnado mejore sus resultados.
- La adaptación a la formación semipresencial, si fuera necesario por las circunstancias sanitarias.

3. METODOLOGÍA

Según los objetivos que queremos alcanzar, los pasos que seguiremos en nuestra metodología serán los siguientes:

- Paso 1. Búsqueda de experiencias relacionadas y delimitación de elementos trasladables a nuestro contexto educativo y objetivos.
- Paso 2. Búsqueda de referentes sobre poetas y mitología en el mundo audiovisual.
- Paso 3. Delimitación de la metodología adecuada y de soluciones a los posibles problemas. Propuesta de proyecto de innovación.

Con estos tres pasos, hemos conseguido seguir un camino delimitado hasta ostentar nuestra propia propuesta, de modo que la revisión presentada tendrá siempre una aplicación práctica directa. Por ello, no buscamos una mera enumeración de elementos, sino una lectura reflexiva de los precedentes sobre los que hemos basado nuestro proyecto, y, sobre todo, un conocimiento de las oportunidades que los tres canales escogidos, Tik Tok, Youtube e Ivoox, ofrecen para el contexto educativo. Hemos optado también por un empleo sobre todo de bibliografía perteneciente a los últimos años, debido a que estas plataformas se encuentran en continuo cambio y a nuestro deseo de aprovechar todas las características de las mismas. Existe, además, otra razón: se trata de plataformas digitales emergentes, de manera que, especialmente para el uso de Tik Tok, sólo podemos remontarnos a unos pocos años atrás. Somos conscientes de que, en un futuro, pueden surgir otras más

adecuadas o conocidas, pero consideramos que en este momento estas son las que debemos emplear por su adecuación a los objetivos de nuestra propuesta, ya que el docente ha de ser consciente de en qué consiste cada entorno educativo para planificar su enseñanza adecuadamente.

4. CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE EN TIK TOK, YOUTUBE E IVOOX

Los antecedentes de los que partimos son que nuestro alumnado es consumidor y creador audiovisual en su tiempo de ocio, y esta tendencia se ha intensificado durante el tiempo de pandemia debido a la COVID-19. En consecuencia, consideramos que la Universidad debe hacerse eco de ello de una forma menos tímida a la que ha tenido lugar hasta el momento. Como indican Lara Rivera y Grijalda Verdugo, a propósito de un estudio de los saberes digitales en universitarios mexicanos:

> que los ciudadanos aprendan a gestionar su dieta de medios, promover el pensamiento crítico y adquirir habilidades técnicas para gestionar infraestructuras comunicacionales disponibles con la finalidad de facilitar el trabajo, la socialización y los aprendizajes para toda la vida (2021, p. 11).

De esta manera, el conocimiento de estas formas de comunicación pueden ser el vehículo para el pensamiento crítico que buscamos incentivar en nuestras aulas.

Los universitarios actuales crecen en una cultura donde predominan sonido e imagen, juntas o por separado, donde pasan más tiempo ante las pantallas que ninguna otra generación, y donde se produce un progresivo empoderamiento digital gracias a la posibilidad de que sean escuchadas sus voces, mientras la docencia tradicional obvia esta necesidad (Aguaded, 2013). La conocida implementación de metodologías activas para el alumnado, la búsqueda de una mayor autonomía y de que se haga responsable de su aprendizaje, parecen adecuarse a estas nuevas generaciones, que ya están, en sus momentos de ocio, al menos, buscando entornos que potencien su creatividad, de tal manera que esta les permita obtener la atención de los demás. En consonancia con ello, frente a la clase en la que el profesor dicta conocimientos, los profesores

están introduciendo nuevos métodos que parecen más efectivos y satisfactorios para todas las partes implicadas (Jiménez Hernández, González Ortiz y Tornell Abellán, 2021).

Si nuestros alumnos están "enganchados" a Tik Tok, por ejemplo, y cuando entramos en clase están comentando los vídeos virales, ¿por qué no aprovechar esto didácticamente? Si se ha posicionado entre las redes sociales más usadas[58], ¿debemos plantearnos qué "magia" encuentran los jóvenes en realizar un vídeo y si podríamos adaptarla al contexto educativo? Como señalan Maqueda Morales, Felipe Morales y Caldevilla Domínguez, "nunca como ahora hubo tantas personas deseando contar sus historias, mostrar sus narraciones e invenciones, llamarnos la atención. Nunca como ahora hubo tantos escritores, tantos fotógrafos, tantos narradores audiovisuales" (2019, p. 1191). Entonces, ¿por qué no invitarles, también, a crear contenidos útiles para nuestras clases y su aprendizaje?

Tik Tok "permite crear y compartir videos cortos (…) de fácil y rápida edición con una gran variedad de efectos y sonidos" (Becerra-Chauca y Taype-Rondan, 2020). El empleo de este medio de expresión supone una transformación social (Tobeña, 2020) de la que la docencia en las etapas de Primaria y Secundaria se hace cierto eco, y la Universidad de forma mucho más lejana. Aunque las Universidades tienen perfiles en diversas redes sociales, sólo algunas se han adentrado en el territorio de Tik Tok[59]. En la Universidad de Murcia se ha realizado un proyecto de innovación docente relativo al empleo de Tik Tok, realizado con estudiantes de Educación, para enseñar Historia a través de vídeos[60]. En diversas universidades españolas se han llevado a cabo proyectos donde se usaba esta red social para el aprendizaje[61]. Sin embargo, cuando pedimos vídeos a nuestros alumnos durante el curso 2020/2021 para exponer sus trabajos, aunque algunos utilizaron formatos cercanos a los usuales en Tik Tok, todos ellos emplearon la plataforma Youtube.

---

[58] Cf., por ejemplo, https://bit.ly/3i7VTRD

[59] En febrero de 2021, sólo dos universidades tenían perfil de Tik Tok, cf. https://bit.ly/3f5eBYp

[60] La originalidad, creatividad y buen humor son claves para este proyecto: https://bit.ly/3rFAH

[61] *Cf.* en la Universidad de Granada https://bit.ly/3i9wSpt y en la Universidad de Valencia https://bit.ly/3i9CzDF

Aunque se ha aumentado recientemente el tiempo disponible hasta los 3 minutos, sigue siendo un tiempo muy corto para poder hacer una exposición de un trabajo, por una parte, y su formato se considera, según ellos mismos, poco académico.

Youtube se presenta como una plataforma cuyo objetivo es "dar voz a todas las personas y poner el mundo a su alcance"[62]. Permite subir vídeos, de peso y extensión mayor que Tik Tok, con cierta facilidad, de tal manera que incluso los alumnos que no lo habían empleado nunca, con algunas indicaciones extra o con ayuda de otros compañeros, fueron capaces de usar este medio durante el curso académico 2020/2021. Permite, además, escoger la privacidad que se desea para el vídeo, de tal manera que no es necesario que la producción del alumnado sea pública. Las universidades cuentan con canal de Youtube desde hace años, e, incluso, hubo hace algunos años un intento de democratizar el conocimiento a través de Youtube EDU (Castañeda López 2009, p. 77). La Universidad de Murcia, la institución a la que pertenecemos, emplea su canal de Youtube principalmente para presentar a los miembros y órganos de la institución y para recoger los informativos semanales[63]. Los repositorios de vídeos educativos en Youtube eran ya usados antes de la pandemia por COVID-19 (por ejemplo, en Lozano Díaz, González Moreno y Cuenca Piqueras, 2020), pero parece que la necesidad de comunicación permitió un auge. En un análisis métrico, Orduña-Malea, Font-Julián y Ontalba-Ruipérez demuestran el gran número de visualizaciones en la categoría de Educación (2020, p. 12). Ahora bien, como señalan Hernández-Ramos, Martínez-Abad y Sánchez-Prieto,

> el empleo eficaz de videotutoriales en la docencia universitaria implica tanto el diseño técnico adecuado de los mismos como su correcta planificación e integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje (2021).

Quizá por esa necesidad de integración y búsqueda de eficacia, hemos encontrado algunas limitaciones para el uso de podcast docentes. En el ámbito de la clase, parece más útil emplear el sonido y la imagen

[62] En https://bit.ly/3f9uJbk

[63] En https://bit.ly/3yautjH

simultáneamente. Nos centraremos en una de las plataformas más conocidas, Ivoox. Aquí no sólo puedes escuchar y descargar podcasts, sino también crearlos y compartirlos[64]. De esta manera, se convierte en una plataforma en la que compartir creaciones propias, con similitudes, por tanto, con Youtube, en el sentido de que tiene cierta versatilidad y que su formato se presta a la adaptación al mundo académico. Los podcast educativos exigían un complejo proceso hace sólo unos años (Solano Fernández y Sánchez Vera 2010, p. 131), pero poco a poco se han convertido en un medio para diversos fines relacionados con la enseñanza. Sobre ese éxito del podcast, nos indican Celaya, Ramírez-Montoya, Naval y Arbués:

> en su faceta de objeto educomunicativo, se ha utilizado para divulgar el conocimiento científico y social, instruir en entornos institucionales, así como fomentar actitudes críticas y reflexivas. Como REA, se ha aplicado en todas las etapas educativas, a distancia o en entornos presenciales, en contextos de educación formal, no formal e informal. Además, aludiendo a su facilidad de producción, se ha aprovechado para trabajar con comunidades de aprendizaje y en la elaboración de repositorios con contenidos formativos (2020, p. 196).

De esta manera, es fácil producir en la actualidad podcast con diversos fines, incluyendo la enseñanza. La Universidad de Alcalá tiene en Ivoox un canal con este fin[65] y el Canal UNED cuenta con una intensa actividad[66]. Sin embargo, consideramos que puede resultar más atractiva y ayudar a mantener mejor la atención la opción de los vídeos. En nuestro caso, el vídeo permite, por ejemplo, proyectar el texto que se va a comentar.

Aunque existen numerosos medios para compartir vídeos y podcast, nos hemos referido a los más conocidos por nuestros alumnos, siendo conscientes de la posibilidad de que en un futuro no muy lejano sean desplazados por otros. Entre ellos, concluimos que se trata de un medio emergente, con aplicaciones didácticas comprobadas. La oportunidad

---

[64] Se explica en https://bit.ly/3rORoio

[65] En https://bit.ly/3j30iVu

[66] En https://bit.ly/3lanEv2 También tienen un canal de Youtube, disponible en https://bit.ly/378jRpM

para desarrollar habilidades digitales y habilidades creativas para una correcta transmisión de los contenidos, sin embargo, exige una planificación previa y unas instrucciones determinadas.

5. SILENCIOS Y CLAMORES DE LOS MITOS Y LAS POETAS EN EL MUNDO AUDIOVISUAL

Resultaría imposible en sólo unas páginas recoger toda la información que en vídeos y podcast existe sobre nuestros dos ámbitos de estudio, la Mitología clásica grecolatina y las poetas hispanoamericanas. Como introducción, podemos afirmar que a través de los tres medios analizados encontramos tanto producciones de poetas, como entrevistas, explicaciones de la obra y reivindicaciones de diverso tipo. Entre estas formas emergentes de acercarse a la literatura, podemos destacar Booktube, donde se transmiten las lecturas de una forma dinámica[67], y que recientemente ha sido seguido por la creación de Booktok[68]. Esto significa que Youtube y Tik Tok tienen su propia variante creada con el objetivo de comentar libros, como parte del fenómeno de la cultura participativa (De la Torre-Espinosa, 2020). Esta no es la única forma de transmisión de información sobre libros y lecturas, y somos conscientes de las limitaciones del formato debido a la libertad que preconizan los realizadores, pero debido a su gran éxito, puede convertirse en un formato adaptable a las aplicaciones didácticas (Paladines Paredes y Aliagas Marín, 2020).

Las historias y curiosidades de la Mitología grecolatina, por su estructura y sus posibilidades de adaptación en el mundo de la pervivencia, son adecuadas para su traspaso al formato audiovisual. En Ivoox se divulgan aspectos de este ámbito de estudio, por ejemplo, a través de las subida de intervenciones en programas de radio, como las de Bernardo Souvirón[69] o Emilio del Río[70]. Por su parte, en Youtube, triunfan los vídeos donde se transmiten los contenidos con sentido del humor, como

[67] *Cf.* https://bit.ly/3xj5aef

[68] *Cf.* https://bit.ly/2TN7gW4

[69] En https://bit.ly/3rFePdX

[70] En https://bit.ly/3lhJZXk

en “Destripando la historia[71]” o “Academia play[72]”, que en realidad parte de una plataforma de aprendizaje multimedia[73] pero se ha hecho conocer a través de los vídeos en los que se utiliza una pizarra en blanco, sobre la que se escriben y borran las informaciones destacadas, y un tono enérgico para amenizar la transmisión de contenidos.

En nuestra búsqueda en Tik Tok, Youtube e Ivoox, nos ha resultado revelador cómo la poeta hispanoamericana más difundida es Sor Juana Inés de la Cruz. Sin duda, esta escritora mexicana de finales del siglo XVII es referente obligado para la toda la literatura hispana y, debido a su gran acervo cultural, la mitología es uno de los temas relevantes en su obra (Fernández Zambudio, 2020). Pero, sin duda, como veremos en otros medios, su poema estrella difundido en las redes sociales es el conocido “Hombres necios que acusáis”, que sirve para comentarios y vídeos humorísticos[74]. En él, se muestra como precursora de visiones del feminismo, acusando a los hombres como culpables de la falta de moralidad de la mujer.

En Youtube, encontramos numerosos vídeos explicando la biografía de la monja[75], o transmitiendo alguna de sus obras[76], así como curiosidades de diverso tipo[77]. Aunque no encontramos, al menos en lengua castellana, información específicamente dedicada a la recepción de la mitología grecolatina, que es relevante en la obra de Sor Juana, sí existen explicaciones de uno de los poemas más originales y complejos de la Literatura hispanoamericana, “Primero sueño”, donde este tema es

---

[71] Con un ciclo de canciones dedicadas a los Cronidas, los seis hijos de Cronos entre los que se encuentra el propio Zeus, el padre de los dioses y los hombres, junto a Hades, Poseidón, Deméter, Hestia y Hera, como se puede ver en https://bit.ly/3BRiAI3

[72] Así, para los dioses de la mitología griega y sus equivalentes en la mitología romana, https://bit.ly/3rF43Et

[73] Disponible en https://bit.ly/37awikO

[74] Por ejemplo, en https://bit.ly/37662bv En realidad, los vídeos que más proliferan sobre Sor Juana en Tik Tok se refieren al cambio de su imagen, que se usaba para el billete de 200 pesos, al billete de 100 pesos, como en https://bit.ly/3I88NkJ

[75] Como https://bit.ly/3i9Oj9c, que usa la estética de pizarra en blanco.

[76] Como https://bit.ly/3rI55Q0, que recoge algunos de sus poemas.

[77] Como en https://bit.ly/37dZQhm

central para entender la obra[78]. Una de las propuestas que no hemos encontrado sería el uso de imágenes para entender los mitos que aparecen en el poema, pues, por ejemplo, comienza con una serie de aves en las que se alude a textos tomados de las *Metamorfosis* del poeta latino Ovidio, que podrían ser trasladadas a un ámbito audiovisual con éxito. En Ivoox, entre los podcast encontramos igualmente resúmenes de su obra[79], lecturas[80] y explicaciones, pero tampoco se dedican específicamente a su recepción de la mitología grecolatina.

Desde resúmenes de su vida, hasta poemas recitados sobre Sor Juana Inés de la Cruz, los tres medios escogidos, Tik Tok, Youtube e Ivoox, presentan informaciones, a menudo realizados por profesores como explicación de clase o por alumnos, como trabajo, donde se resumen diferentes aspectos, pero no es lo habitual el hecho de centrarse en una característica determinada para profundizar en ella. Sin duda, nos encontramos en un entorno divulgativo, pero ello no impide que podamos trasladarlo a una aplicación didáctica más formal en relación con nuestra docencia, de manera que consigamos no perder el rigor propio del ámbito académico.

En estos tres medios, resulta más complejo encontrar a poetas más cercanas en el tiempo, como una autora que nos interesa especialmente por nuestro ámbito de estudio, Claribel Alegría. La autora nicaragüense-salvadoreña recibió el Premio Reina Sofía de poesía iberoamericana en 2017 y falleció en 2018, de modo que puede resultar más cercana en su lengua, estilo y objetivos para el conocimiento de los alumnos. Consideramos, además, que puede ser adecuada para incentivarlos por ser una autora contemporánea que sigue usando activamente el mito en sus composiciones, adaptándolo a nuevas circunstancias, e, incluso, un referente para desatar la creatividad en nuestra audiencia.

---

[78] Como en https://bit.ly/37arf44 o https://bit.ly/379tiFs

[79] Como https://bit.ly/3xbvo2g

[80] Como la de "Hombres necios que acusáis", una vez más, en https://bit.ly/3icCsqX y https://bit.ly/3fbgnqZ

En este caso, encontramos, sobre todo, numerosas entrevistas disponibles en Youtube[81]. Este puede ser un buen referente, pues, en vez de exponer la vida y obra de las autoras, o el significado de sus textos y cuáles han sido sus objetivos en el uso de la recepción clásica, podemos utilizar el formato de entrevista para proponerlo a nuestros alumnos, de tal manera que interactúen y profundicen en las claves que les permitan una indagación sobre las características de su escritura. Entre sus obras, es especialmente conocida por su original recepción de los poemas homéricos su "Carta a un desterrado", donde Penélope le suplica a Odiseo que no vuelva, pues ha reconstruido su vida y, además, conoce sus devaneos por el Mediterráneo con diosas y brujas, y le invita a convertirse en el cerdo supremo de Circe. En Youtube encontramos lecturas de este poema[82]. También Ivoox se ha hecho eco de esta obra[83]. En Ivoox encontramos también alguna entrevista[84] y revisión de su obra[85], pero resulta curioso cómo su aparición se realiza en programas de divulgación sobre literatura, pero no por estudiosos o con una aplicación didáctica. La poeta no ha recibido, hasta el momento, una recepción en Tik Tok. Como en el caso de Sor Juana, hay vacíos que nuestros alumnos pueden llenar.

En conclusión, vamos a encontrar los siguientes formatos sobre transmisión de poesía femenina en Tik Tok, Youtube e Ivoox:

- Vídeos y podcasts con información de vida y obra de las autoras, donde se resume aquello más relevante pero no se profundiza en los diversos aspectos, incluyendo la recepción de la mitología clásica, que es de nuestro interés.

- Vídeos y podcasts sobre aspectos concretos: una obra o incluso un poema comentado.

---

[81] Por ejemplo, en https://bit.ly/3j2CVvh, con ocasión del Premio Reina Sofía de poesía iberoamericana, o en https://bit.ly/3BV1kve, junto al también poeta Mario Benedetti.

[82] Disponible en https://bit.ly/3zPSywD

[83] Como en https://bit.ly/2Ve9nT3

[84] En https://bit.ly/3fc3qNC, en un programa también dedicado a Piedad Bonnet.

[85] En https://bit.ly/3BVf49o, en un programa también dedicado a Rosa Montero y los Secretos.

- Entrevistas a las autoras.
- Lecturas de obras de las poetas pero, normalmente, sin incluir una contextualización adecuada.

Esta información no sólo nos proporciona una variedad de formatos que podemos ofrecer a nuestros alumnos, sino también, en algunos casos, información valiosa, que también podemos usar, esto es, no sólo son interesantes las estructuras, sino también los contenidos. Pero, sobre todo, la proliferación de informaciones no siempre suficientemente cuidadas, nos puede conducir a la reflexión sobre la necesidad de cuidar nuestras creaciones y de, como estudiosos de la literatura, basarnos en fuentes contrastadas. Dado que uno de los mayores problemas que encontramos en los trabajos que nos presentan nuestros alumnos es la falta de estrategias para la búsqueda de autoridades en las que basar sus informaciones, esta reflexión puede ser imprescindible para que avancen adecuadamente en su formación académica.

6. PROBLEMÁTICA Y PROPUESTA

Centrándonos en nuestra propuesta de Proyecto de Innovación Docente para implantar en el curso 2021/2022 en la Universidad de Murcia, determinamos una serie de problemas según la investigación previa realizada.

En primer lugar, aunque existen precedentes de ámbitos parciales de nuestro estudio, no hemos encontrado aquellos que se puedan adecuar a nuestros objetivos y necesidades. Así, nos resulta útil la puesta en valor que diversos estudiosos han realizado de Youtube, Tik Tok o Ivoox como plataformas que pueden tener un uso en el ámbito educativo e incluso en el ámbito educativo universitario, pero no hay suficientes ejemplos de su aplicación a estudios de la Literatura, y menos aún centrados en las particularidades de la Literatura hispanoamericana y de la poesía escrita por mujeres en Hispanoamérica, o de la recepción de la mitología grecolatina en la misma. Sin embargo, no creemos que eso sea debido a una falta de aplicaciones, pues en otros ámbitos han

sido suficientemente comprobadas. Suponemos, entonces, que hay potencialidades aún no exploradas.

6.1. Datos generales del proyecto

El Proyecto de Innovación Docente "Ver, escuchar y recrear la mitología en la poesía hispanoamericana" se implantará en el curso 2021/2022 en la Universidad de Murcia. En su marco, los alumnos presentarán trabajos dedicados a cómo las poetisas hispanoamericanas han recreado la mitología grecolatina, contextualizando y comentando textos relevantes para el estudio de este tema.

Tendrá como beneficiarios principales a los alumnos de la materia de Literatura Grecolatina, perteneciente al Segundo Curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas, y como beneficiarios secundarios, si el proyecto demuestra unos buenos resultados en el primer cuatrimestre, al alumnado de las materias de Literatura hispanoamericana I, perteneciente al Segundo Curso del Grado en Lengua y Literatura Españolas y Literatura latina II, del Tercer Curso del Grado en Filología Clásica. No descartamos, en cursos ulteriores, el uso de esta metodología para otras materias.

6.2. Justificación del proyecto

El estudio de la Mitología grecolatina suele resultar atractivo para los alumnos que se acercan a la Literatura, ya que tiene una recepción en las diversas artes que les incita al conocimiento de las fuentes primordiales de la misma. En este proyecto incentivamos este interés a través de las recreaciones llevadas a cabo por poetas hispanoamericanas, de modo que cubrimos la transversalidad de los estudios femeninos y creamos un espacio interdisciplinar en un entorno participativo.

6.3. Objetivos del proyecto

Mediante la delimitación de las características de las recreaciones poéticas realizadas por mujeres hispanoamericanas de los mitos grecolatinos buscamos una mejora en la transmisión de los contenidos, una mayor implicación del alumnado, la consecución de la consiguiente

autonomía en el aprendizaje, y, sobre todo, dotar de voz a escritoras y concienciar sobre las posibilidades de la recreación de la mitología grecolatina.

6.4. Metodología y cronología del proyecto

El proyecto se llevará a cabo durante el primer cuatrimestre del curso 2021/2022, de tal manera que planteamos la necesidad de la siguiente cronología y metodología de trabajo:

- Etapa 1. Mayo a Julio de 2021: búsqueda de base teórica y planteamiento del Proyecto de Innovación Docente (este artículo forma parte de las acciones de esta etapa).
- Etapa 2. Septiembre de 2021: presentación del proyecto a los alumnos. Proporcionaremos información sobre elementos prácticos de Tik Tok, de Youtube y de Ivoox y de cómo se pueden usar fácilmente, siempre atendiendo a sus conocimientos previos y a que se cree un entorno colaborativo de ayuda entre compañeros. Se proporcionará una rúbrica de evaluación.
- Etapa 3. Octubre-noviembre de 2021: presentación de vídeos y podcast por parte de los alumnos en clase. El docente y compañeros realizarán preguntas y tendrán que explicar las decisiones tomadas y justificarlas. Se procederá a la evaluación de los trabajos según la rúbrica proporcionada.
- Etapa 4. Diciembre de 2021: realización de encuestas de satisfacción a docentes y alumnado. Estudio de los resultados obtenidos, según una matriz DAFO que muestre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se concluyen una vez realizado, y comparación con los resultados esperables. Propuestas de mejora y toma de decisiones de incluirlo o no en otras materias del segundo cuatrimestre.

6.5. Resultados esperables del proyecto e indicadores de éxito

Antes de realizar el proyecto, aplicamos la matriz DAFO que muestre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades esperables.

- Debilidades: aunque contamos con una experiencia previa usando los vídeos para la presentación de trabajos en el contexto educativo, la mayor debilidad de nuestra propuesta es su implantación por primera vez con los objetivos planteados antes.

- Amenazas: como en todo proyecto de innovación docente, una de las amenazas posibles es falta de interés del alumnado.

- Fortalezas: el uso en la vida diaria y el tiempo de ocio de las plataformas propuestas por parte de los alumnos, como oyentes y espectadores, les puede incitar a la creación propia. La inclusión del trabajo que deben llevar a cabo en la evaluación final de la asignatura supone un incentivo importante para que se impliquen en su realización.

- Oportunidades: la sencillez de la propuesta permite que sea fácilmente extrapolable a otras materias. Además, una vez que los alumnos conozcan la metodología, estamos seguras de que se sentirán aún más propensos a su realización en otras materias. Supone además una excelente oportunidad para conocer un ámbito atractivo pero no siempre suficientemente explotado didácticamente en los estudios universitarios.

7. CONCLUSIONES

Aunque no hemos encontrado bibliografía y proyectos realizados que se acomodaran con exactitud a nuestros objetivos y contexto educativo, la indagación previa nos ha permitido determinar las siguientes conclusiones:

-La falta de existencia de materiales específicos como los que deseamos que cree nuestro alumnado abre un campo en el que podemos ser pioneros.

-Las experiencias similares y el conocimiento adquirido sobre las diversas plataformas nos permite plantear de un modo más concienzudo el proyecto que deseamos implantar.

-La información sobre poetisas hispanoamericanas e, incluso, sobre mitología grecolatina que hemos ido encontrando al hilo de nuestra investigación puede ser implantada, en algunos casos, como complemento a las clases.

-El éxito de los diversos medios para expresar los conocimientos y creatividad propios puede ser aprovechado desde el ámbito universitario para obtener una implicación mayor del alumnado.

La docencia no presencial y semipresencial puede convertirse en una oportunidad para conocer nuevas metodologías que transmitan los conocimientos de múltiples formas y que planteen al alumnado prácticas que le puedan resultar atractivas. Se trata de nuevos vehículos para los mismos contenidos, y es necesaria la planificación de los mismos. Es la conclusión a la que llega toda la bibliografía consultada: más allá de los "fuegos artificiales" de la innovación y la belleza de los formatos emergentes, es preciso situar en el contexto adecuado y preparar y meditar cualquier proyecto docente, como base sobre la que asentar el trabajo empírico.

Somos conscientes de los límites de este trabajo, ya que no hemos podido aplicar nuestra propuesta aún, ni comprobar si este trabajo previo mejora nuestro proyecto de innovación y sus resultados. Sin embargo, consideramos que ha supuesto un enriquecimiento que nuestros alumnos apreciarán.

8.AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este futuro proyecto de innovación se enmarca en las acciones innovadoras de los Grupos de Innovación docente GID CLASICAS. Innovación docente en Filología griega y latina (Universidad de Murcia) y TLÖN: intertextualidad e interdisciplinaridad en la enseñanza de la literatura (Universidad de Murcia).

9.REFERENCIAS

Aguaded, J. I., y Sánchez Carrero, J. (2013). El empoderamiento digital de niños y jóvenes a través de la producción audiovisual. *AdComunica*, *5,* 175-196. https://bit.ly/3rNGhX1

Becerra-Chauca, N. y Taype-Rondan, A. (2020). TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la COVID-19?. *Acta Médica Peruana*, *37* (2), 249-251. https://bit.ly/3x61P20

Castañeda López, L. (2009). El cibersalón: Educación superior y Youtube. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, 106,* 76-81. https://bit.ly/3BWHXBY

Celaya, I., Ramírez-Montoya, M. S., Naval, C. y Arbués, E. (2020). Usos del podcast para fines educativos. Mapeo sistemático de la literatura en WoS y Scopus (2014-2019). *Revista Latina de Comunicación Social, 77*,179-201. https://bit.ly/37b48GD

Fernández Zambudio, J. (2020). *El sueño de la razón engendra mitos: Sor Juana Inés de la Cruz y la tradición clásica*. Editum.

Jiménez Hernández, D. , González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista Profesorado*, 24 (1). https://bit.ly/3j1Vrnu

Lozano Díaz, A., González Moreno, M.J. y Cuenca Piqueras, C. (2020). Youtube como recurso didáctico en la Universidad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9* (2), 159-180. https://bit.ly/2V3uA2x

Mª Isabel Fernández Morales, Mª I. (2010). Escuchar para leer. El fomento de la lectura a través del podcasting. En J. Pérez de Pedro (Ed.), *Podcasting, tú tienes la palabra*. Bubok.

Marcos Ramos, M. y Moreno Méndez, M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 13* (1), 97-117. https://bit.ly/3j4mEWA

Muñoz-Alonso López, G. (2015). Cómo elaborar y defender un trabajo académico en humanidades: del trabajo de fin de grado al trabajo de fin de máster. Bubok.

Orduña-Malea, E., Font-Julián, C. I. y Ontalba-Ruipérez, J. A. (2020). Covid-19: análisis métrico de vídeos y canales de comunicación en YouTube. *El profesional de la información, 29*, (4). https://bit.ly/2WAkN46

Solano Fernández, I. Mª y Sanchez Vera, Mª M. Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *36,* 125-139.

Tobeña, V. (2020). Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok. *Debate: Comunidades de práctica y el futuro de la educación ilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, *33,* 221-233. https://bit.ly/3xhmwIn

Torre-Espinosa, M. (2019). El fenómeno Booktube, entre el fandom y la crítica literaria. ÁLabe, *21*. https://bit.ly/2TPBY0I

LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA POLÍTICA FEMINISTA PARA COMPRENDER EL PROCESO DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

EVA PALOMO CERMEÑO
Universidad Rey Juan Carlos

MARÍA ÁVILA BRAVO-VILLASANTE
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

> Cada época se justifica ante la historia por el encuentro de una verdad que alcanza claridad en ella. ¿Cuál será nuestra verdad? ¿Cuál nuestra manifestación? Las verdades tienen sus precursores que han pagado en alguna cárcel de olvido el delito de haber visto desde lejos. (Zambrano, 1987, p. 19)

La propuesta de innovación docente que presentamos surge de nuestra experiencia impartiendo la asignatura "Violencia doméstica y de género" con alumnado de cuarto curso en el grado de Criminología. Una de las mayores dificultades que encontramos, es la de trasladar al alumnado la complejidad del fenómeno que estamos abordando. Atribuimos estas dificultades al desconocimiento de los conceptos que empleamos para explicar las violencias que sufren las mujeres. El aparato conceptual al que nos remitimos es el que nos ha proporcionado la teoría crítica feminista.

El déficit que nuestro sistema educativo tiene respecto al estudio de la teoría, historia y política feminista nos obliga a abordar nuestra tarea desde cero o a presentar la violencia contra las mujeres utilizando abstracciones que no todo el alumnado puede aterrizar. Sabemos, además, lo difícil que resulta condensar un fenómeno tan complejo en 60 créditos. Es un lugar común prescindir de la teoría política feminista y

comenzar su abordaje por un estado de la cuestión o, a lo sumo, realizar un rápido recorrido histórico sobre la violencia y las mujeres.

Nuestra propuesta añade a estas vías de acercamiento una breve introducción —no se puede realizar de otro modo— a la teoría política feminista. Esta propuesta de aproximación a la genealogía feminista permite al alumnado comprender la importancia de estas teorías en los lentos procesos de deslegitimación de las violencias contra las mujeres.

En primer lugar, permite al alumnado comprender el aparato conceptual que utilizamos, el contexto preciso en el que surge el mismo y su evolución. Además, permite comprender que, si hoy hablamos de violencia de género como problema estructural, es gracias a la conceptualización abordada por la teoría política feminista. En tercer lugar, porque desentrañar esas luchas nos permite abordar de un modo integral este complejo fenómeno. Por último, porque la erradicación de las violencias tiene una amplia tradición que debemos poner en conocimiento del alumnado para no incurrir en la invisibilización de nuestra genealogía.

2. LA LEGITIMACIÓN DE LAS VIOLENCIAS CONTRA LAS MUJERES

Entendemos por violencia el amplio abanico que conductas y estrategias simbólicas que se han aplicado y aplican para oprimir a las mujeres y obtener algún tipo de beneficio sexual, económico, reproductivo, social, psicológico y emocional…

Una de nuestras principales tareas, consiste en mostrar al alumnado que no estamos ante un fenómeno de reciente creación; las sociedades patriarcales siempre han legitimado las violencias contra las mujeres. Esta legitimación ha permeado todos los ámbitos de la vida, desde las tragedias griegas, la poesía, hasta la alta cultura, Por tanto, elaborar un análisis crítico, teniendo en cuenta la mirada feminista, de la mitología, filosofía, literatura y arte, favorece la comprensión del fenómeno, sus complejos mecanismos de retroalimentación y contribuye, en la medida que clarificamos este entramado ideológico, a su deslegitimación.

En la Ilustración 1, podemos observar un esquema del recorrido que realizamos en nuestra programación. En un primer momento nos centramos en la legitimación de la violencia contra las mujeres en la mitología.

***ILUSTRACIÓN 1**. Aproximación a la legitimación de la violencia contra las mujeres*

Fuente: elaboración propia

2.1. Legitimación de la violencia de género en la mitología

La mitología, en tanto que constructo cultural, está fuertemente vinculada a la legitimación de la cultura patriarcal. Además, en muchos de los mitos fundacionales, podemos recorrer la vinculación de las mujeres al mal.

> La propia mitología, creada por los hombres para establecer las bases patriarcales, es la que explica que lo femenino está vinculado al mal. Así la mitología griega nos habla del mito de Pandora, la mitología hebrea, de Eva, cuyo nombre es ya suficientemente explícito sobre la ambivalencia de la idea de mujer, pues aunque significa 'dadora de vida' es causante de la mayoría de los males de la humanidad, y la judía, de Lilith de tradición rabínica y de origen, posiblemente, asiriobabilónico. El hecho de vincular la mujer al mal favorece su exclusión del dominio de lo racional al tiempo que la acerca al mundo del caos y la oscuridad, en oposición a los principios del orden y luz. Por ello, debe ser sometida a un orden. En el mito, esto se hace posible a través de la intervención

> de un dios o de un héroe civilizador que se vale del rapto, entre otras formas de imposición para reducir a la mujer y relegarla a segundo plano. (Zaragoza, 2006, p. 17)

La vinculación de las mujeres al mal es una constante en la tragedia griega. La Odisea es un escaparate de mujeres perversas, seductoras y ligadas al mundo de los muertos (Circe, Calipso y las Sirenas). La guerra de Troya es causada por Helena, si bien, se oculta, la otra mitad de la historia: que Helena no está allí por voluntad propia.

Los mitos se adaptan a los cambios en el contexto ético, político y social. La mitología griega constituye un manual de legitimación de la violencia contra las mujeres, en especial, de las violencias sexuales. Al fijar nuestra atención en la mitología, el alumnado se encuentra en situación de comprender que lo que hoy denominamos "cultura de la violación"; estamos ante un fenómeno ampliamente documentado, si bien, sólo desde hace unas décadas, hemos conseguido dotarnos de herramientas teóricas y políticas para desmontarlo.

ILUSTRACIÓN 2. *Mitología griega y "cultura de la violación"*

Fuente: elaboración propia

En la mitología la violación y el ulterior castigo de la víctima son temas recurrentes, al igual que ocurre en nuestras sociedades formalmente

igualitarias, la culpa recae sobre las mujeres. El análisis de la figura de Zeus nos muestra el complejo sistema de atribución patriarcal: un hombre puede ser heroico (incluso un Dios) pese a ser un depredador sexual. Centrarnos en la figura de Zeus y en la manera en la que se han legitimado sus agresiones sexuales y violaciones supone una extraordinaria herramienta didáctica. En la ilustración 2 damos cuenta de algunas de estas violaciones: Leda, Europa, Dánae, Artemisa, Alcmena y no olvidemos a sus hermanas, Deméter y Hera.

El estudio de estos relatos nos permite analizar el ejercicio de resignificación conceptual realizado para que no quede rastro de lo que realmente sucedió. Se omite cualquier referencia a violaciones o agresiones; se suele recurrir al término rapto. (Sesé, 2021, 28 de enero). Otro de los aspectos que se pueden destacar, es la dulcificación de estos acontecimientos en la transmisión cultural. La Ilustración 2 nos ofrece una muestra de cómo han sido retratados estos momentos. En las imágenes no encontramos signos de violencia, ni elementos que alerten sobre ausencia de consentimiento por parte de las víctimas. Esta legitimación cultural se encuentra en clara sintonía con la manera en la que se hace referencia a estos episodios: "los amoríos de Zeus", "líos de faldas", o "Zeus el seductor".

2.2. Santa Mónica, *ora pro nobis*

Si avanzamos en el tiempo, encontramos testimonios de la violencia cotidiana que sufren las mujeres por parte de sus parejas y la manera de paliarla: el silencio. En sus *Confesiones*, Agustín de Hipona expone el siguiente pasaje de la vida de su madre, Santa Mónica:

> Así pues, crecida en el pudor y la sobriedad, y más sometida por ti a sus padres que por sus padres a ti, cuando alcanzada la edad llegó su condición de casadera entregada a su marido lo sirvió como a su señor y consiguió ganarlo para ti, haciéndote palabra para él en esas costumbres suyas con las que la hacías hermosa a su esposo, y digna de ser amada con reverencia, y admirable. Con todo, soportó de tal modo las ofensas al tálamo que nunca tuvo ninguna pelea con su marido sobre tal asunto. Es así que aguardaba a que cayese tu misericordia sobre el para que, al creer en i, se hiciese casto. Por otro lado, lo mismo que él destacaba por su benevolencia, también perdía el control por la ira. Pero ella sabía no

> poner a su marido enfurecido, no solo de hecho sino ni siquiera de palabra; antes bien, cuando lo veía accesible por estar ya sosegado y tranquilo, le cuenta de su comportamiento, si resultó que aquél se había excitado más de la cuenta.
>
> Finalmente, como quiera que muchas casadas, cuyos esposos eran más apacibles, llevasen vestigios de golpes incluso a sus afrentados rostros, en sus charlas de amigar recriminaban la vida de sus maridos, ella, en cambio, recriminaba a sus lenguas, recordándoles severamente, como en broma, que desde el momento en que oyeron recitar esas tablas que llaman matrimoniales debían haberlas considerado como instrumentos con los que fueron convertidas en siervas; y por consiguiente, conscientes de su condición, no les convenía engreírse contra sus señores. Y como aquéllas, sabiendo qué atroz cónyuge soportaba, se admirasen de que jamás se había oído o vislumbrado en indicio alguno que Patricio golpease a su esposa o que, a su vez, ambos hubiesen reñido en una pelea doméstica siquiera un solo día, al preguntar en confianza el motivo, aquélla ensañaba la forma de comportarse que arriba he mencionado. Las que la seguían, tras probarla, le daban las gracias; las que no la seguían eran sometidas y maltratadas. (De Hipona, 2010, p. 305)

Las *Confesiones* de Agustín de Hipona vieron la luz en el siglo V de nuestra era. Desde entonces, la llamada a ser una buena esposa, esto es, aceptar con resignación la servidumbre al esposo, aunque sea poco apacible y toque llevar en el rostro el vestigio de algún golpe. El giro es sutil pero efectivo, una buena esposa, sabe anticiparse al golpe aceptando su sumisión y no buscando la confrontación.

Este tipo de mensajes, tienen un profundo calado en la cultura popular, incluso en nuestros días. Un ejemplo lo encontramos en el caso de violencia vicaria acontecido en Santa Cruz de Tenerife en junio de 2021. El párroco Fernando Báez Santana, está siendo investigado por la fiscalía por culpar a la madre de las niñas de los actos de violencia cometidos por su expareja, padre de las niñas. En el contenido de estas declaraciones asistimos a la legitimación de la violencia de género, en este caso de la violencia vicaria:

> si ese matrimonio hubiera sido fiel, si no se hubiese roto ese matrimonio, esas niñas estarían vivas. Pero la falta de fidelidad, por no seguir los caminos antiguos, porque antes el hombre aguantaba que la mujer se volviera loca, las mujeres aguantaban que los maridos fueran borrachos sucios, ahora no, ahora te dejan, te dejan y después vienen estas

> consecuencias, porque tú me jodes a mí y yo te jodo y mato a tus hijos que es lo que más quieres, que me mate yo, pero es que damos motivos para que esto suceda. (La Vanguardia, 2021, 14 de junio).

La transcripción de estas declaraciones, puestas en relación con la tradición misógina, dan cuenta de la magnitud del fenómeno al que nos enfrentamos cuando queremos abordar la lucha por la erradicación de la violencia contra las mujeres.

2.3. Atrévete a pensar, pero solo a medias

Le debemos mucho a la Ilustración; en el capítulo 3 tendremos oportunidad de indagar en este aspecto. En nuestras cabezas resuena la llamada kantiana a librarnos de los dogmatismos, el "atrévete a pensar". Desgraciadamente, fueron pocos los ilustrados que hicieron gala de esa libertad de pensamiento, al menos en lo relativo a las mujeres. Analizar estas contradicciones, o está suerte de teoría de la doble verdad de la que nos habla Ana de Miguel (2021), le permite al alumnado comprender el entramado teórico patriarcal que sustenta la desigualdad y sus múltiples manifestaciones, las violencias.

Uno de los autores más destacados de la Ilustración, es J.J. Rousseau, padre de la democracia y pedagogía moderna. Rousseau no alberga ningún tipo de duda: la mujer, dirá, «está hecha para complacer al hombre. Si el hombre debe complacerla a su vez, esto es de necesidad menos directa: su mérito está en su potencia; él complace por esta sola condición de ser fuerte» (Rousseau, 1964, p. 400).

Después de realizar una crítica mordaz a la sociedad de su época, asume y aplaude la sumisión de las mujeres respecto a los hombres. Es más, encontramos una vinculación de las mujeres al mal, las mujeres son lo natural a domesticar.

> Entre las pasiones que agitan el corazón del hombre hay una ardiente, impetuosa que hace a un sexo necesario al otro; pasión terrible que desafía todos los peligros, remueve todos los obstáculos y que en sus furores parece apropiada para destruir al género humano que ella está destinada a conservar. (Rousseau, 1995, p. 153).

Por activa y por pasiva, Rousseau advierte del peligro que las mujeres suponen para el "género humano", en tanto "pasión terrible"

arrebatadora del juicio y la Razón. De ahí la importancia de la educación de Sofía, a la que dedica el capítulo V del Emilio. Rousseau disuade a las madres juiciosas de intentar contradecir la naturaleza y educar a sus hijas como hombres honrados, pues, según el Ginebrino, "La mujer vale más como mujer y menos como hombre (…) cultivar en las mujeres las cualidades del hombre, y descuidar aquellas que le son propias, es pues visiblemente, trabajar en prejuicio suyo". (Rousseau, 1964, p. 407).

Desgraciadamente, no fue Rousseau el único ilustrado al que le faltaron luces para atisbar una salida a la desigualdad. Kant, posiblemente el mayor representante de la Ilustración filosófica, al que le debemos la paternidad de algunas de las obras más relevantes de la historia del pensamiento —entre las que destacamos sus tres críticas: *Crítica de la Razón Pura, Crítica de la Razón Práctica* y *Crítica del discernimiento*— no fue lo suficientemente crítico con la razón patriarcal. Su consideración de las mujeres, por decirlo de un modo suave, no estuvo a la altura de su propio pensamiento. No nos vale el mantra "era hijo de su tiempo" pues en su tiempo, como en todos, siempre hemos encontrado voces críticas con la desigualdad. En el caso de Kant, es interesante recordar que su amigo Hippel publicó por esos años *Sobre la mejora de la condición de las mujeres*. ¿Qué opinión tenía Kant de las mujeres? En *Lo bello y lo sublime* afirma:

> La belleza de toda acción se manifiesta, sobre todo, en su soltura, al realizarse aparentemente sin esfuerzo doloroso; en contraste, los afanes y las dificultades superadas despiertan admiración y pertenecen a lo sublime. La meditación profunda y el examen prolongado son nobles, pero arduos no sientan bien a una persona en la que los espontáneos encantos no tienen que mostrar más que una naturaleza bella. El estudio laborioso o la cavilación escrupulosa, incluso si una mujer adelanta mucho en ello, borran las perfecciones propias de su sexo y pueden por la rareza de estas condiciones, hacer de ella el objeto de una fría admiración; pero al mismo tiempo debilitan el encanto gracias al cual la mujer ejerce su fuerte poder sobre el sexo opuesto. Una mujer que tiene la cabeza llena de griego, como la señora Dacier, o que sostiene discusiones profundas sobre mecánica, como la marquesa de Châtelet, bien podría llevar una barba, pues ésta expresará con más claridad el aspecto de sagacidad a la que ellas aspiran. La inteligencia bella elige objetos

> suyos a los que más se relacionan con los sentimientos delicados y deja las especulaciones o los conocimientos abstractos, que son útiles pero áridos, para la inteligencia afanosa, profunda y penetrante. La mujer, por tanto, no va a aprender geometría; del principio de razón suficiente o de las mónadas no va a aprender más que lo necesario para captar el chiste en las sátiras que se mofan de los sutilizadores superficiales de nuestro sexo. El bello sexo puede dejar sin preocuparse que Descartes continúe haciendo girar su torbellino, o que el amable Fontenelle quiera proporcionarles compañía entre los planetas, y el atractivo de sus encantos no pierde nada de su energía si no saben quisiera abrir para ella un salón entre los planetas; y el atractivo de sus encantos no pierde nada de su energía si no saben ni una palabra de lo que *Algarotti*, siguiendo a Newton, se ha esforzado en escribir para provecho de ellas acerca de la fuerza de atracción de la materia. En historia no se han de llenar la cabeza con batallas ni en geografía con nombres de fortalezas, pues tan mal sienta a ellas del olor de la pólvora como a los hombres el olor del almizcle. (Kant, 2017, pp. 31-32).

El padre del imperativo categórico no dudó en excluirnos del ámbito de la racionalidad universal. Demasiado bellas para dedicarnos a las especulaciones abstractas. Es interesante compartir con el alumnado que, lejos de ser un asunto fútil, las molestias que se tomaron estos insignes filósofos por mantenernos alejadas de la geometría todavía hoy dan sus frutos. No podemos olvidar que, en parte, algunas de estas argumentaciones informan a la estereotipia que sostiene la brecha de género en las STEM en nuestros días.

2.4. De la misoginia romántica a la misoginia tecnificada

Durante el siglo XIX la misoginia romántica se erige en una gran barrera ideológica frente a los intentos feministas por alcanzar la igualdad. Frente a las teorías igualitarias, acuden a la biología y a la pseudociencia para justificar la subordinación de las mujeres. Con el pensamiento de Weininger encumbramos el pensamiento misógino.

> se ha encontrado que el fenómeno lógico y el ético, unidos en un único, último y supremo valor en el concepto de la verdad, obligan a admitir la existencia de un Yo inteligible o de un alma, de una esencia de la más suprema realidad hiperempírica. *En un ser, como la mujer, que carece de fenómenos lógicos y éticos falta también la razón para* atribuirle un alma. La feminidad perfecta no conoce el imperativo lógico

> ni el moral, y la palabra ley, la palabra deber, el deber para sí misma, es la palabra que suena en sus oídos de modo más extraño. Está, pues, completamente justificada la conclusión de que también le falta la personalidad transcendental. (Weininger, 1952, p. 242).

Las mujeres, a juicio de Weininger, pensamos en nebulosa, vivimos en una suerte de confusión cognitiva. Las mujeres no poseen alma, estamos más cerca de las flores. "Las flores son sus hermanas, y están más cerca de los animales que el hombre, según lo demuestra el hecho de que tienen más tendencia a la sodomía que el varón" (Weininger, 1952, pp. 388-389). Así aparecen las mujeres en el pensamiento de Weininger, sin relación con «la idea, no la afirma ni la niega, no es moral ni antimoral; hablando matemáticamente, no tiene ningún signo» (Weininger, 1952, p. 385). Ni siquiera la moral nos pertenece. La moralidad, que sirvió de excusa a la tradición misógina para dejar a las mujeres al margen de la vida social —no vaya a ser que se contamine el reservorio moral de la humanidad— Weininger también se la arrebata. A las mujeres no las guía «ni el bien ni el mal, ni los ángeles ni los demonios, ni siquiera es egoísta (por esto podría considerársela como altruista); es simplemente tan amoral como alógica. Todo ser, sin embargo, es moral y lógico. La mujer, por tanto, no lo es. (Weininger, 1952, p. 385).

Las primeras teorías psicoanalíticas elaboradas por Sigmund Freud se enmarcan en los primeros movimientos de reacción antifeminista. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX las mujeres luchan activamente por conseguir el sufragio y ampliar sus derechos civiles. Contra el sufragismo vemos como se construye un nuevo discurso misógino mucho más sutil que el anterior (Jeffreys, 1985). Las teorías psicoanalíticas de Freud acaban convirtiendo a las mujeres que luchan por la igualdad en seres patológicos, en inadaptadas sociales con algún tipo de complejo de masculinidad. Si, como afirmábamos, la desigualdad se encuentra en la base de las violencias, resulta fundamental comprender la urdimbre que forman estos discursos y su extraordinaria relevancia para la configuración de las identidades de género.

3. FILOSOFÍA POLÍTICA FEMINISTA. EL LENTO PROCESO DE DESLEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

Como ya se ha explicado, el conocimiento por parte del alumnado de los aspectos filosóficos e históricos relativos a la violencia de género, es fundamental. Una vez descrito y documentado adecuadamente el modo en que la violencia contra las mujeres ha estado legitimada a lo largo de la historia, pasaremos a analizar cómo se ha producido el lento proceso de deslegitimación de la violencia contra las mismas. Para ello, consideramos necesario utilizar la teoría política feminista, una teoría crítica, como marco conceptual. Nuestra experiencia docente nos ha mostrado la importancia de conocer la historia y la genealogía feminista para una mejor comprensión de los conceptos básicos que explican la violencia contra las mujeres en la actualidad.

El análisis y comentario de textos originales de autores y autoras feministas desde el siglo XVIII hasta nuestros días, además de ser una tarea motivadora, ha permitido al alumnado entender cómo se ha ido deslegitimando este tipo de violencia desde lo político, legislativo, social y cultural. Para el estudio de los discursos que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XX, hemos contado también con materiales audiovisuales (documentales, entrevistas y conferencias).

3.1. La Ilustración y el siglo XIX

Tomamos la Ilustración como punto de partida, aunque hacemos mención a valiosos antecedentes que ya en las sociedades premodernas criticaron la desigualdad entre los sexos y los discursos misóginos que ocultaban, justificaban o normalizaban la violencia hacia las mujeres. Ejemplos de ello son la erudita y pionera Christine de Pizan que a principios del siglo XV escribe su obra *La ciudad de las damas*, o figuras del siglo XVII como el Padre Benito Feijoo y el filósofo racionalista François Poullain de la Barre. A este último debemos la obra *Sobre la igualdad de los sexos*, en la que el autor realiza una fuerte crítica a los prejuicios existentes sobre las mujeres y al mantenimiento de éstas en un estado de permanente sumisión a la autoridad masculina. Todos ellos

abogan por la coeducación como una herramienta de transformación para el logro de una sociedad más igualitaria (Amorós y Cobo, 2007)

Tras la Revolución francesa y la decepción de tantas mujeres excluidas de los nuevos derechos de ciudadanía, contamos con las contribuciones de pensadores y pensadoras de corte ilustrado que defendieron la libertad y la igualdad de las mujeres como seres humanos y ciudadanas de pleno derecho. Es un momento de auge del pensamiento crítico y de las luchas colectivas por conquistar derechos políticos, laborales y educativos en la esfera pública especialmente. Frente a filósofos de finales del siglo XVIII tan representativos como J. J. Rousseau, encontramos los textos de ilustrados como Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges o Nicolas de Condorcet. Estos autores reivindican para las mujeres su condición de sujeto, su autonomía, para no ser consideradas propiedad de nadie. Solo este reconocimiento permitiría hablar de cómo las mujeres son golpeadas, separadas de sus hijos e hijas, agredidas sexualmente, asesinadas sin su consentimiento. Si las mujeres son sujetos de derecho, también se visibilizaría que el daño, la ofensa, la humillación se realiza sobre su persona, y no sobre la familia o el grupo social. De Gouges en su *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana,* escrita dos años después de la revolución francesa*,* recoge el marco político y legislativo básico necesario para garantizar la igualdad entre los sexos (Amorós y Cobo, 2007).

Mary Wollstonecraft reivindica el derecho a una educación igualitaria para las niñas en toda su obra; lo hace en *La educación de las niñas* y después en *Vindicación de los derechos de la mujer,* obra clave escrita en 1792. Del mismo modo en que el Estado debe promulgar leyes que garanticen ese derecho también debe poder intervenir en el espacio privado para defender a aquellas mujeres que sufren cualquier tipo de violencia en el matrimonio. Esta idea es clave también en nuestros días ya que no fue tarea fácil que se aceptase la actuación de los poderes públicos ante este tipo de abusos considerados desde siempre como 'asuntos privados'. En su novela póstuma e inacabada, *Mary o las injusticias que sufre la mujer*, Wollstonecraft relata la desesperación de una mujer en su matrimonio y sus deseos de autonomía y libertad; supone una

crítica a la institución matrimonial y a la legislación y la cultura que la sustentan (Wollstonecraft, 2002).

El siglo XIX estuvo marcado por dos potentes movimientos sociales, el movimiento obrero y el movimiento de las mujeres, conocido como sufragismo. El feminismo del XIX recoge el testigo de pensadores y pensadoras por la igualdad post Revolución francesa. No solo denunció la desigualdad y las diferentes violencias contra las mujeres en el espacio público; también comenzó a criticar la idealización del espacio privado. En el ámbito doméstico se daba este tipo de violencia y eran necesarias leyes que defendiesen los derechos de las esposas e hijas frente al maltrato y a la perpetua minoría de edad en la que se encontraban.

Muy tempranamente, en 1825, los cooperativistas William Thompson y Anna D. Wheeler lo abordan en su obra *La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres.* En un período marcado aún por la reacción frente a la etapa revolucionaria anterior y el peso de reformas como el Código napoleónico de 1804, denuncian la situación de esclavitud que padecen las mujeres en el matrimonio, estando éstas indefensas ante cualquier forma de maltrato. La propia autora había sufrido malos tratos en su matrimonio por parte de un hombre violento. También fue el caso de la feminista y socialista Flora Tristán, quien casada bajo presión familiar sufrió todo tipo de humillaciones y violencias a manos de un marido homicida y agresor sexual, pagando un alto precio por su decisión de separarse e intentar que no le retirasen la custodia de sus hijos. En su obra de 1843, La unión obrera, encontramos un capítulo —"Por qué menciono a las mujeres"— donde se describe la situación de esclavitud y violencia que sufren las mujeres —"la esclava del esclavo"—en los hogares proletarios marcados por la miseria y el embrutecimiento (Tristán, 2001).

> Hay que reconocerlo, existen pocos hogares obreros felices. El marido, que ha recibido más instrucción, que, es el *jefe por ley*, y también *por el dinero* que trae al hogar, se cree (y de hecho lo es) muy superior a la mujer, que no aporta más que el pequeño salario de su trabajo diario; y en casa no es más que una humilde sirvienta. (Tristán, 2001, p. 55).

Así mismo, en otro de sus textos *Paseos por Londres*, Tristán habla sobre las violencias sufridas por las mujeres en distintos ámbitos,

dedicando un capítulo —"Mujeres públicas"— a la explotación y degradación que sufren las mujeres y niñas más pobres en el mercado prostitucional. (Tristán, 2001).

Casi toda la tradición de reforma social del XIX muestra su preocupación sobre la violencia contra las mujeres. Aparecen referencias a ello en textos muy diferentes. Así, el socialista marxista Friedrich Engels llama la atención sobre la persistencia de la violencia hacia las esposas incluso en los hogares proletarios en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, "han quedado desprovistos de toda base los últimos restos de la supremacía del hombre en el hogar del proletario, excepto, quizás, cierta brutalidad para con sus mujeres, muy arraigada desde el establecimiento de la monogamia…" (Engels, 1884). Además, advierte que la igualdad real no es lo mismo que la igualdad formal:

> Respecto al matrimonio, hasta la ley más progresiva se da enteramente por satisfecha desde el punto y hora en que los interesados han hecho inscribir formalmente en el acta su libre consentimiento. En cuanto a lo que pasa fuera de las bambalinas jurídicas, en la vida real, y a cómo se expresa ese consentimiento, no es ello cosa que pueda inquietar a la ley ni al legislador. (Engels, 1884).

Por su parte, el filósofo radical J. Stuart Mill denuncia la impunidad de cualquier caballero inglés de su tiempo para someter a su mujer. Mill y Harriet Taylor en su ensayo *La sujeción de las mujeres*, texto escrito en 1869, analizan las circunstancias y consecuencias de esa esclavitud matrimonial para las vidas de las mujeres, "...Pero ningún colmo de maltrato, sin sobreañadir el adulterio, liberará en Inglaterra a una esposa de su atormentador." (Mill y Taylor, 2001, p. 83). Se referían sobre todo a mujeres de clase media, lo que nos recuerda que este tipo de violencia se ha dado y se da en todas las clases sociales, una cuestión que aún trabajamos con el alumnado al tratar las falsas creencias sobre la naturaleza de la violencia de género. Hoy sabemos que esta no se da solamente en hogares marginales: el machismo se da en todas las clases sociales.

Por su parte el movimiento sufragista no solo reivindicó la igualdad entre los sexos en la esfera pública, sino también en el ámbito

doméstico y privado, desarrollando una fuerte crítica a la institución matrimonial y a la doble moral sexual. La denuncia de las diferentes manifestaciones de la violencia hacia las mujeres aparece en sus escritos de forma más o menos explícita: la violencia psicológica, física y sexual presente en las relaciones de pareja, en el matrimonio y en cualquier relación afectiva, en el mundo laboral o en la explotación ligada a la trata y a la prostitución (Palomo, 2015). Todo ello en una época en que hablar o escribir sobre estas cuestiones no resultaba nada fácil. De hecho, podía suponer el desprestigio social, la condena al ostracismo o incluso la cárcel. Recordemos la persecución de quienes difundían información sobre los métodos anticonceptivos entre la población (Rose, 2007; Engelman, 2011).

3.2. El siglo XX

La primera mitad del siglo XX estuvo marcado por los efectos devastadores de dos guerras mundiales y una crisis económica sin precedentes. La violencia estuvo muy presente en las sociedades europeas que las padecieron, afectando además de forma específica a las mujeres en el terreno de la violencia sexual. Durante este tiempo se consiguieron mejoras en cuanto a los derechos políticos y civiles de las mujeres, lográndose el voto en muchos países de forma paulatina. Este avance junto al hecho de que las mujeres se fueron incorporando al mercado laboral -aunque no en condiciones de igualdad- contribuyó a crear una sensación de que ya se había logrado la tan ansiada igualdad entre los sexos. En 1949 aparece la obra *El segundo sexo* de la filósofa francesa Simone de Beauvoir, un texto clave que analiza cómo se construye lo femenino y lo masculino a través de la socialización y que alumbra un nuevo marco conceptual para comprender la situación de desigualdad en la que viven las mujeres (De Beauvoir, 2017). Este trabajo provocó adhesiones y rechazos en el ambiente intelectual y mediático de los años 50. Pero no es hasta los años sesenta cuando se produce un momento álgido en el pensamiento y el activismo a favor de analizar, deslegitimar y transformar los obstáculos a la igualdad, las libertades y el reconocimiento de las mujeres.

Los años sesenta y setenta son tiempos en los que se cuestiona todo lo establecido política y culturalmente. Frente al discurso hegemónico las generaciones más jóvenes se rebelan contra la explotación colonial, de clase y de género en muchos lugares del mundo. En este contexto el feminismo vive una ola de gran intensidad tanto en el pensamiento como en el activismo político y social y está presente en el mundo académico y en los movimientos sociales, dándose ricos debates desde distintos enfoques feministas: liberal, socialista y marxista y radical. Se publican numerosos trabajos teóricos que no solo defienden la igualdad entre los sexos, sino que analizan cómo la desigualdad y la violencia hacia las mujeres se originan y perpetúan, los mecanismos y estructuras de dominación –patriarcado- que contribuyen a mantener un sistema de privilegios masculinos tanto en el espacio público como el privado. Bajo el lema "lo personal es político" las feministas tratan de mostrar lo poco idílico que puede resultar la vida personal de las mujeres y el espacio doméstico, la necesidad de visibilizar y politizar lo que realmente está ocurriendo. Así mismo, realizan una fuerte crítica a la transmisión de estereotipos sexistas a través de la producción cultural. Los textos de autoras de este período como Kate Millett, Susan Brownmiller o Andrea Dworkin, entre otras, han resultado muy útiles para trabajar el marco conceptual de la violencia contra las mujeres en nuestra práctica docente. Conceptos como el de 'patriarcado' son a veces polémicos y difíciles de trabajar con alumnado, por lo que nos parece fundamental que conozca su origen, evolución e historia de deslegitimaciones a las que ha sido sometido; y sobre todo, su vigencia como categoría explicativa en el presente (Puleo, 2005).

En su obra *Política sexual* Kate Millett analiza las estructuras del sistema patriarcal –incluida la producción cultural- y el papel de la violencia de género en el mantenimiento de este. Escribe en 1970

> …al igual que otras ideologías dominantes, como el racismo y el colonialismo, la sociedad patriarcal ejercería un control insuficiente, e incluso ineficaz, de no contar con el apoyo de la fuerza, que no sólo constituye una medida de excepcionalidad, sino también un instrumento de intimidación constante… El análisis histórico demuestra que la mayoría de los patriarcados han implantado la fuerza por dio de su legislación. (Millett, 2010, p. 100)

La escritora Susan Brownmiller en su obra *Contra nuestra voluntad*, explica la necesidad de visibilizar y deslegitimar la violencia sexual contra las mujeres; una forma de violencia que sitúa a todas las mujeres en un constante estado de intimidación. Históricamente es importante comprender que las legislaciones que reconocen las agresiones sexuales como delito violento contra la libertad y la integridad de las víctimas.[86] Escribe Brownmiller,

> El precio histórico de la protección de la mujer por el hombre contra otro hombre fue la imposición de la castidad y la monogamia. Un crimen cometido contra el cuerpo de la mujer se convirtió en un crimen contra la propiedad masculina. (Brownmiller, 1975, p. 17)

Se trata sin duda de una época en la que se produjeron notables avances en la deslegitimación de las diferentes formas de violencia ejercidas sobre las mujeres y se agrandó la conciencia social sobre esta lacra. Resultan lamentables algunas reacciones antifeministas que tuvieron lugar en los años ochenta, como bien han descrito distintas autoras (Faludi, 1993; Ávila Bravo-Villasante, 2019).

Tras la ola feminista descrita, el siglo XX asiste a sucesivos y desiguales avances de importancia en el proceso de deslegitimación de la violencia ejercida contra las mujeres. En 1995, la IV Conferencia de Beijing (1995) mostró la fuerza y cohesión de los planteamientos feministas respecto a la igualdad sexual y a violencia contra las mujeres y supuso un hito significativo en cuanto a la descripción del problema y las políticas reivindicativas que dan forma a propuestas dirigidas a los Estados, organizaciones sociales y a las sociedades mismas (Unión Europea, 1995).

Comenzamos un siglo XXI en el que aún no se ha erradicado la violencia de género sino que se perpetúa y se reproduce y se reinterpreta de maneras diferentes. Somos conscientes de que parte de la sociedad continúa negando o frivolizando este tipo de violencia. Sin embargo, como bien teoriza la filósofa Ana de Miguel,

---

[86] Véase el estudio del tema por ejemplo en Vigarello, G. (1999), *Historia de la violación. Siglos XVI-XX.* Cátedra.

> … el sentido común patriarcal caracterizado por la norma de la inferioridad y subordinación de las mujeres y la aceptación implícita de la violencia está siendo sustituido por una nueva visión en que la violencia patriarcal comienza a hacerse visible e intolerable para la mayor parte de la sociedad. (De Miguel, 2008, p. 136).

4. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo se ha querido mostrar la importancia de transmitir al alumnado que cursa la asignatura de Violencia doméstica y de género –Grado de Criminología-, la necesidad de contar con un marco conceptual para comprender la naturaleza y la evolución de la violencia contra las mujeres. Pensamos que solo desde un marco teórico feminista y crítico se puede adquirir un conocimiento de los aspectos filosóficos e históricos que explican la universalidad temporal y espacial que caracteriza este tipo de violencia.

En este sentido, es fundamental conocer de dónde venimos y desvelar las complejas construcciones sociales y culturales que alientan y legitiman la violencia contra las mujeres. Esto nos permite entender el modo en que se reproduce y mantiene en la actualidad. Sin esta necesaria formación, el alumnado tendrá dificultades para interiorizar la complejidad del fenómeno y no será capaz de incorporar estos conocimientos en su futuro desempeño profesional.

Del mismo modo, el establecer las medidas políticas y legislativas pertinentes para acabar con esta lacra dependerá de que los profesionales y las profesionales cuenten con una capacidad para conceptualizar la violencia de género contra las mujeres: ¿Qué es y cómo se mantiene?

Con este fin, ha sido muy útil trabajar los contenidos que explican cómo ha estado legitimada la violencia contra las mujeres a lo largo de la historia en las diferentes esferas del quehacer humano. Siendo conscientes de lo que hemos heredado, pasamos a estudiar el proceso de deslegitimación de esa violencia a través del análisis de autores y autoras feministas –textos, entrevistas, audiovisuales-que han contribuido a esclarecerla y a denunciarla siempre en relación con el estudio de una desigualdad sexual normalizada, invisibilizada o frivolizada.

Consideramos que se trata de una importante innovación docente, ya que esta asignatura no suele estar presente en las formaciones de grado, y cuando lo está no es habitual que se incluya el citado marco teórico. Igualmente una parte del alumnado que realiza su Trabajo fin de grado (TFG) sobre este tema cuenta ya con una formación conceptual que resulta evidente en sus investigaciones. Ello también se observa en los trabajos de clase, ya sean más teóricos o de análisis de casos prácticos.

Parece que existen resistencias a la hora de introducir los estudios feministas y de género en los currículos universitarios. Sin embargo, cada vez es más necesario dadas las carencias citadas y la interdisciplinariedad que caracteriza este campo de conocimiento. Esto puede lograrse con la creación de nuevas asignaturas en los distintos grados, priorizando su obligatoriedad y la transversalidad de sus contenidos, así como su inclusión en la formación del profesorado en todos los ámbitos educativos.

Por último, señalar la conveniencia de que se continúe avanzando en este sentido y se realicen estudios de tipo cualitativo y cuantitativo para valorar lo significativo de las aportaciones propuestas, pues pensamos son clave para la mejora docente e investigadora, así como para la consecuente transferencia de conocimiento a la sociedad.

5. REFERENCIAS

Amorós, C. y Cobo, R (2007). Feminismo e Ilustración. En C. Amorós, y A. de Miguel (Eds), Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización (pp. 91-193). Minerva Ediciones.

Ávila Bravo-Villasante, M. (2019). La máquina reaccionaria. La lucha declarada a los feminismos. Tirant Humanidades.

Brownmiller, S. (1993). Against our Will: Men, Women and Rape. Random House.

De Beauvoir, S. (2017). El segundo sexo. Cátedra.

De Hipona, A. (2010). Confesiones. Gredos.

De Miguel, A. (2008). La violencia contra las mujeres. Tres momentos en la construcción del marco feminista de interpretación. Isegoría, (38), 129-137. https://doi.org/10.3989/isegoria.2008.i38.407

De Miguel, A. (2021). Ética para Celia. Penguin Random House.

Engelman, P. (2011). A History of the Birth Control Movement in America. ABC-CLIO.

Engels, F. (1884). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Consultado 16 de julio de 2021. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/cap2.htm

Faludi, S. (1993). Reacción. La guerra no declarada contra la mujer moderna. Anagrama.

Jeffreys, S. (1985). The Spinster and her Enemies. Feminism and Sexuality 1880-1930. Pandora.

Kant, I. (2017). Observaciones sobre el sentimiento de lo sublime. Fondo de Cultura Económica.

La Vanguardia (2021, 14 de junio). La Fiscalía investigará al párroco que culpó a la madre de Anna y Olivia de sus muertes. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/vida/20210614/7527449/parroco-culpa-asesinatos-ninas-tenerife-infidelidad-madre.html?jwsource=cl

Mill, J. S. y Taylor Mill, H. (2001). Ensayos sobre la igualdad sexual. Cátedra.

Millett, K. (2010). Política sexual. Cátedra.

Puleo, A. (2005). El patriarcado ¿una organización social superada? Temas para el debate, (133), 39-42.

Rose, J. (2007). Marie Stopes and the Sexual Revolution. Tempus.

Rousseau, J-J. (1964). Emilio o de la Educación. Biblioteca EDAF.

Rousseau, J-J. (1995). Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos. Editorial Tecnos.

Sesé, T. (2021, 28 de enero). Zeus, el primer violador en serie. La Vanguardia. https://www.lavanguardia.com/cultura/20210128/6200069/zeus-primer-violador-serie.html

Thompson, W. y Wheeler, A. (2000). La demanda de la mitad de la raza humana, las mujeres. Comares.

Tristán, F. (2003). Feminismo y socialismo. Antología. Los libros de la Catarata.

Unión Europea (1995, 17 de octubre). Declaración de Beijing. Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. https://www.refworld.org.es/docid/5d7fbf49a.html

Vigarello, G. (1999). Historia de la violación. Siglos XVI-XX. Cátedra.

Weininger, O. (1952). Sexo y carácter. Losada.

Wollstonecraft, M. (2010). La educación de las hijas. El Desvelo Ediciones.

Wollstonecraft, M. (2000). Vindicación de los derechos de la mujer. Cátedra.

Wollstonecraft, M (2002). María o los agravios de la mujer. Littera Books.

Zambrano, María (1987), Hacia un saber sobre el alma, Alianza Editorial.

Zaragoza Gras, J. (2006). La mujer como sujeto pasivo de la literatura griega. En M. D. Molas Font (Eds.), Violencia de género en la antigüedad (pp. 16-38). Instituto de la Mujer.

CAPÍTULO 28

EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA FEMINISTA Y QUEER

ROCÍO JIMÉNEZ CORTÉS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

"La metodología cuantitativa y el feminismo no se excluyen mutuamente" (Caprioli, 2004, p. 253). Pero hace décadas que las metodologías cuantitativas vienen siendo apartadas por la investigación feminista sin que se reconozca su valor y aporte a un conocimiento útil. Se argumenta que los métodos cuantitativos son necesariamente de naturaleza no feminista. Gran parte de esta tensión tiene sus raíces en preocupaciones sobre la epistemología (Stauffer y O'Brien, 2018).

Los motivos que hay detrás de este desuso, desinterés y marginación, según Spierings (2012) son cuatro: (1) la investigación cuantitativa es mala; (2) los obstáculos prácticos son demasiado altos; (3) la investigación cuantitativa no es aplicable y (4) no está claro cómo hacer adecuada investigación cuantitativa de género. Según Mauthner (2020) los motivos son más numerosos al considerar que las metodologías cuantitativas: (I) encarnan normas y valores masculinos, (2) son reduccionistas y descontextualizadoras de las realidades sociales, (3) Descuidan y minusvaloran los intereses de las mujeres, (4) no permiten aportar conocimientos profundos y comprensiones empáticas, (5) las diferencias de "sexo" se abordan de forma superficial y simplista, (6) se construyen sobre la base de relaciones de poder y explotación entre investigadores y encuestados, (7) niegan el carácter personal y social del proceso de investigación y (8) son inadecuadas a los valores y principios del feminismo.

Es indudable que estas premisas son cuestionables y algunas pueden alcanzar la entidad de mitos. Hay investigadoras feministas que vienen reclamando desde hace décadas hasta la actualidad (Jayartne, 1993; Luxán y Legarreta, 2019) el lugar que les corresponde a las metodologías cuantitativas feministas. Y otras que habían planteado sus fundamentos epistemológicos críticos (Oakley, 1998; Sprague y Zimmerman, 1989). Por tanto, es el objetivo de este capítulo situar y arrojar luz sobre el aporte de las epistemologías críticas y metodologías cuantitativas de investigación feminista y queer al cambio social y político rebajando la tensión epistemológica a causa de la tradicional asociación con la epistemología positivista y la ciencia masculina. No obstante, y de acuerdo con Fuentes y Cookson (2020) consideramos que la pluralidad de métodos feministas es un principio central de la práctica de la investigación feminista crítica. Y la clave, está en adoptar el explícito compromiso político para producir conocimiento útil que sirva para restablecer la igualdad en los sistemas democráticos.

El capítulo tiene tres objetivos claros: a) plantear por qué es relevante que emprendamos en la actualidad investigación cuantitativa feminista y queer; b) visibilizar la investigación cuantitativa feminista y queer subrayando principios teóricos clave y epistemológicos críticos FemQuant, y c) mostrar sus principales características y retos metodológicos.

El resumen propósito de este capítulo es trazar una exposición que invita a reexaminar los métodos de investigación cuantitativos y proporciona reflexiones sobre cómo un conjunto emergente de marcos epistemológicos y metodológicos contribuye a la investigación feminista y queer.

Para ello, primero, justificamos la necesidad de realizar investigación cuantitativa desde una perspectiva feminista y queer apoyándonos en la necesidad de ubicarla en espacios de poder. En segundo lugar, abordamos las teorías que están en la base del desarrollo de este tipo de investigación, deteniéndonos en la necesidad de recurrir a tres teorías hermanadas: la teoría feminista posmoderna, la interseccional y la queer, así como el impacto epistemológico que supone la aplicación de estos marcos teóricos a la investigación cuantitativa feminista y queer

(FemQuant). Por último, abordamos los supuestos metodológicos sobre los que se sustenta esta investigación abriendo el debate actual sobre las metodologías cuantitativas en la investigación feminista, sus retos y propuestas alternativas. Finalmente, concluimos con las implicaciones conceptuales y recomendaciones para futuras investigaciones cuantitativas feministas y queer en ciencias sociales.

Es fundamental y urgente que este trabajo sirva para la reflexión y para la búsqueda de alianzas de cara a un trabajo conjunto en el que queda mucho por hacer, con importantes consecuencias para el desarrollo de la epistemología y metodología cuantitativa crítica feminista y queer.

2. DATOS CUANTITATIVOS Y PODER

El feminismo académico ha abandonado la investigación cuantitativa amparándose fundamentalmente en cuestiones epistemológicas (Stauffer y O'Brien, 2018). Y ha rehusado a hacerlo porque no quiere hacer lo que se ha considerado "ciencia masculina" (Mauthner, 2020). Pero al abandonar la investigación cuantitativa ha abandonado también los espacios de poder, como por ejemplo la difusión de conocimiento en revistas de impacto, donde hay un volumen considerable de investigación cuantitativa frente a cualitativa (Fernández, et al., 2021), o los estudios a gran escala (Heilmann, 2021). De hecho, los estudios a gran escala son un ejemplo crucial de la relevancia que tiene adoptar una perspectiva feminista y queer. No solo por lo que se conoce como brecha de género en los datos (Fuentes y Cookson, 2020), sino también por el planteamiento de determinadas medidas e indicadores, o la ausencia de ellos. Fuentes y Cookson (2020) apuntan a que, actualmente, carecemos de datos para el 80 por ciento de los indicadores de igualdad de género en los ODS (ONU Mujeres 2017). Esto ha supuesto que ONU Mujeres haya pedido la recopilación de datos desglosados por sexo para garantizar que las mujeres y las niñas y sus necesidades sean visibles (ONU Mujeres 2018, 46). También, insisten en que el Departamento de Estadísticas de la ONU tiene un órgano de coordinación para garantizar la recopilación de estadísticas desagregadas por sexo. No obstante, si la desagregación por sexo ya es un paso esencial

en los estudios a gran escala, lo es aún más, la necesidad de considerar cómo se plantea el género como variable nuclear.

Para Heilmann, (2021) en numerosas ocasiones, los estudios a gran escala presentan sesgos importantes en cuanto a la medida de género, con lo que supone para el establecimiento de correlaciones con otras variables. Y es que, las evaluaciones a gran escala no solicitan la identidad de género del encuestado, sino que piden a quien entrevista que asuma y prescriba un género social. Esta autora recoge el caso del cuestionario de antecedentes de PIAAC que especifica que quien entrevista lo tiene que dejar registrado mediante observación "y solo se la preguntará al encuestado si es necesario" (cit. en Heilmann, OCDE, 2010, p. 7). Por lo tanto, se le indica a quien entrevista que "pregunte solo si no está seguro" (Cit. en Heilmann, OCDE, 2010, p. 7). Además, la autora explica que este cuestionario permite dos respuestas válidas: masculino y femenino. Aquí el género se trata como variable binaria (hombre / mujer) y como interpretable, es decir, como un rasgo personal que es fácilmente visible. Esta medida del género no ayuda a desmantelar desigualdades sociales asociadas a la compleja identidad de género.

Concretamente Garvey (2019), alerta de la falta de investigación cuantitativa inclusiva sobre personas lesbianas, gays, bisexuales y queer (LGBQ) que hace que se perpetúen los supuestos metodológicos heteronormativos y dominantes, lo que tiene un gran impacto en la reformulación de políticas y prácticas. Para Garvay (2019) promover la inclusión en la investigación cuantitativa sobre estudiantes LGBQ, hay que comprender cómo se recopilan los datos de orientación sexual en la investigación por encuesta.

No cabe duda de que la financiación pública y la formulación de políticas utilizan datos para orientar sus inversiones y prioridades de gobierno. Como afirman Fuentes y Cookson, (2020) cuando los datos disponibles no captan con exactitud las realidades de la vida de las mujeres (a lo que añadimos los colectivos LGTBIQ+), la financiación es ineficaz y es muy probable que las partidas asignadas y el tipo de directrices políticas planteadas no satisfagan las necesidades de grupos vulnerables. Así para Spierings (2012) una de las razones por las que es

importante estudiar la complejidad y la diversidad con herramientas estadísticas es precisamente por la influencia que tienen en los responsables políticos, quienes las priorizan frente a las entrevistas abiertas y las etnografías. Este espacio de poder no puede quedar fuera de las pretensiones e intereses de la investigación feminista y queer y su capacidad de influencia tiene también que discurrir por esta línea.

3. TEORÍA FEMINISTA POSMODERNA, QUEER E INTERSECCIONAL

Para investigar la desigualdad de género hay que recurrir a tres teorías: la feminista, la queer y la interseccional. Sin olvidar que la queer y la interseccional nacen del feminismo. Estas teorías comparten la explicación del género como construcción social, la interacción entre categorías sociales como núcleos de discriminación y la búsqueda de justicia social y cambios políticos que alcancen o restablezcan la igualdad en un sistema democrático.

Gran parte de la comprensión filosófica y política de la identidad de género y la sexualidad no heteronormativas se ha derivado de la teoría queer y lo ha hecho a partir del surgimiento de la teoría sexual posmoderna y del desarrollo de la investigación multidimensional sobre la orientación sexual. Para Nagoshi y Nagoshi (2013) no cabe duda de que esto, desafía el marco explicativo reduccionista de la teoría feminista. Para estas autoras, si bien la teoría feminista aceptó y desafió fácilmente los aspectos socialmente construidos del género y la expresión sexual, la esencialización de la identidad de género por parte de las teóricas feministas significó que la teoría se limitó a acomodar la idea de que tanto el género como la identidad sexual también pueden ser construcciones sociales que pueden ser cuestionadas, subvertidas y autoconstruidas. Pero, de acuerdo con Shotwell y Sangrey (2009), una teoría feminista que se adhiere a una concepción binaria esencialista y fija de la identidad de género es inadecuada para abordar cuestiones interseccionales.

La Teoría de la Interseccionalidad desarrollada por Crenshaw, (1989), y con raíces en los estudios feministas negros (Collins, 1990), constituye hoy por hoy una herramienta analítica que según Campbell (2020) complica nuestra comprensión de cómo el poder y la opresión se cruzan con las múltiples identidades sociales de las personas. La teoría de la interseccionalidad es clave porque supone un cambio conceptual en la forma en que quien investiga entiende las categorías sociales (Cole, 2009). La interseccionalidad nos ofrece como investigador*s nuevas formas de operativizar las complejas identidades sociales. No olvidemos, de acuerdo con Julia Nagoshi, et al., (2013) que, para las personas transgénero, al menos dos identidades, las de género y de sexualidad, son siempre interseccionales, mientras que las teóricas feministas y queer han intentado en ocasiones deliberadamente mantener estas identidades separadas, pero, creemos que no solo es inadecuado para la investigación cuantitativa sino sobre todo indeseable por las consecuencias que tiene para el conocimiento científico.

Como señala Codiroli y Cook (2018) los aportes más importantes de la teoría de la interseccionalidad a la investigación cuantitativa es que esta tiene que ser sensible a la multidimensionalidad y a la contextualidad. Y además ambos aspectos pueden ser susceptibles de investigar desde metodologías cuantitativas (Scott, 2010). Para estas autoras, la mayoría de estos estudios adoptan una perspectiva analítica en la investigación de tipo intercategórico sobre la interseccionalidad, es decir, que se centran, por ejemplo, en las interacciones entre el género, el origen social y la etnia, y su impacto combinado en los resultados. No obstante, indican que es preciso adoptar una perspectiva más amplia que incorpore la multidimensionalidad, a través del estudio de variables latentes compuestas por varios constructos y la contextualidad, incorporando estrategias analíticas comparativas entre momentos temporales, contextos institucionales, países, regiones, y/o contextos culturales. Lo que busca este concepto teórico y analítico es explicar cómo y por qué ocurren determinadas desigualdades interseccionales, lo que muestra su carácter específico y su traducción metodológica cuantitativa. Codiroli y Cook (2018) lo explican con el ejemplo de la sobrerrepresentación masculina en los campos de estudio STEM en la educación superior, y las

diferencias de género en las aspiraciones para el estudio STEM, las cuales son particularmente pronunciadas en las naciones económicamente más favorecidas.

Estos aspectos teóricos tienen limitaciones y requisitos metodológicos, como la necesidad de uso de muestras grandes, el riesgo de asignar a personas a categorías sociales predefinidas, recopilación de datos sesgadas por falta de definición adecuada de variables o su ausencia, entre otros.

4. PRINCIPIOS FEMQUANT, QUANTCRIT Y EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA

Los principios QUANTCrit emergen en el marco de una Teoría Cuantitativa Crítica de la Raza (Gillborn et al. 2018). Como afirma García et al. (2018) la Teoría Crítica de la Raza está motivada por la justicia social y se caracteriza por un activismo intenso para eliminar el racismo como parte de una estrategia más amplio para poner fin a la subordinación por motivos de género, clase, orientación sexual, idioma y origen nacional.

Como afirman Van Dusen y Nissen (2019) la Teoría Crítica de la Raza ha sido adoptada por la academia en numerosos campos de estudios, incluida la educación. Incluso se ha ramificado a determinadas áreas aplicando sus características que la definen y desafiando ideas como las de objetividad y afirmaciones de neutralidad, en contextos novedosos. Por ejemplo, en estudios sobre la discapacidad (DisCrit). No obstante, para Godwin et al. (2021) el cuerpo de principios FemQuant y QuantCrit, se formaron por separado, con FemQuant formándose y desarrollándose mucho antes que el otro. No obstante, ambos cuerpos tienen principios subyacentes iguales que ofrecen la base epistemológica para la investigación cuantitativa crítica. Estos principios proporcionan una guía epistémica adicional sobre cómo se debe realizar la investigación cuantitativa desde una epistemología crítica.

Los principios QUANTCrit propuestos por Gillborn et al. (2018, p.169) y los FEMQuant avalados por los desarrollos de diferentes autoras en las últimas décadas (Godwin et al., 2021; Oakley, 1998; Sprague, 2005)

definen hoy por hoy el carácter epistemológico de la investigación cuantitativa feminista y queer. Estos principios epistemológicos cuestionan las creencias tradicionales en torno a la investigación cuantitativa que han alejado a las investigadoras feministas de lo cuantitativo. Demuestran que podemos ser "críticas" en el marco de la interseccionalidad cuantitativa basándonos en ellos. Estos principios son:

4.1. La centralidad de la opresión

La desigualdad, la discriminación y la opresión se consideran procesos complejos y dinámicos presentes en toda la sociedad que debemos examinar explícitamente para que los modelos estadísticos propuestos no legitimen las inequidades existentes.

La consideración de la opresión interseccional, raza, género, edad, …es crucial en las epistemologías QUANTCrit, llegando incluso a considerarse desde el punto de vista analítico en investigaciones concretas empleando por ejemplo variables como la discriminación percibida como variables moderadoras del impacto en otras como la angustia psicológica, en el caso de Bauer y Squeim (2019).

4.2. Los números no son neutrales.

Los estereotipos de género, y los supuestos sexistas pueden moldear cada fase de la investigación. Por ejemplo, si recogemos datos de una encuesta donde hemos establecido la medida de la variable género como un binario hombre/mujer, es una práctica metodológica que margina a l*s estudiantes que se identifican como trans o no conformes con el género y limita nuestra capacidad para examinar algunas dimensiones de la opresión. Estas medidas no son las más adecuadas y hay que partir de la base de cuestionar los métodos como imperfectos. Van Dusen y Nissen (2019) emplean el criterio de información corregido de Akaike (AICc) para seleccionar sus modelos y no usar valores p para interpretarlos. Esto les permite modelar y discutir inequidades en los resultados de estudiantes que se habrían perdido usando métodos más tradicionales.

(b) las categorías no son ni "naturales" ni dadas; tan construida socialmente es una categoría que deriva de una entrevista cualitativa como la definición de un ítem en una encuesta. Y es que las categorías no representan ninguna verdad natural o científica sobre las personas, son constructos sociales que mantienen estructuras de poder hegemónicas.

(c) los datos no pueden "hablar por sí mismos"; es imposible que en investigación cuantitativa se mantenga la creencia de que el dato "habla", siempre hay una mirada interpretativa, siempre hay una lente que traspasa el dato. Van Dusen y Nissen (2019) aseguran que al crear e interpretar sus modelos, tienen que realizar un esfuerzo para hablar por los datos de formas que identifiquen las injusticias y reconozcan que sus hallazgos fueron moldeados por su propio método imperfecto.

(d) se pueden usar números para la justicia social. También la investigación cuantitativa puede modificar culturas y discursos. La investigación cuantitativa tiene un importante impacto en la delimitación de políticas y actuaciones sociales, educativas, económicas. La utilidad de la investigación feminista y queer siempre está vinculada a esa necesidad de transformación.

5. SUPUESTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA FEMINISTA Y QUEER

Partiendo de las premisas anteriores planteamos una serie de supuestos metodológicos para emprender la investigación cuantitativa feminista y queer.

5.1. Primer supuesto: Incorporación del género como variable compleja y multidimensional

Requiere la elaboración de medidas psicométricas validadas (Frohard-Dourlent et al. 2017). Hay que romper con el binario hombre/mujer para la variable género y con el esencialismo sexo=género (Westbrook y Saperstein, 2015). El uso que estamos haciendo de esta variable en investigación cuantitativa, no lleva a desmantelar desigualdades. Bittner y Goodyear-Grant (2017) señalan que la mera inclusión de una pregunta de género con opciones de respuesta solo masculinas y femeninas en

las encuestas refuerza una concepción incorrecta del género como un binario y corre el riesgo de alienar a las personas que no se perciben a sí mismas de esta forma. Para Heilmann (2021) cuando el género se entiende como una construcción social compleja y la identidad de género como un rasgo no visible de una persona, es fácil estar en desacuerdo con la forma en que recopilamos el dato.

Westbrook y Saperstein, (2015), realizaron un estudio sobre encuestas, guías de instrucción y otros materiales de tipo técnico de cuatro de las encuestas de mayor calado social en los Estados Unidos. Sus conclusiones apuntan a que hay una serie de cuestiones sobre cómo se conceptualiza y mide el género que merecen atención. Especialmente lo que consideran prácticas esencialistas que tratan el sexo y el género como sinónimos, cómo medida que puede ser consignada por otros e invariable e inamovible a lo largo de la vida. Por ello, es clave replantearnos la medida del género y es que hay que reflejar en la investigación cuantitativa la diversidad de vidas de género además de contribuir con ello adecuar la investigación cuantitativa a la teoría de género contemporánea.

La literatura reciente está avanzando en nuevas medidas que permiten dimensionar la compleja identidad de género. Una propuesta reciente es el estudio de Jory Catalpa et al. (2019) y que plantea una medida multidimensional validada del género que incorpora hasta cuatro constructos para la variable, como son el desafío a los binarios, la conciencia política y teórica del género, la expresión del género y la fluidez del género. Esta medida se concreta en la escala de identidad genderqueer (GQI) y es capaz de diferenciar entre personas de minorías sexuales genderqueer, transgénero y cisgénero.

Otras propuestas más básicas, pero también de interés se concreta en el conjunto de recomendaciones para medir la identidad de género en adultos de Reisner et al., (2015) que propone un enfoque de medición de dos pasos (sexo asignado al nacer, luego identidad de género) que incluye una opción para géneros no binarios (The GenIUSS Group, 2014). Como afirman Frohard-Dourlent et al. (2017) aun así, esta propuesta de dos pasos obliga a distinguir entre género y sexo y permite prestar más atención a nuestras razones en la medida de ambos. No

obstante, las recomendaciones de GenIUSS Group (2014), van desde agregar opciones de respuesta intersexo, transgénero, genderqueer o abiertas hasta hacer preguntas separadas para el sexo asignado al nacer, género actual identidad y /o expresión de género.

Westbrook y Saperstein, (2015), consideran que actualmente existe un amplio consenso sobre varias dimensiones clave: (1) Aunque están relacionados, "sexo" y "género" son conceptos distintos; (2) hay más de dos sexos 3) cómo la gente se identifica en términos de sexo o género pueden o no "coincidir" con la forma en que otras personas los perciben y clasifican; y (4) las identidades y clasificaciones pueden cambiar a lo largo del curso de la vida de una persona.

Paralelamente, se cuestiona el ab(uso) de la variable género. Para Heilmann (2021) en ocasiones incluir la variable género se convierte en un automatismo. Y es que el género se encuesta incluso cuando las diferencias relacionadas con el género no son parte de la pregunta de investigación ni del marco teórico aspecto que supone restricciones a nivel social, político, educativo.

5.2. Segundo supuesto: Implementación metodológica de la interseccionalidad

Son diversos los aportes que avalan la aplicación de la interseccionalidad desde la investigación cuantitativa (Hankivsky, 2012; Veenstra, 2011). Para Rouhani (2014) la aplicación de la interseccionalidad presenta desafíos a la investigación cuantitativa, derivados de contemplar dimensiones múltiples que se cruzan. Sin embargo, considera que la interseccionalidad ha fortalecido las formas en que la vida humana y las desigualdades sociales se explican y comprenden. Un análisis cuantitativo basado en la interseccionalidad puede derivar en la puesta en marcha de políticas responsables que partan de la identificación de problemas sociales y que redunden en una mejora de la igualdad, siendo así efectivas desde el punto de vista social y sensibles a los contextos en los que se aplican.

La interseccionalidad como teoría ha de traducirse en todo el proceso de investigación. No obstante, centrándonos en la parte de análisis de

datos consideramos que se están articulando propuestas como la de Bauer y Scheim (2019) quienes diferencian entre interseccionalidad descriptiva y analítica y se apoya en que la aplicación de análisis estadísticos bivariados o la aplicación de árboles de clasificación nos permitiría ver la heterogeneidad en los resultados, pero no explicaría la desigualdad en los mismos. Para ello, la regresión estadística como técnica analítica al introducir variables causales permite incorporar a la investigación un nivel crítico y de transformación. También hay otras propuestas (Campbell, 2020; Scott y Siltanen, 2017) que hacen referencia al uso de la regresión múltiple cómo esta estrategia obedece a tres características de los análisis interseccionales destacados en la literatura feminista: 1) atención al contexto; 2) un enfoque heurístico para identificar dimensiones relevantes de la desigualdad; 3) y abordar la estructura compleja y multidimensional de la desigualdad. De hecho, Scott y Siltanen (2017) experimentan con diferentes modelos de regresión en la búsqueda de estrategias analíticas adecuadas. De esta forma evalúan: 1) regresión múltiple que incluye el contexto como una interacción de orden superior; 2) múltiples regresiones se ejecutan en diferentes contextos y se comparan; y 3) regresión multinivel que incluye contexto como un nivel de análisis de orden superior. Concluyen con esta tercera opción como la más consistente con la literatura feminista sobre la interseccionalidad.

Lo cierto es que las estrategias analíticas más empleadas hasta el momento para estudiar las desigualdades interseccionales "intercategorías" son los efectos de interacción y las diferencias de subgrupos (Codiroli y Cook, 2018). Para estas autoras estas estrategias analíticas permiten identificar las diferencias brutas entre los grupos, como las diferencias en las puntuaciones medias. Y usar modelos de regresión para identificar asociaciones únicas entre, por ejemplo, género y la probabilidad de seleccionar una asignatura de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), mientras controlan otros factores que podrían afectar el resultado. La investigación que se detiene aquí asume que las asociaciones entre características y resultados son exclusivamente sumativas. Algunos de los problemas que presentan estas estrategias es

que requieren tamaños de muestra elevados para grupos interseccionales, condiciones que no siempre es posible reunir.

Otras propuestas más complejas desde enfoques centrados en las personas (Godwin et al., 2021) se están desarrollando con técnicas analíticas como el uso de mapas de datos topológicos, o las redes neuronales artificiales se abren paso más allá de los análisis intercategóricos convencionales.

Para Fehrenbacher y Patel (2020) el modelado multinivel, los estudios de efectos de tratamiento heterogéneos y los enfoques de métodos mixtos, como el modelado de consenso cultural y el análisis de conglomerados geoespaciales, permiten la investigación de interacciones complejas entre niveles y ofrecen información sobre los puntos de intervención efectivos para reducir las disparidades y promover la transformación de género.

5.3. Supuesto 3. Voz y experiencia en el diseño de indicadores numéricos

El último supuesto que consideraremos aquí es el diseño de indicadores sensibles a la experiencia matizada de colectivos o poblaciones vulnerables. Esto es posible a través de diseños de investigación mixtos secuenciales cuali+cuanti. Donde en contacto con las voces y las experiencias de vida particulares se extraen y elaboran ítems de encuestas.

Este supuesto parte del principio feminista de reconocer el papel de quien investiga en la producción de datos. Para Stauffer y O'Brien, (2018) una estrategia clave para la investigación feminista es confrontar hasta qué punto los datos generados son el resultado de decisiones tomadas por quien investiga, especialmente cuando se trata de encuestas. Es clave para la metodología feminista comprender las encuestas que se utilizan, tomar precaución en construcción de las preguntas y en la implementación de estas y reconocer las limitaciones y sesgos de las medidas de las encuestas.

Para Fuentes y Cookson (2020) las voces marginadas deben estar presentes en la recopilación de datos, es un aspecto esencial del principio de agencia de la teoría feminista. Para estas autoras las voces y

perspectivas de grupos vulnerables como las mujeres cuyas vidas y experiencias son objeto de investigación, intervención o evaluación deben ser referentes o punto de partida para aportar conocimiento válido que redunde en políticas que mitiguen desigualdades. Una forma de velar porque las voces vulnerables o de grupos minoritarios estén presentes en el momento de recopilación de los datos y de elaboración de los instrumentos de recogida de información es partir de indicadores sensibles. Y es que como afirman las autoras el diseño de indicadores es un proceso que pocas veces se hace transparente. Para Liebowitz y Zwingel (2014) supone un riesgo capturar la complejidad y fluidez de determinadas categorías sociales.

6. A MODO DE CIERRE: IMPLICACIONES CONCEPTUALES Y RECOMENDACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA

Este trabajo reivindica la necesidad de realizar investigación cuantitativa feminista y queer en el ámbito de las ciencias sociales. Además, traza el carácter de este tipo de investigación amparándose en desarrollos epistemológicos que si bien no son nuevos resultan emergentes en el momento actual. Además, se esbozan algunas alternativas analíticas y supuestos metodológicos que permiten cohesionar la epistemología feminista queer con la metodología cuantitativa.

Son importantes los retos que aún quedan por delante para académic*s y metodológ*s. Especialmente los relacionados con la multidimensionalidad de las medidas de las categorías sociales, principalmente el género y su incursión en los estudios a gran escala. Y es que, las medidas estándar no capturan aspectos importantes de desigualdad por cómo se está abordando la variable "género", tampoco la “identidad sexual” en investigación cuantitativa. Este trabajo constituye en sí mismo un intento de "rehabilitar" en términos de Oakley (1998) la investigación mediante encuestas porque no es intrínsecamente antitética a los objetivos feministas, ni a sus principios ni a sus valores. Por último, insistimos en la idea de que desde esta perspectiva feminista y queer, es necesaria una cuidadosa atención a la investigación cuantitativa porque

los resultados son vitales para ampliar nuestra comprensión de la desigualdad y además hacer política reparadora.

Paralelamente, el trabajo muestra la necesaria conexión entre la teoría feminista, la interseccional y la queer para atender a las desigualdades sociales intrínsecas desde la investigación transnacional. La investigación cuantitativa puede suponer un revulsivo para que las grandes evaluaciones nacionales e internacionales no dejen fuera del análisis a colectivos minoritarios y/o vulnerables. Se requiere un trabajo inmediato, profundo y dilatado que nos permita incluir estas miradas y operacionalizar medidas e indicadores respetuosos con la diversidad latente y permita desmantelar la desigualdad social. La investigación cuantitativa es un camino más hacia este objetivo.

Este trabajo subraya la necesidad de emplear todas las estrategias metodológicas, cuantitativas, cualitativas y mixtas disponibles desde marcos teóricos y epistemológicos críticos. E indaga en las posibilidades de aplicación y operacionalización metodológica de principios y conceptos teóricos nucleares que afectan al estudio de la interseccionalidad feminista y queer. La investigación feminista y queer ha de ser comprendida y desarrollada desde la pluralidad metodológica.

Algunas de las implicaciones conceptuales para la investigación futura están relacionadas con dos de los principios claves de la interseccionalidad: la miltidimensionalidad y la contextualidad. Esta implicación lleva a la recomendación de usar medidas multidimensiones, especialmente del género, pero se recomienda también para otras categorías sociales, desarrollar estudios comparativos por países, regiones, instituciones, …donde los contextos queden capturados en los análisis y resultados.

Se recomienda para la investigación futura el uso de procedimientos estadísticos que superen análisis intercategóricos para abordar la interseccionalidad, donde las categorías sociales se muestran como ejes de análisis fijo. Y se plantea la necesidad de explorar con metodologías que muestren la diversidad latente.

Se recomienda el diseño de instrumentos de recogida de datos que provengan del estudio secuencial mixto en contacto con voces y agencias.

Siguiendo además un riguroso proceso y compromiso de transparencia y reflexión en la selección de indicadores y su construcción.

8. REFERENCIAS

Bauer, G. R., & Scheim, A. I. (2019). Methods for analytic intercategorical intersectionality in quantitative research: discrimination as a mediator of health inequalities. Social Science & Medicine, 226, 236-245.

Bittner, A., & Goodyear-Grant, E. (2017). Sex isn't gender: Reforming concepts and measurements in the study of public opinion. Political Behavior, 39(4), 1019-1041.

Campbell, S. L. (2020): Ratings in black and white: a quantcrit examination of race and gender in teacher evaluation reform, Race Ethnicity and Education, 1-19 doi: 10.1080/13613324.2020.1842345

Caprioli, M. (2004). Feminist IR theory and quantitative methodology: A critical analysis. International Studies Review, 6(2), 253-269.

Codiroli, N., & Cook, R. (2019). The contribution of intersectionality to quantitative research into educational inequalities. Review of Education, 7(2), 271-292.

Collins, R. (1990). Stratification, emotional energy, and the transient emotions. Research agendas in the sociology of emotions, 27, 57.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 139-167.

Fernández, M., Alcaraz, N. y Pérez, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en Educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29(1), 1-35.

Fernández, S. J. (2010). El sexo y el género: los dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. Psicothema, 22(2), 256-262.

Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B. A., Doull, M., & Saewyc, E. M. (2017). "I would have preferred more options": Accounting for non-binary youth in health research. Nursing inquiry, 24(1), e12150.

Fuentes, L., & Cookson, T. P. (2020). Counting gender (in) equality? a feminist geographical critique of the 'gender data revolution'. Gender, Place & Culture, 27(6), 881-902.

García, Nichole M. López Nancy & Vélez Verónica N. (2018) QuantCrit: rectifying quantitative methods through critical race theory, Race Ethnicity and Education, 21(2), 149-157, DOI: 10.1080/13613324.2017.1377675

Garvey, J.C. (2019). Consulta cuantitativa queer: Orientación sexual en encuestas de educación superior. Revista de desarrollo de estudiantes universitarios, 60(4), 495-501.

Godwin, A., Benedict, B., Rohde, J., Thielmeyer, A., Perkins, H., Major, J., ... & Chen, Z. (2021). New epistemological perspectives on quantitative methods: An example using Topological Data Analysis. Studies in Engineering Education, 2(1).

Gillborn, D., Warmington, P. & Demack, S. (2018). QuantCrit: education, policies, 'Big Data' and principles for a critical theory of racial statistics. Race, Ethnicity and Education, 21(2), 158-179. doi: 10.1080/13613324.2017.1377417

Fehrenbacher A. E. & Patel D. (2020) Traducir la teoría de la interseccionalidad en métodos cuantitativos y mixtos para la investigación empírica transformadora de género en salud, Cultura, salud y sexualidad, 22: sup1, 145-160, doi: 10.1080 / 13691058.2019.1671494

Hankivsky, O., Grace, D., Hunting, G., Ferlatte, O., Clark, N., Fridkin, A.,... & Lavoilette, T. (2012). Intersectionality-based policy analysis. In O. Hankivsky (ed), An Intersectionality-Based Policy Analysis Framework (pp. 33-45). Vancouver, BC: Institute for Intersectionality Research and Policy, Simon Fraser University.

Heilmann, L. (2021). Making a case for more feminist approaches in quantitative research: How commonly used quantitative approaches in adult education research marginalise and oversimplify diverse and intersectional populations. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 12(2), 179-191.

Jayaratne, T. E. (1993). The value of quantitative methodology for feminist research. Social research: Philosophy, politics and practice. London: Sage.

Leung, L., Miedema, S., Warner, X., Homan, S., & Fulu, E. (2019). Making feminism count: integrating feminist research principles in large-scale quantitative research on violence against women and girls. Gender & Development, 27(3), 427-447.

Liebowitz, D. J., & Zwingel, S. (2014). Gender equality oversimplified: Using CEDAW to counter the measurement obsession. International Studies Review, 16(3), 362-389.

Luxán, M. y Legarreta, M. (2019). Metodologías cuantitativas desde una perspectiva feminista: una aplicación a través de las Encuestas de Empleo del Tiempo. En VV.AA., Otras formas de (des) aprender, Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad, (pp. 93-110).

Mauthner, N. S. (2020). Feminist Methods. Sage Research Methods Foundations.

Nagoshi, J. L., & Nagoshi, C. T. (2013). Gender and sexual identity: Transcending feminist and queer theory. Springer Science & Business Media.

Oakley, A. (1998). Género, metodología y formas de conocimiento de las personas: algunos problemas del feminismo y el debate de paradigmas en las ciencias sociales. Sociología, 32(4), 707

Reisner, S. L., Conron, K. J., Scout, Baker, K., Herman, J. L., Lombardi, E., … Mathews, A. K. (2015). "Couning" transgender and gendernonconforming adults in health research: Recommendaions from the Gender Idenity in US Surveillance Group. TSQ: Transgender Studies Quarterly, 2, 34–57. doi:10.1215/23289252- 2848877

Rouhani, S. (2014). Intersectionality-informed quantitative research: A primer. American Journal of Public Health, 103(6), 1082-1089.

Scott, N. A., & Siltanen, J. (2017). Intersectionality and quantitative methods: assessing regression from a feminist perspective. International Journal of Social Research Methodology, 20(4), 373-385.

Scott, J. (2010) Quantitative methods and gender inequalities, International Journal of Social Research Methodology, 13(3), 223–236. doi:10.1080/13645579.2010.482258

Shotwell, A., & Sangrey, T. (2009). Resisting definition: Gendering through interaction and relational selfhood. Hypatia, 24, 56–76.

Spierings, N. (2012). The inclusion of quantitative techniques and diversity in the mainstream of feminist research. European Journal of Women's Studies, 19(3), 331-347.

Stauffer, K. E., & O'Brien, D. Z. (2018). Quantitative methods and feminist political science. In Oxford Research Encyclopedia of Politics.

Sprague, J. (2005). How Feminists Count: Critical Strategies for Quantitative Methods. In J. Sprague (Ed.), Feminist Methodology for Critical Researchers: Bridging Differences (1st ed., Pp. 81-117). Rowman and Littlefield.

Sprague, J. & Zimmerman, MK (1989). Quality and quantity: reconstructing the feminist methodology. The American Sociologist, 20(1), 71–86. doi: 10.1007/BF02697788

Veenstra, G. (2011). Race, gender, class, and sexual orientation: Intersecting axes of inequality and self-rated health in Canada. International Journal for Equity in Health, 10(3), 1-11.

Van Dusen, B., & Nissen, J. (2020). Associations between learning assistants, passing introductory physics, and equity: A quantitative critical race theory investigation. Physical Review Physics Education Research, 16(1), 010117.

Westbrook, L., & Saperstein, A. (2015). New categories are not enough: Rethinking the measurement of sex and gender in social surveys. Gender & Society, 29(4), 534-560.

LA INFLUENCIA DEL TRAP LATINO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

Mª AUXILIADORA REINA LINARES
Departamento de Didáctica General y Organización Escolar
Universidad de Málaga
España

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se puede observar cómo las políticas escolares coeducativas han tomado peso en las escuelas. Planes Estratégicos de Igualdad de Género en Educación[87], normativas nacionales o proyectos internacionales[88], pretenden favorecer el desarrollo de una sociedad en igualdad, en donde las desigualdades por razones de sexo desaparezcan y el concepto de equidad entre hombres y mujeres sea una realidad.

Son muchos los esfuerzos que desde las instituciones escolares se realizan a diario para lograrlo. Sin embargo parece no ser suficiente, ya que aún se sigue viendo un gran grupo de adolescentes que continúa reproduciendo aquellos estereotipos de género sexistas que envilecen la labor que mujeres y hombres intentan cambiar.

Partiendo de que un género musical que transmite abiertamente un mensaje sexista (entre otras de sus características poco favorables) como es el trap latino, es consumido por un gran porcentaje de alumnado adolescente, entre el cual se incluyen un número elevado de chicas, es bastante preocupante. Este hecho nos lleva a plantearnos el

[87] En la Junta de Andalucía lo sostiene el II Plan estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, aprobado por la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía.

[88] "Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025" (UNESCO,2019).

grado de repercusión que este pueda tener en las adolescentes, en la construcción de su identidad femenina, en su formación, en la construcción de su futuro como ciudadanas.

La escuela en su acción formativa y socializadora debe responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa (Echevarría, 2003). Es evidente que en la actualidad se enfrenta a numerosos retos, nuevos contextos educativos en donde las TIC ocupan un lugar fundamental, entre otras razones por la transformación que lleva a cabo de la vida prácticamente plena de todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias). Esto es muy relevante ya que el alumnado tiene acceso inmediato y casi pleno a muchísima información, recibe influencias constantes en todos los ámbitos de su vida, y estos deberían de ser gestionados y orientados de forma positiva desde los centros escolares, además por supuesto desde la propia familia. Esto debería ocurrir también con la música, un elemento cultural y que además es fundamental en la vida de las y los adolescentes.

Por ese motivo, es importante conocer el papel de la escuela ante este contexto actual, cómo se trabaja la música, qué géneros musicales se escuchan o "se permiten" en los centros escolares, qué se está haciendo para guiar el juicio crítico-musical del alumnado, de forma que les permitan distinguir y valorar críticamente lo que escuchan.

En definitiva, el estudio que aquí acontece se encuadra en el ámbito de los estudios culturales, concretamente relacionado con el género y la música. El interés se concentra en el sector femenino adolescente que se encuentra estudiando Educación Secundaria Obligatoria, y se define como consumidora de música trap.

Por un lado, se pretende descubrir cuál es el poder que este subgénero musical está teniendo en su desarrollo personal, social y académico. Con respecto a su desarrollo personal será de especial interés descubrir sobre qué valores se conforma su identidad de género femenino. En lo que corresponde a su desarrollo social, será interesante analizar la percepción que las chicas tienen sobre la representación de las mujeres en las canciones y videos trap, así como la repercusión que según ellas

tiene esta imagen construida y generalizada en su propio contexto social. Por último, se evaluarán cuáles son las actitudes de estas chicas hacia la cultura escolar y hacia la construcción de su proyecto vital.

Por otro lado, se pretende analizar cómo es la formación que estas chicas reciben en torno a la Música en la enseñanza obligatoria, teniendo en cuenta que la asignatura tiene como objetivo, además de un desarrollo integral del alumnado, fomentar el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica. Nos preguntamos si sería necesario problematizar la realidad vivida desde las clases de música en los centros educativos de Secundaria. El trabajo que se realiza en el aula de música en torno a promover la igualdad de género, así como el de desarrollar un juicio crítico-musical entre las y los adolescentes, será de especial interés en esta investigación, ya que aportará información acerca del tipo de formación/educación que reciben las jóvenes que perciben el subgénero musical trap, como una música que se encuentra entre sus preferencias musicales.

Es importante señalar que se trata de una investigación en curso, por lo que los resultados y conclusiones están aún inacabados.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- Determinar la influencia de la música trap en la configuración de la subjetividad femenina de las adolescentes.
- Analizar el sesgo de género en la Educación Musical actual , centrándonos en la formación del juicio crítico musical de las chicas adolescentes.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar las características de los contenidos de la música trap desde un punto de vista educativo con perspectiva de género, que contemple las formas de entender y expresar la desigualdad sexual, los roles con los que se identifica lo masculino y

lo femenino y el sentido que se da a las relaciones afectivas y sexuales.

- Conocer la aceptación de las jóvenes hacia la música trap.
- Examinar la influencia que el Trap tiene en la construcción de las feminidades entre las adolescentes.
- Conocer la subjetividad social que las adolescentes tienen sobre la figura de las mujeres.
- Analizar la tendencia académica de las adolescentes que se ven envueltas en un entorno en donde la música trap ocupa un lugar importante (progreso académico, perspectivas de futuro).
- Desentrañar el tratamiento que las músicas populares urbanas tienen en los centros educativos de Educación Secundaria desde una perspectiva de género.
- Conocer las acciones que se llevan a cabo desde Educación Musical en Secundaria para contribuir a la formación de personas éticamente conscientes y críticas con sus propias construcciones de género.

3. METODOLOGÍA

El estudio que aquí acontece forma parte del ámbito de los estudios culturales, relacionado con el género y la música. Pretende impulsar la comprensión de las complejas relaciones existentes entre la música trap y las adolescentes en la actualidad. Para su consecución se plantean los procesos propios de un modelo metodológico cualitativo.

3.1. SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CASO

Para poder llegar a la descripción y comprensión del fenómeno social que genera la música trap latina en la juventud, en concreto en las jóvenes, nos planteamos realizar un estudio de casos particular.

Siguiendo la tipología propuesta por Stake (1999), esta investigación sería un estudio de casos instrumental:

> "... se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros." (Vázquez y Angulo, 2003, p.16)

La selección del caso no pretende conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles, o a la población de casos posibles. Lo fundamental es maximizar lo que podemos aprender y comprender sobre la problemática seleccionada, por lo que lo más importante es elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades para ello. Por esto, los parámetros contextuales de selección, han sido delimitados teniendo en cuenta criterios teóricos y de proximidad para realizar la investigación.

3.2. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza de este tipo de investigación, en el proceso de inmersión en la realidad, seguiremos los criterios éticos fundamentales propuestos por Vázquez y Angulo (2003), tales como la negociación entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes; colaboración y confidencialidad entre las partes implicadas; imparcialidad, equidad o compromiso con el conocimiento.

En todo el proceso, y con el objetivo de garantizar la seguridad de todas y todos los participantes, teniendo en cuenta la minoría de edad de la mayoría de estos, se asegura el acuerdo y consentimiento de padres, madres o tutores legales de las y los alumnos.

Los procesos de negociación en un estudio como este, son un compromiso continuo en la labor como investigadora. Pese a una labor constante en este sentido, existen dos ámbitos clave: la negociación del acceso y la negociación del informe final.

Con respecto a la negociación del acceso, se explicará claramente a las y los implicados el marco en el que se encuadra la investigación, las distintas estrategias de recogida de información que se van a llevar a

cabo, así como los distintos criterios éticos en los que se basa este trabajo.

3.3. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL CASO

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, es decir, en palabras de Stake (1999): "ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas."

Para completar la construcción del caso, se aporta a continuación la temática que delimita este estudio, previamente a la entrada al campo:

3.3.1. Música trap.

Para definir este tema, por un lado se realizará un análisis del subgénero musical (antecedentes históricos, significado, características musicales…), sus inicios en España (contexto, medios de difusión, oyentes…), y su repercusión en la juventud y en la mujer (cultura juvenil, violencia de género, identidad…) . Todo esto se llevará a cabo con el análisis de los estudios de López (2019), que pretende identificar los valores de la cultura popular actual en España a través del abordaje del fenómeno mediático de la música trap; Bravo (2017), cuyo objetivo principal es identificar la percepción de la mujer joven sobre la violencia de género en la música trap, llevado a cabo desde una perspectiva teórica de la etnoenfermería; el estudio de De Bernard (2019), que realiza una revisión estética de la historia de la música trap desde una perspectiva crítica; el trabajo de Martínez, López y Ayestas (2018), que pretende identificar los elementos más destacables y de mayor influencia en la música trap, que la hace atrayente para las mujeres de Honduras.

El estudio de Padilla (2020), por su parte, analiza el mensaje de la música trap y su incidencia en jóvenes. Balanta, Cuero y García (2020), se centran en su caso en identificar la influencia de las representaciones simbólicas de los videoclip de trap en la interpretación de un grupo de adolescentes. Por último, se revisará un estudio de Herrera, Morales y

Salas (2019), que analiza el rol de la familia de los niños y niñas que escuchan trap.

Además, para llegar a un conocimiento profundo sobre el trap, será necesario un mayor acercamiento a la música trap escuchada por las adolescentes seleccionadas. Para ello, se realizará un análisis discursivo de las canciones y cantantes que han sido tendencia dentro la música trap en los últimos años, siendo de especial interés las voces femeninas del subgénero musical, así como los productos musicales que realizan (canciones, vídeos musicales) y las posibles aportaciones en redes sociales o televisión, con un estudio de la literatura relacionada con la música trap latina.

3.3.2. Adolescencia, música e identidad.

En este apartado se definirán estos tres elementos así como sus interrelaciones. Para ello se hará un repaso de estudios que tratan el tema tanto de la influencia que la música tiene en la adolescencia, así como de la influencia de esta última en la construcción de su identidad. Se revisarán, entre otros, los trabajos de Hormigos y Martín-Cabello (2004), Hormigos (2010), Ruíz (2015) o Cluá (2008), siendo estos representativos de todos los elementos mencionados. Además el estudio de Velásquez (2007), que se centra en caracterizar el uso del lenguaje verbal en los y las adolescentes en el contexto de la construcción de su identidad personal y social, siendo relevante para conocer la influencia que puedan tener las letras de las distintas canciones trap en las adolescentes; o el trabajo de Escalona-Pardo, Pantoja-Tamayo y Rodríguez-Guisado, (2017), que trata sobre la influencia de la música actual en los aspectos conductuales de la adolescencia. Además se analizará la tesis doctoral de Flores (2008), que trata sobre la música y la adolescencia, y se centra en la música popular como herramienta para la asignatura de Música.

3.3.3. Construcción de nuevas feminidades.

Definir los aspectos relacionados con la formación de las feminidades durante la adolescencia y la subjetividad social existente en torno a la figura de la mujer, es de especial relevancia para la construcción de este

caso. Entre otros, se revisarán los estudios de Fernández (2012), que expone que la identidad de género en la adolescencia femenina se construye de diversas formas: a partir de la aceptación de ideales de género, de la construcción de la intimidad y de las nuevas maneras de relacionarse con el sexo opuesto; o el trabajo de Rodríguez-Martínez (2015), que refleja, entre otros aspectos, la importancia de los contenidos escolares en la construcción de la identidad femenina.

3.3.4. La asignatura de Música en Educación Secundaria.

Se hará una revisión del marco legislativo en donde se desarrolla el currículo oficial de Música en la Junta de Andalucía, para delimitar aquellos aspectos relacionados con el trabajo de las músicas urbanas (como es el caso del trap latino), la contribución de la asignatura a la formación de un juicio crítico-musical y el tratamiento transversal de género. En este caso se revisará la

> "Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado", así como su anexo I, en donde queda especificado el currículo específico de la materia de Música.

Además, se hará un repaso de la literatura existente en torno a la Educación Musical y el género: Bolaño (2015), Loizaga (2005) o Díaz (2005), entre otros estudios, y se hará un análisis desde un punto de vista sexista, de los libros de texto seleccionados de Música en este caso, siguiendo las pautas propuestas por la Junta de Andalucía en su I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación (2006).

3.3.5. Coeducación

En este apartado, se realizará una revisión de las políticas actuales coeducativas que están vigentes. Se analizará en torno al tema de interés de esta investigación lo expuesto en el *II* Plan estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 o lo aportado a través del "Instituto de la Mujer" en torno al tema educativo. Además se analizará la

situación de la coeducación en la actual ley educativa a través del estudio de Fernández-González y González (2015), y se revisará el documento publicado por Unesco: "Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025".

Además serán relevantes los estudios de Rodríguez y Gallardo (2019), que aborda las diferencias de género en rendimiento escolar y actitudes hacia la escuela utilizando datos de informes de evaluaciones nacionales e internacionales o de Rodríguez-Martínez y Blanco (2020), que se centra en las diferencias de género, el abandono y continuidad escolar, entre otros.

Por último se hará un balance de los últimos análisis con perspectiva de género de los libros de texto de Música utilizados en Educación Secundaria en Andalucía.

3.3.5. Crítica musical

Tal y como expone López (2012), la misión de los centros educativos no es tanto enseñar una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino enseñar competencias para la vida, entre la que cabe destacar la de aprender a aprender, de forma que el alumnado adquiera una autonomía intelectual que le permita enfrentarse a cualquier problema o situación que la vida le traiga. Esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico.

Según la Real Academia Española, el término "criticar" hace referencia a:

> "Analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate".

En lo que se refiere a crítica artística, según expone Hurtado (1988), citado por Moya (1997) es importante que se desentrañen las intenciones del autor de la obra, para lo cual se hace necesario tener en cuenta el contexto personal del autor (formación, ambiente, estilo…). Por supuesto el contexto cultural en donde se desarrolla la obra es relevante,

y por último la estética de lo que se cuenta o se muestra, entendida esta desde un punto de vista filosófico.

La crítica musical en la actualidad puede resultar un tema bastante controvertido, teniendo en cuenta las tendencias de la generación 2.0, en donde la información está al alcance de todo aquel que quiera y que tenga acceso a internet. En este sentido, es importante estudiar de dónde procede la crítica musical, refiriéndonos por supuesto a la crítica de música comercial, y cómo está cambiando en los últimos años (Oltra, 2012).

Además, parece interesante observar la cualificación que los docentes de Música tienen en la adecuación de las últimas tendencias crítico-musicales, así como la capacidad de potenciar y generar ese pensamiento crítico del que se hablaba al principio de este apartado.

3.4. RECOGIDA DE INFORMACIÓN: ENTREVISTA, CUESTIONARIO, OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA Y ANÁLISIS DOCUMENTAL

Siguiendo las indicaciones de Vázquez-Recio y Angulo (2003), el trabajo de recogida de información que se realiza con las y los distintos participantes, seguirá las siguientes estrategias:

3.4.1 La entrevista

La estrategia fundamental de recogida de información es la entrevista. Canales (2006) la define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto". Heinemann, citado por Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), propone además que, para complementar, es importante tener en cuenta el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo los visuales, captados durante la misma.

En esta investigación se llevarán a cabo dos tipos de entrevistas:

- Semi-estructurada o entrevista etnográfica (Díaz-Bravo, y Otros, 2013). Esta modalidad se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad a los sujetos entrevistados, aunque, siguiendo las recomendaciones de estos autores, se partirá de una guía

de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías basadas en los objetivos del estudio y la literatura de la presente investigación, que se espera que proporcionen datos cualitativos confiables y comparables. Este tipo de entrevista será realizada a las y los docentes seleccionados, y en caso necesario, a las alumnas informantes.

- Grupal, se realizará con el grupo de alumnas y/o alumnos seleccionado al completo, con el objetivo de conseguir un contexto más relajado para ellas y ellos, en donde encuentren apoyo a lo largo de la conversación entre sus iguales para contrastar, debatir y replicar sus opiniones. En este tipo de entrevista, se realizan preguntas específicas sobre el tema de interés de esta investigación (Vázquez-Recio y Angulo (2003).

3.4.2. El cuestionario

Un cuestionario es una técnica que se elabora para sondear las opiniones de un grupo relativamente numeroso de personas, invirtiendo un tiempo mínimo (Herrera, 2017).

Siguiendo a dicho autor, el cuestionario utilizado busca una información descriptiva común. Para ello se presentará redactado de forma que permita responder a todos los participantes, dando opciones de respuesta tales como no sé o prefiero no contestar. Además el número de preguntas no superará las treinta.

De acuerdo con su forma, se puede señalar que se ha utilizado un formato mixto entre cuestiones abiertas, en donde se formulan preguntas para obtener respuestas redactadas en el propio lenguaje de la persona encuestada; y también preguntas de opción múltiple, que posibilitan construir una serie de alternativas de respuesta que aportan bastante información general de interés para poder conducir o reconducir la propia investigación, así como las entrevistas realizadas.

3.4.3. La observación etnográfica

Se seguirá una estrategia de indagación a través de la la participación fundamentalmente activa, en la cual, la investigadora vive y se

involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan 1986, 31, cit. por Vázquez-Recio y Angulo, 2003). Esta observación se realizará de manera formal e informal.

3.4.4. Recogida de documentación

Es importante tener en cuenta la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en todos los documentos (personales, formales, informales) recopilados previa y durante la investigación. Los significados, las opiniones, los apoyos o las críticas al contenido analizado son tan importantes como lo que el documento dice.

3.4.5. El diario de campo

En esta investigación, el diario se realizará en formato digital y seguirá una serie de reglas generales:

- Se especificará antes de cada entrada en el campo, la fecha, objetivos, propósitos y duración.
- Será utilizado a diario, en la medida de lo posible.
- Se reflejará siempre las distintas intervenciones y acciones de las y los participantes. Para ello se usará el entrecomillado para las transcripciones de frases textuales.
- Se realizará una clara distinción de cambio de color, entre las aportaciones de los informantes y los textos que pertenecen al investigador.
- El procesador de textos utilizado será Google Docs, cuyos documentos se almacenan en línea, permitiendo su acceso a ellos desde cualquier ordenador o dispositivo móvil con conexión a Internet. Además, permite la posibilidad de reescribir nuevas ideas, revisar el historial del documento y volver a cualquier versión anterior, cambiar de color o insertar gráficos, guardando siempre la limpieza y la organización necesarias en un trabajo como este.

- Los distintos recursos audiovisuales, serán enlazadas al diario a través de un hipervínculo, en el apartado de la fecha concreta en la que se realicen.

4. RESULTADOS

Como avance de algunos de los resultados obtenidos hasta el momento, cabe destacar, que la asignatura de Música, según la actual legislación que la oferta como materia optativa, no puede garantizar la formación integral del alumnado. Con ello, se deja esa formación crítico-musical fundamentalmente en manos de las influencias sociales, medios de comunicación o internet.

Además, tras entrevistas con docentes que imparte Música en la ESO, se pueden observar varios detalles que caben resaltar:

1. No existe un conocimiento exhaustivo de la legislación y el currículo que se ha de impartir como docentes de música en una enseñanza obligatoria.

2. No frecuenta una formación específica sobre el ámbito de la crítica musical. No hay claridad en torno al concepto de "crítica musical", y en consecuencia, no tienen una línea de actuación clara ante la consecución de dicho objetivo.

3. Las músicas populares se suelen incluir en las clases de música, aunque en bastante menor medida que la música clásica. Dentro de esas músicas populares, no se considera la música trap como apropiada, sin embargo, esta música es consumida por un 43'7% del alumnado de 1º a 4ºESO al que se le ha pasado un cuestionario sobre gustos musicales y consumo musical, lo cual supone un alto porcentaje, si además le añades que casi un 60 % de este alumnado consume a diario reggaetón, otro género bastante polémico en el tema que nos ocupa.

4. No suelen existir espacios en donde se analicen vídeos musicales. Las y los docentes de música tienen un temario extenso en sus libros de texto, que además es contraproducente con el

número reducido de horas de clase que se tiene semanalmente. A este respecto, se habla también de la importancia de la maduración del alumnado para realizar este tipo de actividad, lo cual en un alumnado de 1º, 2º e incluso a veces 3º de la ESO resulta casi inviable.

5. Un 32,4% del grupo se siente identificado con los vídeos trap, por tanto es un tema que por supuesto debe ser tratado en las escuelas, bien sea desde el área de Música o desde por ejemplo la asignatura incluida en la nueva orden del 15 de enero de 2021 de Andalucía: "Cambios sociales y de género".

5. DISCUSIÓN

Ante los resultados expuestos en el apartado anterior, cabe destacar en primer lugar que es fundamental el estudio por parte de las y los docentes del currículo que han de impartir, actualizándose conforme lo hagan las leyes educativas que nos competen. De esta forma se garantizará al menos unos contenidos mínimos y unas competencias para todo el alumnado de forma equitativa, estudie en el lugar que estudie.

Además no existe una formación específica en torno a la crítica musical entre los profesionales de la asignatura de Música, o de cómo formar el juicio crítico-musical del alumnado en la asignatura. En este sentido, se hace complicado poder realizar un trabajo efectivo de cara a cumplir dichos objetivos curriculares.

Por supuesto, el tratamiento de estilos y géneros musicales que gran parte del alumnado de las aulas de educación secundaria tiene presente en su día a día, no tiene cabida en su mayoría en las aulas de música desde un punto de vista analítico, reflexivo y crítico. Nos referimos al reggaetón, el trap o el rap. El trato que se hace de las músicas populares urbanas en las aulas, son las que hacen los libros de texto, que generalmente "suelen ser anticuadas", dicho con las palabras de alguna docente que se ha entrevistado. Estos datos, nos vuelve a llevar al hecho de que la formación musical que desde las instituciones escolares se da, no se adapta ni a lo estrictamente necesario, que viene recogido en la legislación, ni tampoco se adapta a los contextos sociales actuales.

De forma general, cuando se utilizan estas músicas, en el caso de que se utilicen, simplemente se hace como mero entretenimiento del alumnado o como medio para motivar la atención y disposición de este en clase, de cara a impartir los contenidos teóricos musicales.

Parece necesario el trabajo en el aula de letras de canciones y vídeos musicales. Sin embargo, ¿cuáles serían los criterios en torno a los que se analizarían? ¿Quién sería el encargado de especificar las pautas para ello? ¿Sería un tema para incluir en el desarrollo curricular de la asignatura por parte de las distintas autonomías?

Como se ha expuesto en el apartado anterior, es común que las y los adolescentes vean vídeos musicales trap, y encuentren modelos en estos que les sirvan como referentes para sus vidas, o que directamente se vean reflejados y reflejadas en las historias que se narran en ellos. Parece importante entonces que exista una atención hacia estos hechos, ya que resulta duro pensar que el futuro de nuestra sociedad tenga como punto de referencia unos valores o unos modelos de vida tan cuestionados.

6. CONCLUSIONES

La música trap, por el momento ha venido para quedarse. Se encuentra inmersa en el sector social adolescente, y esto puede significar y repercutir tanto en el presente de estos como en su futuro y en el de la sociedad.

Es importante llevar a cabo un análisis en torno a los factores que se generan en las nuevas generaciones para que encuentren en esta música con connotaciones reivindicativas, pero también sexistas o socialmente inconformistas (entre algunas de sus peculiares características), una música de referencia en sus vidas o por lo menos de gran relevancia.

Por supuesto, ante los primeros resultados del proyecto de investigación en curso que nos ocupa en la actualidad, teniendo en cuenta que son resultados parciales, pues aún hoy seguimos en el proceso de trabajo y recopilación de información, parece relevante resaltar la importancia de que exista en primer lugar un interés acerca de este estudio y de sus

posibles repercusiones en las y los adolescentes, debido al interés demostrado que estos tienen acerca de este subgénero musical.

Además, es importante señalar una vez más la necesidad imperante de que, desde el ámbito familiar, exista más control en el uso de internet que estas y estos jóvenes hacen, ya que no están preparados para ver cierto contenido, que por desgracia, es consumido cada vez en edades más tempranas y a lo largo de bastante tiempo del horario extraescolar. En este caso, la música y los vídeos trap se encuentran entre ellos.

De otro lado, desde los centros educativos, y en concreto desde las clases de Música, se debería insistir en una formación crítica del alumnado, tal y como recoge el currículo de la asignatura, y para ello, sería interesante una formación en torno a la forma de integrar el desarrollo del pensamiento crítico en el desarrollo de la asignatura, ya que parece ser un aspecto poco trabajado en las aulas, la mayoría de las veces por falta de formación y/o actualización de las y los docentes en torno a la temática.

Sin embargo, es importante señalar que por mucho que exista una modificación de ese aspecto, la propia asignatura no puede garantizar la completa formación musical e integral del alumnado en todas las necesidades que este tenga, ya que las características que hoy día rodean a la asignatura de Música organizativamente en los centros educativos de ESO, imposibilitan tal función educativa en la mayoría del alumnado.

Es importante también señalar la relevancia y el interés que suscitan las músicas populares urbanas como el trap entre el alumnado de ESO, y los estereotipos que muestran y que se ven reflejados entre las y los jóvenes procedentes de estos. Es evidente que tienen un peso importante en la formación de la identidad de género de, al menos, un sector importante de la población adolescente. En el caso que más nos preocupa en esta investigación, el de las chicas, es característico las ideas de feminidad que se generan, contrarias muchas veces a lo que durante muchos años, mujeres y hombres, leyes y distintos proyectos han luchado por evitar.

Creemos firmemente en la necesidad de continuar con esta investigación, dar respuesta a todos los interrogantes planteados en el proyecto,

además de otros que puedan surgir en el camino, y por supuesto utilizar el proceso para formar activamente a las y los jóvenes participantes, haciéndolos reflexionar sobre la realidad que están viviendo y que en algunos casos, ellas y ellos mismos escogen, por puro gusto estético.

El objetivo no es menospreciar la música trap, sino hacer a los jóvenes cuestionarse y plantearse el por qué esta música muestra determinados contenidos y no otros, por qué existen esos modelos de hombres y mujeres, y no otros, o qué aspectos positivos y negativos les puede suponer en sus vidas repetir dichos patrones.

En definitiva, es un tema bastante interesante que puede abarcar nuevas investigaciones y proyectos que ayuden en la labor de conseguir una sociedad más respetuosa entre mujeres y hombres.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, quisiera agradecer este trabajo a la persona encargada de dirigir con eficacia y apoyo este proyecto que es la doctora Carmen Rodríguez Martínez, profesora titular de la Universidad de Málaga, gran profesional investigadora, ejemplo a seguir y por supuesto un apoyo continuo desde que recibió mi propuesta hace un año.

También me gustaría agradecer a los centros educativos implicados en general, alumnado y profesorado, que tan amablemente ha participado y continúa haciéndolo en este estudio.

Por último, agradecer el apoyo de mi familia en todo momento y de todas y todos los que han hecho posible esta II edición del Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas.

8. REFERENCIAS

Balanta Caicedo, G., Cuero Estupiñan, W. X. y García Aley, M. P. (2020). Influencia de las representaciones simbólica de los videoclip de trap en la interpretación de los (31) adolescentes (pertenecientes a la categoría sub 16 del Club Deportivo Real Vallecaucano de la comuna 15 de Cali, barrio Ciudad Córdoba [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/17599

Bolaño Amigo, M.E. (2015). Los sesgos de género a través del currículum oculto de Educación Musical. *RES, Revista de Educación Social* (21). pp. 300-314.

Bravo Yanes, J. (2017). Percepción de la mujer joven sobre la violencia de género en la música trap. Montería-Córdoba (Colombia), 2017.

Canales Cerón M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones, 163-165.

Clúa, I. (2008). ¿ Tiene género la cultura? Los estudios culturales y la teoría feminista. *Clúa, I.*

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167.

Díaz Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (3) 1. pp.570-577.

De Bernard, M. (2019). *Musica Trap: estetica e critica* (Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia).

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, 1(2), 15-43.Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Recuperado de http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167

Escalona-Pardo, E., Pantoja-Tamayo, L., & Rodríguez-Guisado, E. (2017). Influencia de la música actual en la conducta de los jóvenes. Una cuestión esencial para la formación de valores (Original). *Roca. Revista Científico - Educacional De La Provincia Granma*, *13*(2), 26-35. Recuperado a partir de https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/313

Flores Rodrigo, S. (2008). Tesis: Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical. Injuve. Recuperado de http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo

Fernández González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE) 3, 242-263.

Fernández Olguín, D. (2012). Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas.

Herrera Zamora, I.S., Morales Machado, C.M. y Salas Ponce, Z.P. (2019). *Rol que desempeñan padres, madres o tutores de niños/as que escuchan el subgénero musical trap, en la Escuela Cristal Estelí, período 2018 – 2019* (Tesis de Seminario de Graduación). Universidad Autónoma Internacional de Nicaragua, Managua.

Hormigos, J., y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española De Sociología* (4), p.259-270.

Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. Revista Científica de Educomunicación, XVII(34), 91-98.

Hurtado, L. (1988). *Apuntes sobre crítica musical.* Grupo Editor Latinoamericano.

Loizaga Cano, M. (2005). Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica. *Musiker* (14) pp. 159-172

Martinez, E.A., López G.E. y Ayestas O.A. (2018). *Análisis del trap en la mujer.* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

Moya, M.V. (1997). Aproximación a la crítica musical madrileña del último tercio XIX. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete.* (12), 163-172.

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación, Año XXXVII* (22), 41-60.

López, S. (2019). *El impacto del trap en la cultura popular española.* (Trabajo de Grado en Sociología). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Oltra, F. (2012). Crítica musical en el siglo XXI. Retos del periodismo musical en el nuevo milenio. *Muzicalia.* Recuperado de https://muzikalia.com/critica-musical-en-el-siglo-xxi-retos-del-periodismo-musical-en-el-nuevo-milenio/

Padilla, K.M. (2020). Análisis Del Mensaje De La Música Trap Y Su Incidencia En Los Centennials Del Bachillerato Del Colegio La Salle, Período Enero–junio 2019. (Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social). UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de https://dle.rae.es [29-08-2021]

Rodríguez-Martínez, C. y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación* (68), pp. 59-78.

Rodríguez Martínez, C. y Gallardo Gil, M. (2020). Gender differences in school performance and attitudes toward school. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *28*(108), 741-761. Epub October 28, 2019. Recuperado de: https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702235

Ruíz Rodríguez, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *¿Dime qué escuchas y te diré quién eres?. Revista de Musicología: Sineris* (22). Recuperado de http://www.sineris.es/adolescentes.pdf

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid.

Vázquez-Recio, R. & Angulo, F. (2003). Introducción a los Estudios de Casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.

Velásquez Pérez, Argiro (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. EL ÁGORA USB, 7(1),85-107.[fecha de Consulta 18 de Octubre de 2020]. ISSN: 1657-8031. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748996007

CAPÍTULO 30

APORTES DE LAS ENTREVISTAS ONLINE Y LAS REPRESENTACIONES VISUALES DIGITALES A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA FEMINISTA

ALICIA E. HERMOSO SOTO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La investigación cualitativa permite indagar en las visiones más subjetivas de la persona a través de un medio en el que se le permita expresarse con naturalidad, dándose así un espacio donde poder aunar vivencias, experiencias y opiniones dentro de un contexto temporal concreto y personal (Sudddick et al., 2020). En la actualidad este tipo de investigación supone un avance hacia un enfoque más humano de la misma y, por consiguiente, la utilización de metodologías distintas centradas en este mismo punto de vista.

Este trabajo se enmarca dentro de una tesis doctoral, suponiendo un avance para esta y un ejemplo de cómo se está abordando el estudio, aquí se pretende profundizar en el perfil profesional, formación y competencias de equipos de diversas disciplinas encargados de la atención e intervención con menores en exposición a violencia de género. De esta forma, uno de los objetivos planteados en la misma es indagar en la experiencia práctica de estas profesionales para la ilustración del proceso y generación de competencias y conocimientos que ellas mismas consideren de relevancia para la mejora en la atención a estos/as niños y niñas. Todo ello se realiza a través de entrevistas online y representaciones visuales digitales que las mismas participantes aportan. Aquí se hace especial hincapié, en el cómo se lleva a cabo y los aportes que

desde este punto se recopilan, centrándonos en la contribución de estas mujeres desde los dos métodos de recogida de datos destacados.

Para lograr visualizar todo lo expuesto, se cuenta con una serie de apartados estructurados que permitan dar luz a la cuestión planteada, comenzando con la introducción a la investigación cualitativa y su enfoque fenomenológico, continuando con el impacto que esto tiene en el ámbito educativo y feminista y finalizando con las diversas aportaciones que se ofrecen a través de entrevistas online y métodos visuales, esquemas, que forman parte del estudio y de este tipo de investigación. Todo ello, precisando en cada uno de los instrumentos y de la importancia que ello tiene para la contribución en esta materia de violencia de género.

1.1. Enfoque desde la investigación cualitativa

La investigación cualitativa permite ver desde un enfoque distinto los datos a los que se accede, estando éstos relacionados con cualidades de la muestra estudiada. Es decir, este tipo de investigación tiene como base las evidencias cuya orientación se dirige hacia una descripción del fenómeno a investigar, con esto se busca comprender y explicar a través de distintos métodos y técnicas cómo se fundamenta y cuáles son sus concepciones, como así lo describe Sánchez (2019).

Este enfoque de investigación, según Pérez (2007) intenta comprender, desde una perspectiva naturalista, los procesos que se dan dentro de un fenómeno, interesándose así por un caso o casos concretos que sitúen a la investigación en un contexto, pudiendo ver qué ocurre y registrando situaciones, referencias situacionales, eventos de la realidad en la que tiene lugar, entre otras. Así, esta investigación ligada a la fenomenología tiene interés en comprender e interpretar la realidad social de quienes participan, ponerse en el lugar de las mismas y empatizar con los valores y circunstancias subyacentes en las acciones que llevan a cabo. Todo ello, desde un punto de vista personal, flexible y adaptable a las diversas realidades.

Para lograr este acceso a los procesos dados dentro de la investigación y recopilación de datos favorables para la misma, en investigación

cualitativa se sigue un ciclo específico que ayudan a ello, es decir, la persona investigadora trabaja en distintos elementos que darán a la finalidad de comprensión de diversas realidades. No obstante, señala Linares, Hernández y Rojas (2019), de nuevo, se trata de un proceso flexible, aunque no, por ende, cuenta con menos rigor. De este modo, se tienen en cuenta distintas etapas según estas autoras:

- Fase preparatoria: En la que se centra la problematización de la realidad, situando el estudio en revisiones teóricas y argumentos recopila-dos de bases de datos específicas para ello.
- Fase de trabajo de campo: Donde se accede y queda registrada la información a través de la utilización de diversos métodos e instrumentos concretos de la investigación cualitativa.
- Fase analítica: Etapa en la que se procede a la inspección de los datos, obtención de resultados y conclusiones del estudio.
- Fase informativa: En la que se plasman los datos y resultados obtenidos, así como se procede a la divulgación de los mismos.

Dentro de esta investigación cualitativa, se encuentra la fenomenología, la cual supone, según Guerrero et al. (2017) una metodología orientada al conocimiento y comprensión de la persona en el mundo desde su experiencia y encargada de estudiar los fenómenos tal y como se muestran estas mismas vivencias personales (Neubauer, Witkop y Varpio, 2019).

Fenomenología

En la investigación cualitativa y, por tanto, dentro de la variedad de metodologías que se incluyen en esta, se encuentra la fenomenología, la cual se trata de un enfoque cuya orientación, según Fuster (2019), es la descripción e interpretación de las experiencias más personales de la persona que decide exponer sus vivencias, permitiendo así conocer de forma directa el significado que esta le da, así como el valor que ello tiene. De esta manera, según la autora, se produce un nexo de unión coherente entre el análisis ético de diversas dimensiones, además de las

relaciones y las prácticas con las que estas personas cuentan en su día a día y que son de difícil acceso de análisis en otras circunstancias de investigación. Todo ello, se establece desde una metodología y actividades que den lugar a una práctica investigativa adecuada para tal recopilación de datos.

Es por todo ello por lo que la fenomenología, como describen Rodríguez, Gil y García (1996) se centra de forma individual en la experiencia subjetiva de la persona desde su cotidianidad, llegando a la esencia de los procesos y fenómenos en su total naturalidad, de manera que queden descritos por quien lo haya experimentado.

La fenomenología hermenéutica trabaja de manera directa, según Suddick et al. (2020) con el todo y parte de este mismo todo de manera clínica, es decir, de forma interrogativa y abierta con la finalidad de lograr entender a quien/quienes participan en la investigación, a la persona encargada de hacerlo desde diversos soportes, escrito, oral, etc. De esta forma, la fenomenología pretende hacer visible las experiencias, los fenómenos acaecidos a los/as participantes y ver cómo eso se traduce en un resultado.

Según Ortíz (2012), la fenomenología resulta de gran utilidad para lograr una óptima interpretación de las circunstancias, hechos y procesos de estudio, poniendo especial atención en los fenómenos y la intencionalidad de estos en las distintas actividades sociales, para lo que dar voz a los/as participantes es de gran valor en este aspecto.

Además, la fenomenología adquiere diversas perspectivas, conectándose y profundizando así en materia de educación o igualdad de género.

1.2. Fenomenología, feminismo y educación

La fenomenología en relación con el feminismo pretende, según López (2014) atender los discursos y la experiencia de las participantes para lograr dar forma al relato que estos/as aportan a través de su propia subjetividad relacional.

De esta forma, originalmente, se pretendía optar por un medio que prestase especial atención a la experiencia de las mujeres y comprender el género en general (Wigginton y Lafrance, 2019).

Esto mismo lo apoya Oksala (2004) quien entiende la fenomenología feminista como una corriente que va al origen y al principio más fundamental de la fenomenología en general, situándola y entendiéndola como la profundización en el discurso de las experiencias vividas por mujeres. Esto, según la autora hace que se comprenda cómo se construye a diferencia sexual entendida como una estructura subjetiva de este discurso que mezcla la voz en femenino, las circunstancias de estas mujeres y las experiencias de las mismas.

Según Vasterling (2020) existen algunas razones por las que la fenomenología feminista es de relevancia para la teoría feminista en general y que suponen base para el cambio en lo siguiente: el impacto del determinismo biológico que encasilla en género según el sexo de la persona y generando distinciones sociales por ello; el dualismo naturaleza-cultura o cuerpo-mente que, de nuevo, distingue entre géneros y en función de lo atribuido a cada uno de ellos; por último, el universalismo, que engloba las características de la persona en genera, pero deja a la mujer fuera por ciertas cuestiones específicas y relacionadas con su género.

Todas estas cuestiones hacen que se refuercen las diferencias por cuestiones de género y que queden aisladas las opiniones y aportaciones del género femenino, a quienes se invisibiliza y pierden su voz solapándose con las de discursos masculinos que perpetúan ciertos conceptos, roles y estereotipos machistas. Las mujeres, en este aspecto, a lo largo de la historia, según López (2014) hemos tenido que "aculturalizarnos" para lograr el objetivo impuesto por ese universalismo masculino y poder alcanzar lo que socialmente queda en una posición más valorada que lo femenino. De ahí, que esta misma autora detalle que la fenomenología feminista no se trata de denunciar dicha diferencia y opresión por parte de la misma, sino que ha de reconocer la corresponsabilidad, tanto de hombres como mujeres, de eliminarla y mantenerse mutuamente en el mismo estatus.

Butler (1988) considera que la apropiación por parte del feminismo de la teoría fenomenológica permite dar más riqueza a este aspecto, logrando entremezclar la parte más personal e incluirla con el ámbito político y social, suponiendo así un conjunto de relaciones donde la persona en relación con el género se vería como un todo, es decir, quedan cubiertas distintas facetas de la misma en conjunto y en un contexto.

Esto mismo ocurre en materia de educación, siguiendo a Fuster (2019), la fenomenología se acota a las experiencias de la comunidad educativa, es decir, de las personas que se encuentran inmersas en ella de una forma u otra, desde distintos puntos. Así, se busca el entendimiento y comprensión del significado y sentido que estas les dan a su experiencia educativa.

En este caso, se les da voz a las mujeres profesionales que atienden al colectivo de menores en situación de violencia de género para que relaten, desde su punto de vista, la formación recibida tanto a nivel inicial como continua.

Es por ello, por lo que se utiliza este tipo de enfoque para recopilar a través de la propia experiencia de las profesionales que atienden a estos/as niños y niñas en situaciones de violencia de género, aunando ambas perspectivas, feminista y educativa para ver cómo ellas consideran su formación, su propia intervención con estos/as niños y niñas y cuáles son los puntos claves sobre los que se ha de sentar las bases de esta atención.

El papel que juegan estas profesionales es fundamental para lograr un óptimo desarrollo de los/as niños y niñas con las que realizan su labor, pues la violencia de género supone una problemática que afecta a todos los niveles de la sociedad y que se reproduce generación tras generación llegando hasta la actualidad.

Es por todo esto por lo que se ha de dar voz y agencia a las mujeres, en general, y a quienes se encuentran inmersos/as en estas situaciones en particular. En este caso se les da valor a su discurso y experiencias desde la fenomenología.

1.3. Fenomenología orientada a las buenas prácticas con menores en exposición a violencia de género

Como quedaba recogido en apartados anteriores, la fenomenología dentro de la investigación cualitativa utilizada como enfoque de indagación en datos relacionados con feminismo y educación resulta de gran valor para recopilar los discursos de agentes implicados en esta temática, concretamente en violencia de género. No obstante, este tipo de investigación a día de hoy resulta problemática.

La investigación en violencia de género aún en la actualidad supone un reto y una dificultad en cuanto a la obtención de datos cualitativos, según relata Evangelista y Mena (2019). Esto se incrementa debido a la vulnerabilidad con la que cuentan los/as participantes en este tipo de investigaciones, además de deber contar con un contexto adecuado para ello. A su vez, se cuenta con la problemática de la transversalidad de esta violencia, produciéndose a nivel interpersonal, institucional y estructural, configurando así distintos escenarios que provocan la naturalización de las diversas formas de violencia, así como las personas que se ven inmersas en ella.

Dentro de este tipo de violencia y de las personas que se encuentran en exposición a ello, mujeres, hijos e hijas, es destacable estos/as últimos/as, que en su mayoría son menores, por lo que la dificultad de acceso a datos directos se incrementa. Sin embargo, en este estudio se recopilan a través del discurso de las profesionales que intervienen con ellos/as desde el ámbito educativo, psicológico y de trabajo social.

La violencia de género en España, concretamente la protección a menores en exposición a ella recoge en su marco legislativo en la Ley Orgánica 1/2004, de 8 de diciembre, de Medidas de Protección contra la Violencia de Género, que cualquier contexto donde se de este tipo de violencia contra la mujer, existe un alto porcentaje de presencia de menores en estos. Estas situaciones, en concreto las producidas en contexto familiar, la exposición de menores a ello es mayor, por lo tanto, la repercusión directa también, de ahí que se plantee y fomente una actuación y prevención adecuada y óptima para paliar los efectos de estas circunstancias.

Esta preocupación por proteger a niños y niñas que se encuentran en exposición de violencia de género también se apoya por autorías como la de Rosser (2017) quien resalta que ellos/as forman parte de la misma siendo víctimas invisibles y a quienes se les ha de dotar de recursos, herramientas y estrategias que les proporcionen un desarrollo óptimo y una intervención positiva por parte de los/as profesionales pertinentes. El hacer tanto énfasis en esta intervención y actuación a nivel profesional se debe a que, esta misma autora, detalla la gran repercusión que esto puede tener a lo largo de sus vidas y las secuelas en las mismas.

Es por este motivo, por lo que cobra mayor valor la importancia de dar voz y agencia a profesionales que se encuentran inmersas en esta labor, pues como detallan Gavis y Garrido (2016), la sensibilización y los recursos con los que se cuenten resultarán más beneficiosos en cuanto a medidas y protocolos de actuación para estos/as menores. Esto conlleva a una mayor sensibilidad social y enfoque en esta problemática para lograr una óptima atención a este colectivo y para lo que se continúa realizando estudios que den luz a esto mismo como los de Rosser, Suriá y Villegas (2013) enfocados en buenas prácticas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal en este estudio que parte de una investigación más amplia que supone una tesis doctoral y que es parte de avance en esta es indagar en la experiencia práctica de profesionales que atienden e intervienen con menores en exposición de violencia de género a través de entrevistas online y aportaciones visuales que permitan la ilustración del proceso y generación de competencias y conocimientos que ellas mismas consideren de relevancia para la mejora en la atención a estos/as niños y niñas.

De esta forma, se indaga en las experiencias prácticas de las profesionales que atienden a menores en exposición de violencia de género y quienes, a través de su experiencia ilustran a través de entrevistas online y aportaciones visuales digitales el proceso, generando conocimientos que consideren clave para la mejora en esta atención e intervención. De esta forma, se aporta un avance a la tesis doctoral mencionada, siendo

ejemplo de cómo se aborda a través de las metodologías señaladas lo planteado.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se sigue en este estudio y como se plantea es la investigación cualitativa educativa de corte fenomenológico feminista.

Para ello se utilizan entrevistas online y métodos visuales digitales.

3.1. MUESTRA

Para este estudio se toman como objeto de análisis el discurso y los métodos visuales producidos por mujeres profesionales que atienden a menores en exposición de violencia de género y que proceden de ámbitos de la educación (social, primaria, infantil y pedagogía), psicología y trabajo social.

El total de mujeres que participan en la investigación completa y que supone una tesis doctoral son 28, sin embargo, de estas, se extraen los datos de 4 aportaciones que permitan vislumbrar la reproducción de sus experiencias a través de entrevistas online y métodos visuales.

De esta forma, se realiza un muestreo probabilístico aleatorio simple que da lugar a la selección de datos al azar dentro la población total que son las 28 profesionales que conforman el estudio.

3.2. INSTRUMENTO

La situación de pandemia mundial lleva a la utilización de entrevistas online debido a normas sanitarias como el distanciamiento físico, lo que permite un mayor acceso a las profesionales que forman parte de este. La importancia de la interacción personal en investigación cualitativa hace que la recopilación de datos en este sentido sea de vital importancia, buscando siempre la integridad personal de las personas participantes, así como la narración de su propia experiencia como así señala Olensen (2011).

Esta búsqueda de datos personales a través de otras vías y surgidas a raíz de la situación de pandemia hace que se de, según Hernán, Lineros y Ruíz (2021), un nuevo ajuste en la investigación cualitativa conocida

hasta la actualidad. Como estas autoras señalan, la interacción personal dentro de este enfoque de investigación es de relevancia, no obstante, se da lugar a una recopilación diferente en esta situación haciendo uso de internet, contribuyendo a lo que ellas denominan e-investigación.

Es esa diferencia entre la investigación cualitativa tradicional y la online la que permite ver la existencia de contrastes también en cuanto a cómo las personas que participan en la misma organizan y gestionan dicha colaboración. En estudios previamente realizados y centrados en el aprendizaje online como el de Meza et al. (2016) desvelan que existen factores de gestión del tiempo en el que se observa la administración de este pudiendo mezclar estas tareas pedagógicas con otras. Esto, además, se conecta con el uso de la tecnología, que permite una mayor organización adaptando las mismas a su propio beneficio determinando, como anteriormente se mencionaba, el momento y el tiempo en el que desee realizar la acción, así como la duración de esta. Este aprendizaje online y la administración llevada a cabo por quienes se encuentran inmersos/as en el mismo, se extrapola a la investigación online y se da la misma facilidad a los/as participantes.

Investigación online

La investigación online cuenta con una amplia variedad de herramientas que permiten la recopilación de datos a través de esta vía, siendo su finalidad la posibilidad de ampliar dicha recolección, así como las distintas fuentes de recopilación de los mismos. No obstante, como señalan García y López (2012) esto no ha sido así desde el comienzo de la investigación cualitativa online, sino que ha evolucionado a lo largo del tiempo desde la búsqueda de una capacidad más amplia y variada en el análisis de datos, hasta el actual interés por la diversidad de fuentes. De esta forma, se da valor al desarrollo de las metodologías mixtas con la incorporación de nuevas técnicas que permitan la combinación de técnicas cuyo objetivo sea el mismo, aunar datos que cubran de forma óptima la investigación llevada a cabo desde distintos puntos de vista.

Con esta combinación metodológica y de técnicas, como describe Piza, Amaiquema y Beltrán (2019), se cuenta con una importante heterogeneidad y riqueza en la información recopilada, de manera que dentro de la investigación cualitativa, concretamente en la fenomenología, se

forma un compendio mayor de experiencias por parte de las personas participantes. Estas, a su vez, pueden verse con más libertad aquí para poder contar sus vivencias a través de diversos medios.

Como señalan Orellana y Sánchez (2006) se ofrecen una gran variedad de técnicas de recopilación de datos dentro de la investigación cualitativa y de las que se puede hacer uso a través de internet, siendo destacables en este estudio las técnicas de lectura y documentación, concretamente de tipo multimedial o las técnicas de conversación y narración.

En cuanto a las técnicas de lectura y documentación, como comentaban estas autoras, cuentan con numerosas ventajas como el fácil acceso, registro y análisis, entre otras.

Concretando dentro de estas técnicas, en el tipo multimedial se cuenta con documentos que permiten la combinación de fotografías, textos, sonidos, imágenes u otro tipo de datos de forma digital. Estos mismos se consideran de navegación lineal, es decir, no cuentan con hipervínculos que hagan que se tenga que acceder a través de otro enlace en la web, sino que se mantienen cuando se accede a ellos. Dentro de este tipo pueden encontrarse videoconferencias, fragmentos de vídeo, fotografías, videojuegos, esquemas, entre otros.

Continuando con las aportaciones de Orellana y Sánchez (2006), se encuentran las técnicas de conversación y narración, las cuales suelen sufrir modificaciones a las habitualmente establecidas cara a cara por ocurrir dentro de espacios virtuales, de modo que pueden presentar variaciones en cuanto a sus ventajas o desventajas. Dentro de las ventajas se observa una mayor facilidad en cuanto a la percepción del entorno de las personas participantes, oportunidad de estudio de fenómenos o situaciones geográficamente distintas, comodidad en desplazamiento o acceso al trabajo, entre otras.

La realización de entrevistas en línea, según García y López (2012), produce un cambio en la metodología que varía en la interacción entre la persona entrevistadora y la entrevistada, siendo esta segunda quien tome el papel principal y quien dirija el control de la situación. Así, son las dos posiciones quienes se adaptan a esta interacción conjunta.

Entrevista

Según Dezin y Lincoln(2015) existe una gran variedad de tipos de entrevista, incorporándose a estas recientemente las de tipo online. Para la realización de la misma se han de tener en cuenta una serie de aspectos que permitan su correcto posterior análisis. Estos aspectos a nivel técnico suponen un espacio y tiempo adecuados, soportes técnicos que permitan su grabación, así como recursos humanos que se encarguen de la realización de esta. No obstante, a pesar de que esto es de valor y resulta imprescindible para llevar a cabo esta técnica, es importante tener en cuenta otras cuestiones éticas, como son contar con un protocolo de consentimiento informado que permita a la persona participante decidir acerca de su intervención en la investigación, en caso de ser menor de edad dicha decisión se daría por parte de una persona adulta responsable de este/a menor. Además, es fundamental hacer constancia de la confidencialidad del estudio, de manera que la colaboración de los/as participantes sea totalmente anónima durante la investigación y sus posteriores publicaciones.

La entrevista, como relatan Rodríguez y Pino (2019), supone la escucha por parte de la persona investigadora a quien decide participar en el estudio con la finalidad de comprender lo mejor posible el contexto de este/a y la singularidad con que vive en él o su experiencia. Así, el/a investigador/a se convierte en el instrumento clave en la investigación dentro de este método, pues la calidad de esta dependerá de las cualidades, conocimiento, habilidades y sensibilidad que este/a tenga acerca de la temática, tomando las decisiones necesarias durante todo el proceso. Además, señalan la relevancia de poner énfasis en las etapas previas a esta misma entrevista, contando con un diseño y organización óptimos que den lugar a una puesta en marcha de calidad.

En este estudio, en concreto, se utiliza entrevista semiestructurada online cuya finalidad es la obtención de información de forma directa de las mujeres que son entrevistas. Para este instrumento se seleccionan una serie de temas claves y que resultan de valor para el abordaje del tema tratado, dándose de forma totalmente flexible y abierta al proceso de realización.

Con la entrevista, la temática principal que se trata es la formación inicial y continua de estas profesionales, la experiencia acerca de buenas

prácticas universitarias o no universitarias, vivencias concretas sobre esto que sirvan de ejemplo de requerimiento y competencias, experiencias que les hayan llevado a reflexionar sobre necesidades en su formación, entre otras.

Esta entrevista se elabora en ad hoc partiendo de otra anteriormente elaborada en el Trabajo de Fin de Grado cuyo título es "Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género" (Hermoso, 2018) y que aborda parte de la formación de las mujeres profesionales que atienden e intervienen con menores en exposición a violencia de género.

Algunas preguntas que se encuentran recogidas en estas entrevistas se muestran a continuación:

- ¿Por qué eligió esa carrera universitaria?
- ¿Qué echa en falta que se tendría que haber abordado en su formación inicial con respecto a la intervención con este colectivo?
- ¿Qué contenidos incluirías en la formación inicial? (qué materias, cursos, seminarios...) ¿A qué competencias deberían estar orientadas?

Métodos visuales

Los métodos visuales, según Fiske (2015) han avanzado a lo largo del tiempo desde las antiguas fotografías con fines de investigación a la actualidad, donde se realizan las mismas o vídeos donde las personas que participan hacen lo mismo, pero de manera más subjetiva, "a través de sus ojos", observando la realidad por ellos/as mismos/as. A este último avance se le suma también el acceso a internet, por lo que surge una nueva vertiente más de los métodos visuales, posibilitando el posterior análisis de los mismos. Aquí, al igual que ocurre con otros instrumentos, se ha de mantener la ética en la investigación, haciendo constancia a los/as participantes de su colaboración en esta, así como garantizar su anonimato, aunque este último se dificulta cuando se utilizan fotografías o datos personales.

En cuanto al tiempo necesario para la realización de los métodos visuales, continuando con Fiske (2015) es un poco mayor al de otros métodos cualitativos y, además, requieren de formas novedosas en la presentación de la investigación y los resultados encontrados. Esto mismo lo destacan Shi tl al. (2021), quienes sugieren que la construcción de este tipo de instrumentos es de mayor dificultad que otros, debido a que se ha de generar un conjunto de piezas que den la información concreta a la investigación llevada a cabo. De esta manera, necesita también más tiempo en su realización, por la síntesis de la amplia recolección de datos en un elemento visual único. Esto, además, puede acompañarse de narraciones textuales o anotaciones que aporten sentido a la imagen y no den lugar a posible ambigüedad en el mensaje.

Este tipo de técnica visual se utiliza para la recopilación de datos en ciencias sociales, especialmente en investigaciones cualitativas, como es el caso de este estudio, donde se centra la atención en quienes participan en la misma. Así, este tipo de técnica puede resultar complementaria con otra como la entrevista o historias de vida, de modo que doten de mayor calidad a la experiencia personal de las personas inmersas en el estudio.

Las metodologías de participación permiten dar una perspectiva innovadora que proporciona la concreción en el posicionamiento del/la participante dentro de un tiempo y espacio preciso que le contextualicen en él de manera específica. (Jiménez, 2019).

Continuando con esta metodología visual, este estudio se centra concretamente en el uso de esquemas que dejen ver el enfoque de las participantes encargadas de atender e intervenir con menores en exposición de violencia de género y quienes establecen, desde su punto de vista, cuáles deberían ser las habilidades y competencias de valor en sus distintos ámbitos de actuación con este colectivo. Así, quedan recopiladas ideas y aportaciones sobre las características y particularidades que ha de poseer una persona profesional en dichos contextos y situaciones generando un sustento visual que reúna estas concepciones por parte de las participantes.

3.3. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se utiliza el análisis de contenido, para ello se realiza una lectura pormenorizada de las entrevistas online, así como una observación exhaustiva de los contenidos visuales. Para esto mismo se realiza una codificación de los resultados obtenidos de ambos instrumentos.

Esta codificación se realiza tras la lectura y observación individualizada de los resultados y posteriormente se realiza esta misma codificación a través del software cualitativo específico Atlas ti 9.1.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio y procedentes de entrevistas online y métodos visuales, concretamente esquemas, muestran que las profesionales, a través de sus aportaciones consideran de gran valor para la intervención con menores la formación específica en género (Gr=8), seguido de la relevancia de contar con recursos, herramientas y técnicas de intervención (Gr=7) y finalizando con la autoexploración personal (Gr=3).

FIGURA 1. *Tabla de resultados general.*

	Esquema Marta Gr=7	Esquema María Gr=11	Entrevista Marta Gr=7	Entrevista María Gr=2	Totales
Autoexploración personal Gr=3	1	1	1	0	3
Entrevista Gr=7	0	0	5	2	7
Esquema Gr=3	1	1	1	0	3
Formación específica Gr=8	1	3	2	2	8
María Gr=3	0	1	0	2	3
Marta Gr=8	1	0	7	0	8
Recursos, herramientas y técnicas de intervención Gr=7	1	2	4	0	7
Totales	5	8	20	6	39

Fuente: Elaboración propia

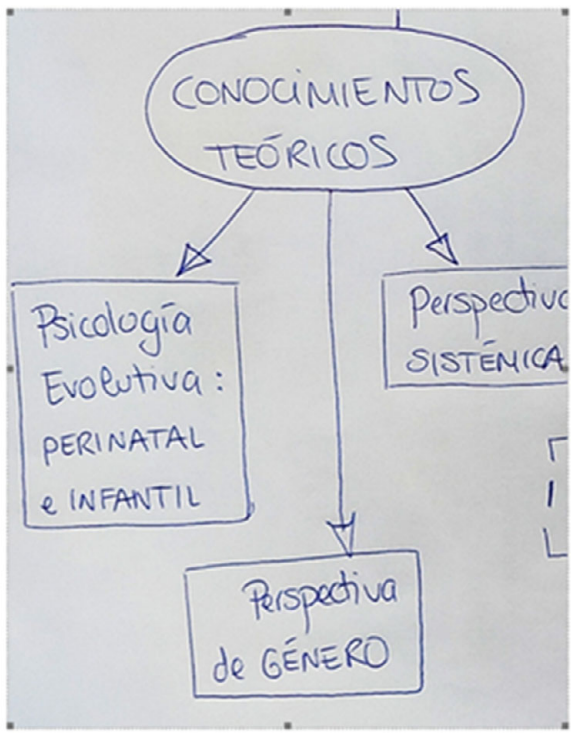
Estos resultados muestran aquellos aspectos que las profesionales destacan como habilidades y competencias que resultan clave para la intervención con menores en exposición a violencia de género desde sus propios puntos de vista, destacando así las siguientes cuestiones:

Formación específica en materia de género para una correcta intervención con menores en exposición a violencia de género.

La formación específica en materia de género resulta un elemento importante para la intervención con estos/as niños y niñas y que queda recogido tanto en las entrevistas como en los esquemas de forma complementaria.

De esta forma, se especifica en ciertas materias concretas dentro de la formación referente a género:

FIGURA 2. *Parte de esquema de Marta relacionada con formación específica.*



Fuente: Elaboración propia

Aquí se muestra cómo Marta da valor a ciertos conocimientos teóricos referentes a la violencia de género como serían la psicología evolutiva, tanto perinatal como infantil, perspectiva de género y sistémica. Esto, en los datos recopilados a través de la entrevista se apoyan con el siguiente discurso:

> "Formación sobre género, psicología perinatal, psicoterapia, temas de perspectivas, porque no se si depende de cada facultad pero yo estudiaba mucho desde lo más cognitivo conductual que entiendo que tiene que ser lo más sencillo y que son cosas más concretas pero bueno eso está un poco más limitado, yo no estoy formada en psicoanálisis pero he trabajado con profesionales formados en eso, y me llama mucho la atención y el desconocimiento que hay en la facultad acerca de ello, hay una teoría del desarrollo muy completa y que está en nuestro ADN o la perspectiva sistémica y que son muy importantes y potentes y no están y eso es una carencia importante, y un poco eso, eso es lo que yo diría." (Marta, fragmento de entrevista)

Además, en otros fragmentos que se muestran a continuación se sigue apoyando la parte narrada a través de entrevista con el método visual del esquema, recopilando, de nuevo, la importancia de la formación como clave para la correcta intervención con este colectivo.

> "Hay una parte de formación o de conocimiento de psicoterapia, género y psicología perinatal y de la infancia, añadiría conocimiento del trauma o de los procesos traumáticos que estaría bien estudiarla en la carrera desde esa perspectiva." (Marta, fragmento de entrevista)

Esto mismo ocurre con el esquema y entrevista de María, quien aporta este aspecto formativo como fundamental para una óptima atención a menores y quien lo relata de la siguiente forma:

> "Metería la igualdad de género y explicaría bien qué es la violencia de género, y diferenciaría bien lo que es la violencia de género y la violencia intrafamiliar. Hay mucha gente que todavía cuestiona la violencia de género y hace referencia, dice y hace comentarios de que la mujer puede ser masoquista porque sigue con él, entonces estos comentarios son productos de la ignorancia (...) que la gente sepa cuáles son las características, que sepan las dificultades que tiene emocionalmente, las dificultades que tiene la mujer" (Entrevista a María)

María, apoya su relato en un esquema redactado, lo que india también el mayor poder de subjetividad en el aporte de los datos, pues no es necesario un tipo concreto de aportación, sino una adaptación de lo que ellas mismas crean conveniente para su dar su propia opinión y contar con voz en primera persona durante todo el estudio. Así, destaca lo siguiente:

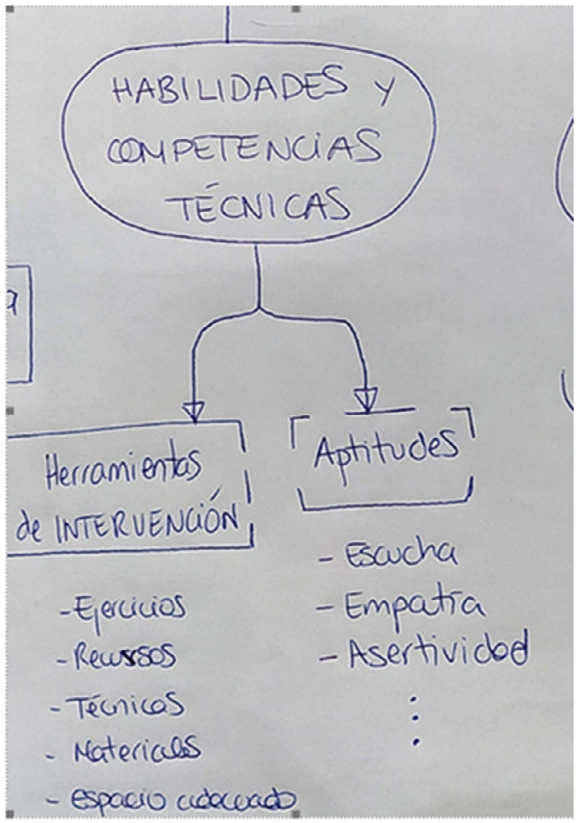
> "Estar en continua formación en relación con este tema para irse actualizando sobre el mismo." (Esquema de María)
>
> O bien, apoya esta misma cuestión con: "Disponer de formación específica en el trabajo con menores en situación de violencia o maltrato infantil para poder detectar factores e indicadores de riesgo presentes tanto en los menores como en los padres/cuidadores principales y su entorno. Es importante, igualmente, la detección de aquellos factores de protección presentes en el núcleo o entorno familiar porque serán importantes para facilitar tanto la alianza terapéutica como para el progreso del tratamiento a realizar." (Esquema de María)

Recursos, herramientas y técnicas de formación para una adecuada actuación con menores en situación de violencia de género.

Las profesionales, al igual que mostraban en el apartado anterior, consideran de valor contar con recursos, herramientas y técnicas de formación que garanticen una correcta actuación con este colectivo de menores. Estas mismas, distinguen entre dos subtipos dentro de esta categoría general y que supondrían, por una parte, estrategias personales y, por otra, la interacción con otras personas o instituciones.

Marta hace así esta distinción en su aportación en esquema:

FIGURA 3. *Parte de esquema de Marta relacionada con recursos, herramientas y técnicas de formación para una adecuada atención a menores en exposición de violencia de género.*



Fuente: Elaboración propia

Por una parte, dentro de las estrategias personales, Marta designa aptitudes como la escucha, empatía y asertividad, las cuales, refuerza con su discurso a través de la entrevista:

> "El trabajo con las familias y con otros recursos la capacidad empática para hacer el acompañamiento y la capacidad de confrontamiento y de poner límites protectores tanto a las madres como a los menores y muchas veces hay que trabajarles su función de madre y señalar aspectos que no están siendo los más adecuados y hay que lidiar con eso".

En cuanto a los recursos, herramientas o técnicas que precisen de otras personas o instituciones, Marta señala como relevantes ejercicios,

materiales, recursos, entre otras, que también apoya con lo narrado durante la entrevista:

> "En el trabajo de coordinación hay que saber trabajar de forma cooperativa, trabajar con capacidad de organización, saber cuáles son los objetivos, ajustarte a tiempos y saber cuales son las necesidades de las familias y organizar la manera de trabajar, la propia organización de nuestro trabajo y agenda, organiza los recursos del programa, de otros servicios e intentar que sea lo más eficiente para las familias, que no se solapen las sesiones y al final sea un gasto que no cunde o que se está desperdiciando y también a veces saber que es bueno dar un paso atrás y que otra persona intervenga y entender que los recursos son limitados y que tienen que ser lo más eficaces posibles, y la flexibilidad."

Por su parte, María, también a través de esquema y entrevista apoya como clave esto mismo a nivel personal y de actuación individual:

> " Capacidad de escucha activa para favorecer la expresión de emociones en un espacio de confianza.
> Coordinación con otros servicios y/o recursos implicados (Tener capacidad de coordinarse con otros profesionales)
> Capacidad de comunicación asertiva.
> Ser flexible ante imprevistos que puedan surgir.
> Capacidad de innovación y adaptación."

Continuando con la visión de esta profesional en su aportación acerca de técnicas, recursos y herramientas dependientes o en colaboración con otras personas o instituciones, aporta lo siguiente:

> "Coordinación con otros servicios y/o recursos implicados. (Tener capacidad de coordinarse con otros profesionales)"

No obstante, María en la entrevista no recoge estos conceptos, mostrando así la complementación de información con esquema y entrevista.

Autoexploración personal para una buena práctica con menores en exposición a violencia de género.

Estas profesionales, en sus datos aportados bien de forma narrada o esquemática, muestran la importancia y el valor que ellas dan a una autoexploración personal y conocimiento de fortalezas y limitaciones para

saber cuándo y cómo beneficiar lo mejor posible a estos/as niños y niñas.

> "Saber las limitaciones como profesionales, ser conscientes de ellas, saber hasta dónde se es capaz de llegar, ser honestos consigo mismo y saber derivar a otros profesionales en el caso que se precise. No empecinarse en comenzar o seguir una intervención si no se está segura de ésta." (Esquema de María)

Esta profesional, de nuevo, recalca este aspecto como clave para la intervención con estos/as menores mediante esquema, pero no lo hace en la entrevista, de modo que se complementa de nuevo la información recopilada a través de ambas.

FIGURA 4. *Parte de esquema de Marta relacionada con autoexploración personal para una buena práctica con menores en exposición a violencia de género.*

Fuente: Elaboración propia

Marta, en la autoexploración personal o trabajo personal, como ella así lo denomina, concretando en un nivel terapéutico, hace hincapié en dos

cuestiones, terapia y supervisión profesional, las mismas que complementa con su aportación narrada en la entrevista:

> "Quienes trabajamos con personas en individual y grupal, pasar por procesos de terapia propios es importante y contar con la ayuda de otros profesionales también. La terapia y la supervisión con profesionales."

5. DISCUSIÓN

Este estudio, que supone un avance de tesis doctoral, muestra, al igual que lo hacen otras autorías, que la investigación cualitativa permite indagar en las experiencias más personales de aquellas personas que participen en ella. Concretamente, con el uso de la fenomenología se trabaja directamente en entender y dar voz a las participantes del estudio, como así señala Suddick et al. (2020), haciendo visible su propia experiencia y cómo ésta se plasma en resultados.

El uso de esta fenomenología, da lugar a la interpretación de las circunstancias, hechos y procesos de las mujeres que participan, según Ortíz (2012), logrando ver la opinión personal de las mismas y dotándolas de voz en este aspecto. Así, a fenomenología feminista, que en su inicio tenía el enfoque en prestar atención a la experiencia de las mujeres y la comprensión del género, se pule hasta la actualidad y se centra, en este caso, en el discurso de estas y dotarlas de agencia en temas clave de género (Wigginton y Lafrance, 2019).

Por otro lado, este estudio muestra que la combinación de métodos permite una mayor atención a este discurso de las mujeres, dando a la investigación mayor heterogeneidad y riqueza informativa, recopilando más experiencia personal a través de distintas vías según Piza, Amaiquema y Beltrán (2019).

La realización de las entrevistas en línea, como destaca García y López (2012) deja ver una variación en la interacción entre entrevistadora y entrevistada, siendo la segunda quien toma el papel principal y dirige la situación hacia su propia experiencia. Lo mismo ocurre con los métodos visuales, concretamente el esquema, que a pesar de que, siguiendo a Shi et al. (2021), supone una mayor dificultad en su creación,

tiene más flexibilidad de aportación y se adapta completamente a lo que las mujeres quieran plantear, utilizando anotaciones, entre otras.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio que implica un avance de tesis doctoral, muestra a través de entrevistas online y métodos visuales, que en este caso suponen esquemas, las aportaciones que mujeres profesionales que intervienen con menores en exposición de violencia de género contemplan para una óptima atención a los/as mismos/as. Esto da agencia a estas desde sus propias circunstancias y contextos.

El análisis demuestra una óptima relación en la combinación de ambos métodos para la obtención del mayor número de detalles y precisión en los mismos, conjugando ambas aportaciones y creando un conjunto que enriquece a la investigación y a la futura aportación en esta materia.

Los esquemas y las entrevistas concluyen en la concepción de varios elementos que resultan clave para la intervención con este colectivo, siendo estos la formación específica en materia de género, la cual se recoge en ambos instrumentos.

Se continúa con la importancia de contar con recursos, estrategias y técnicas clave que pueden ser, bien individuales o bien necesiten de interacción con otras personas, dándose así mayor aportación en los esquemas, pero apoyándose en las entrevistas.

Por último, la autoexploración o conocimiento más personal también supone un aspecto que las profesionales consideran de valor para esta intervención, contemplándose, de nuevo, mayor aportación en esquema que en entrevista. No obstante, siendo de relevancia para ambas profesionales.

De forma general, se puede observar que la combinación de técnicas dota de riqueza informativa a la investigación aportando datos que sin esta quedarían desiertos, lo cual repercutiría en un discurso incompleto por parte de las participantes y a su vez, menor transmisión de su propia opinión. De aquí, la importancia de dar voz y agencia a quienes

intervienen con menores en exposición de violencia de género para la transmisión futura de conocimientos.

7. REFERENCIAS

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. Theatre Journal, 40 (4), 519-531. file:///C:/Users/alihe/Downloads/3207893.pdf

Evangelista, A. y Mena, A. (2019). Investigación cualitativa sobre violencia de género contra las mujeres: experiencias y retos. Investigación cualitativa en ciencias sociales, 3, 449-456. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2287/2207

Fontana, A., y Frey, J. H. (2015). La entrevista en Denzin, N y Lincoln (Ed.), I. M Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos. (140-202). Gedisa.https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5pPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT137&dq=entrevista+online+fiske&ots=8Lj3KO7SNd&sig=_qWUxUkiFAThGjhN0OjmEnU5600#v=onepage&q&f=false

Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, 7 (1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

García, E. y López, E. (2012). Ciencia abierta, e-ciencia y nuevas tecnologías: Desafíos y antiguos problemas en la investigación cualitativa en las ciencias sociales. Intangible capital, 8(3), 493-519. https://www.redalyc.org/pdf/549/54924668001.pdf

Galvis, M.J y Garrido, V. (2016). Menores, víctimas directas de la violencia de género. Boletín Criminológico, 165, 1-10. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5144_d_Boletin%20criminologo.pdf

Guerrero, R.F., Do Prado, M., Silveira, S. y Ojeda, M.G. (2017). Momentos del proyecto de investigación fenomenológica en enfermería. Index de enfermería, 26(1-2), 67-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000100015

Hermoso, A.E. (2018). Supervivientes invisibles: estudio sobre la atención integral a menores expuestos/as a violencia de género. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. Repositorio de Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81799/174_47210387.pdf;jsessionid=D26968688C8314250E2D560443FC9E0C?sequence=1&isAllowed=y

Hernán, M., Lineros, C. y Ruíz, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. Gaceta sanitaria, 35 (3), 298-301. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911120301412

Jiménez, R. (2019). Investigación educativa con perspectiva de género. Aulamagna: Proyecto clave.

Linares, J., Hernández, A. y Rojas, H.M (2018). Accesibilidad espacial e inclusión social: experiencias de ciudades incluyentes en Europa y Latinoamérica. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 18(35), 115-128. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a09

López, M. C. (2014). Fenomenología y feminismo. Daimon. Revista Internacional de Filosofía, 63, 45-63.https://revistas.um.es/daimon/article/view/197001/168751

Meza, L. D., Torres, S.A. y Lara, J.J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. Revista de Educación a Distancia (RED), (48). https://revistas.um.es/red/article/view/253461

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España. (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (Boletín No. BOE-A-2004-21760).http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/definicion/pdf/LEY_ORGANICA_1_2004contraviolencia.pdf

Neubauer, B. E., Witkop, C. T., y Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. Perspectives on medical education, 8(2), 90-97. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6468135/#

Oksala, J. (2004). What is feminist phenomenology?. Radical Philosophy, 126,16-22. https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-iles/rp126_article2_whatisfeministphilosophy_oksala.pdf

Olesen, V. (2011). Feminist qualitative reserarch in the milenium´s first decade en Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.), The sage handbook of qualitative research (4 ed., Vol.1, pp. 129-146). SAGE publications. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&ots=kpBSyGhCfb&sig=jXng02EV9IqdgXrK8Bb4CQVUIco&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Orellana, M. y Sánchez, M.C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. Revista de Investigación Educativa, 24 (1), 205-222. https://revistas.um.es/rie/article/view/97661/93701

Ortiz, E. (2012). La fenomenología. El Cid Editor apuntes. https://es.scribd.com/document/179409287/Fenomenologia

Pérez, G. (14-17 de noviembre de 2007). Desafíos de la investigación cualitativa [Ponencia]. XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en educación, Santiago, Chile. https://docplayer.es/29599802-Desafios-de-la-investigacion-cualitativa.html

Piza, N.D., Amaiquema, F. A. y Beltrán, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. Conrado, 15 (70), 455-459. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez

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. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2402/2300

Rosser, A.M. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. Papeles del Psicólogo. 38, 116 – 124. http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2830.pdf

Rosser, A.M., Villegas, E. y Suriá, R. (2013). Intervención con menores expuestos a violencia de género: guía para profesionales. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34239/1/INTERVENCIÓN%20CON%20MENORES%20EXPUESTOS%20A%20VIOLENCIA%20DE%2 0GENERO%20libro.pdf

Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13(1), 102-122. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008

Shi, D., Xu, X., Sun, F., Shi, Y., Cao, N. (2021). Calliope: Automatic Visual Data Story Generation from a Spreadsheet. IEEE transactions on visualization and computer graphics, 27(2), 453-463. https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=9222368&casa_token=6xewKyU898AAAAAA:-AbMUmb6YUOWXPYm69rPWireGJUnWzvASYaTE0gYHrHgd4X3n5D4CP4EbpTzqDtOQdWlaK-Fw5Y

Suddick, K. M., Cross, V., Vuoskoski, P., Galvin, K. y Stew, G. (2020). The Work of Hermeneutic Phenomenology. International Journal of Qualitative Methods, 19, 1-14. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406920947600

Vasterling, V.(11 de mayo de 2020). La relevancia de la fenomenología feminista [Conferencia]. Cátedra de Filosofía Jorge Eugenio Dotti, Radboud Universiteit, Nimega, Países Bajos. https://institutodefilosofia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/01/Ca%CC%81tedra-Dotti_La-relevancia-de-la-fenomenologi%CC%81a-feminista_VVasterling-versio%CC%81n-castellano.pdf

Wigginton, B. y Lafrance, M. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. Feminism & Psychology, 3, 1-17. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959353519866058

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y SENSIBILIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN A LA IGUALDAD DE GÉNERO

LOURDES BUENO SÁNCHEZ
Universidad de Sevilla

ROCÍO JIMÉNEZ-CORTÉS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Atender a la perspectiva de género supone generar un avance encaminado a establecer una sociedad equitativa, esencial para el desarrollo de las generaciones futuras, las cuales compondrán el mundo del mañana. Las directrices políticas en materia de igualdad a nivel europeo y nacional español resultan contundentes en cuanto a la incorporación de la igualdad de género en el ámbito educativo (Unión Europea, 2017). Las sociedades actuales necesitan normativizar la igualdad, pero no como un concepto abstracto usado por medios de comunicación y escuchado a través de políticos. Es necesario realizar un acercamiento real a las personas que componen la sociedad acerca de las implicaciones prácticas que tiene trabajar por un mundo igualitario a la vez que resulta imprescindible que quienes se encuentran al mando de la creación de medidas que tiendan a buscar y concienciar sobre este aspecto se sensibilicen sobre la necesidad de abogar por una sociedad igualitaria y con conciencia de género. De esta forma y atendiendo a Rey-Aramendia (2020) la transversalidad de género es la herramienta propicia ya que permite la instauración de la igualdad en todas las políticas, incluidas las educativas.

En concreto, la política universitaria actual asume como medida la integración de la transversalidad de género en las universidades españolas con el fin de trabajar y dar cabida a la igualdad real en la sociedad

actual. En España la ANECA y la CRUE buscan priorizar la promoción de la igualdad gracias a la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios de todas las universidades españolas (ANECA, 2020). A pesar de estos imperativos la implementación de una formación en materia de género tiene aún escasa influencia en la enseñanza universitaria (Miralles-Cardona et al., 2020). Como afirma González (2018, p. 1) la universidad tiene que considerar todavía "el sesgo de género en los programas y reconocer el sexismo en el aula y, como tal, enfrentar desafíos importantes para resolver la desigualdad". Concretamente en la formación del profesorado se requieren buenas prácticas que le capaciten para un impacto real en las escuelas (Martínez Lirola, 2020).

1.1. El valor normativo de la igualdad de género. Un recorrido hasta las leyes universitarias

La Constitución de 1978 en su artículo 14 se convierte en el primer rango normativo que establece el término igualdad en las leyes de ámbito nacional españolas, aunque no llega a concretarlo de forma explícita. No será hasta 2004 cuando en España se regule por primera vez la inclusión de la perspectiva de género en las políticas que buscan promover la igualdad real entre hombres y mujeres. El valor normativo de la igualdad de género se hace efectiva gracias a la aprobación de dos leyes específicas, la Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género) la cual busca atendiendo a los principios establecidos en el *artículo 2* "fortalecer las medidas de sensibilización ciudadana de prevención, dotando a los poderes públicos de instrumentos eficaces en el ámbito educativo, servicios sociales, sanitario, publicitario y mediático" (p. 10) y la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la cual presenta como objetivo general "hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualesquiera de los ámbitos de la vida." (p. 11). Con estas leyes se buscaba comenzar a

dar solución a una necesidad imperante que venía determinada por las tasas de violencia machista que se sucedían en el país y que comenzaban a contabilizarse en 2003.

La necesidad de solventar estas y otras problemáticas relacionadas con las desigualdades acaecidas a consecuencia de la sociedad patriarcal, lleva a introducir la perspectiva de género con valor normativo en la sociedad comenzando a discutirse la obligatoriedad de implantar medidas de sensibilización, prevención y detección, haciendo partícipe de estas a todas las etapas educativas (Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género). Entre estas medidas se pueden nombrar algunas como la implementación de los Planes de Igualdad en las Universidades (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) con el fin de aportar una herramienta que ayude a integrar la transversalidad de género en las diferentes facultades de España, desafío imperante para la contextualización social de estas instituciones (Mayorga, 2018). En la citada ley, se establece otra serie de medidas encaminadas a dar solución e integrar la igualdad dentro de su institución, entre algunas de estas medidas se establecen:

- Creación de unidades de igualdad (disposición adicional duodécima).
- Realización de informes sobre el principio de igualdad entre hombres y mujeres (artículo 27.*bis* e.)

La promulgación de estas medidas a través de normativa que la regule es un paso hacia la lucha contra la desigualdad por motivos de género. Parece que desde las instituciones se comienza a dar visibilidad a las necesidades de transversalización e inclusión de la igualdad de género dentro de sus órganos. Este avance lleva a conocer si la situación se está estableciendo a nivel real dentro de los centros universitarios.

1.2. Análisis de la situación a través de las aportaciones científicas

La necesidad de la inclusión de la formación en igualdad de género dentro de los planes educativos universitarios de las facultades de educación y su transversalización es una problemática que, como se está analizando, lleva ya un largo recorrido realizado. En esta línea ya era posible encontrar hace quince años, aportaciones científicas encaminadas a establecer la importancia de trabajar la formación del profesorado en género a partir de la detección de la conciencia de género y "determinar niveles de conciencia del profesorado sobre género en los centros escolares y factores que caracterizan y definen dichos patrones" (Colás-Bravo y Jiménez-Cortés, 2006, p. 440).

Aportaciones recientes apuntan a una progresiva integración del conocimiento en perspectiva de género de alumnado con formación universitaria (Andrade, 2016), aunque sus resultados no van en paralelo con otros que establece Cardona-Moltó, et. al. (2018). Cuyo cuestionario sobre "Competencias para Educar en Igualdad de Género" (CEIG), concluye que el alumnado de las facultades de educación

> poseen sólo una parte de los conocimientos y habilidades consideradas necesarias para enseñar en igualdad y, por otro, que la competencia en igualdad no es algo sencillo de adquirir y requiere de una buena planificación y compromiso institucional con la transversalización de las cuestiones de género en todas y cada una de las disciplinas que integran el currículo formativo del profesorado. (p. 714)

De forma paralela, aunque siguiendo una perspectiva diferente, Resa-Ocio (2021), analiza los planes de estudios de los grados de Educación Primaria en Madrid y destaca no solo la escasa inclusión de elementos relevantes en cuestiones de género como el uso de lenguaje incluso, la inclusión de la igualdad de género en los contenidos, objetivos y competencias o la visibilización de las mujeres en los contenidos, sino que resalta la escasa motivación e implicación del profesorado universitario para eliminar esta barrera e ir acercándose poco a poco a la igualdad.

De nuevo y atendiendo a datos procedentes de etapas superiores se puede comprobar que la formación del profesorado en relación con la perspectiva de género es un tema que no encuentra cabida dentro del

marco universitario, a pesar de los avances en materia legislativa (García-Cano y Hinojosa-Pareja, 2016), por ello, es necesario la realización de cuestionarios específicos que analicen este constructo de conocimiento como es la escala de Evaluación Sensible en la Formación en Igualdad de Género (ESIFG) (Miralles-Cardona et al., 2020). Los resultados se obtienen en tres vertientes:

1. Se observa indiferencia por parte de la institución analizada de la aplicación de la perspectiva de género en su marco formativo.

2. Contrario al anterior, sí se aprecia un alto consenso en la necesaria incorporación de la perspectiva de género en el marco formativo, coincidiendo este resultado con el aportado en otra investigación en la que gracias a un cuestionario creado ad hoc para la investigación, el cual consta de dos partes (datos sociométricos y marco teórico sobre género y competencias) se han obtenido los mismos resultados (Bas-Peña et al., 2017)

3. Por último, se encuentra atendiendo a Miralles-Cardona et al. (2020) una "baja conciencia de desigualdades de género en relación con los procesos instructivos." (p. 239)

La importancia que ha generado en los últimos años la inclusión de la formación en género para los futuros docentes ha traspasado la barrera de los nacional, llegando a otros países. Hay que destacar, por ejemplo, la investigación aportada por Toramany y Ozen (2019), quienes concluyen que en la facultad de educación de Turquía la formación en materia de género no contribuía a combatir los estereotipos que los futuros docentes tenían acerca de temas específicos de igualdad. Por otro lado, y atendiendo a resultados diferentes, Mena (2017) afirma que, tras analizar los programas curriculares de la educación básica en Perú, el género se encuentra incluido de forma aceptable, siendo coherente con los avances postulados en materia legislativa en ese país.

La mayoría de los resultados expuestos apuntan a una necesidad de intervención y de continuidad investigativa por parte de los profesionales en relación con la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito educativo y universitario ya que supone un aspecto clave en los procesos de cambio educativo en esta materia (Pinedo-González, et. al.

2018), que como se ha visto viene determinada desde la formación del profesorado y que debe generar un posicionamiento conjunto por parte de estos.

2. OBJETIVOS

La presente investigación busca dar respuesta a los siguientes objetivos generales establecidos.

a. Diagnosticar la sensibilidad de los estudiantes de educación hacia contenidos de igualdad en el currículum universitario.
b. Conocer la percepción de los estudiantes de educación sobre la formación en género.

Este problema queda ampliamente justificado una vez argumentada la necesidad de introducir la perspectiva de género en los planes formativos del profesorado a nivel universitario, no solo debido a la obligatoriedad de cubrir con las exigencias normativas establecidas, sino también debido a generar en los futuros docentes una conciencia colectiva que encaminados en la misma dirección ayuden a establecer en el alumnado una actitud favorable y sensible hacia la igualdad real entre hombres y mujeres.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo analiza desde una perspectiva cualitativa la percepción de los estudiantes de educación sobre la formación en género y diagnostica su sensibilidad hacia contenidos de igualdad en el currículum universitario a través de la realización de seis grupos de discusión. Hay que destacar que este estudio se enmarca en una investigación más amplia de corte metodológico mixto que persigue profundizar en la capacitación del profesorado en formación y en activo y en las implicaciones prácticas para la universidad y para las escuelas de un currículum sensible al género.

3.1. Muestra y procedimiento de muestreo

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico combinado en bola de nieve ya que la selección de un grupo de alumnos y alumnas permitió contactar con el resto de los participantes (Espinosa et. al., 2018). La muestra quedó conformada por un grupo de *N*=20 alumnos y alumnas estudiantes del Grado de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años, de los cuales *N*=5 eran chicos y *N*=15 eran chicas. Finalmente, en relación con los grupos de discusión, se conformaron un total de seis y cuya media de participantes era de 3 estudiantes y un moderador.

3.2. Instrumento

Para la presente investigación se ha realizado una guía diseñada *ad hoc*. Esta guía consta de cuatro preguntas las cuales guardan relación con la formación de género dentro del ámbito universitario, concretamente, en el campo de la educación. Las preguntas establecidas para su conformación son:

- ¿Qué entendéis por igualdad en género?
- Hablar de formación de género implica tener cierta sensibilidad hacia el tema de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. ¿Pensáis que es un tema necesario? ¿Debe ser tratado en la carrera?
- ¿Qué aspectos de la formación en género veis más controvertidos para tratar en clase?
- Enumera los puntos fuertes que tendría una formación en género de cara a tu futuro ejercicio profesional como maestro/a.

Con este instrumento y la formación de los diferentes grupos de discusión se busca responder a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS

En primer lugar, para la realización de esta investigación, se diseñaron a raíz del estudio de investigaciones previas las preguntas que compondrían la guía diseñada *ad hoc*. Una vez establecida la misma, se seleccionó la muestra a través del contacto directo con profesorado universitario que imparte docente en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Sevilla y se obtuvo el consentimiento informado de todos los integrantes de la muestra. Una vez obtenido se procedió a la realización de los diferentes grupos de discusión.

Una vez obtenido los resultados, se emplea el programa informático MAXQDA para la realización de un análisis cualitativo temático y basado en análisis crítico del discurso. En este sentido, se plantean como categorías centrales en este trabajo el constructo de conciencia y sensibilidad, necesidades formativas, estereotipos persistentes, puntos fuertes y débiles de la formación en igualdad para el ejercicio profesional y discursos de resistencia.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el primero de los objetivos planteados que buscaba diagnosticar la sensibilidad de los estudiantes de educación hacia contenidos de igualdad en el currículum universitario, se han obtenido que aunque los contenidos de formación están presentes en el grado de Pedagogía, no se encuentran como asignaturas específicas, sino como contenidos dentro de estas. Estos resultandos van en la línea con los establecidos por Resa-Ocio (2021), quien analiza los planes de estudios de los grados de Educación Primaria en Madrid y destaca la escasa inclusión de elementos relevantes en cuestiones de género. En cambio, en comparación con otros países como Perú, parece que España se encuentra por debajo en temas relativos a la formación en igualdad de género (Mena, 2017).

Por otro lado, en relación con el segundo de los objetivos que buscaba *conocer la percepción de los estudiantes de educación sobre la formación en género* muestran la importancia que genera la formación en igualdad de género para los estudiantes de educación. Esto va en la línea

de los resultados obtenidos por Andrade (2016). Al mismo tiempo, se percibe una escasa formación reglada en temas relativos al género lo que de nuevo es coincidente con numerosas investigaciones realizadas con anterioridad (García-Cano y Hinojosa-Pareja, 2016, Cardona-Moltó, et. al., 2018 y Miralles-Cardona et al., 2020), aunque en cambio hay una creciente adquisición de temas relativos a cuestiones de género que son de actualidad presente en medios de comunicación y redes sociales (violencia de género, brecha salarial, techo de cristal, etc.).

Los resultados obtenidos dentro de la dimensión de ideas arraigadas ayudan a comprender y entender más en profundidad la percepción de los estudiantes ante la formación en género y, es que, aunque la frecuencia de aparición es baja, siguen denotándose algunos estereotipos y discursos de resistencia ante la necesidad de educar en igualdad y tratar temas relativos a los mismos. Esta conclusión, aunque en menor escala, coincide con los estudios realizados por Toramany y Ozen (2019), sobre que la formación en materia de género no contribuía a combatir los estereotipos que los futuros docentes tenían acerca de temas específicos de igualdad y es que los estudiantes que han establecido algunos de estos estereotipos han afirmado haber asistido a clases (pocas) en las que se han tratado temas relativos al género y la educación igualitaria, aunque es cierto que esta formación ha debido de ser escasa en cuanto que no se postula como asignatura específica.

Finalmente, para terminar de dar respuesta al primero de los objetivos planteados, se ha planteado la necesidad de seguir formando en igualdad ya que se adquiere una falta de conceptos y un lenguaje no especializado, por lo que se debe seguir el camino propuesto por Pinedo-González, et. al. (2018), y avanzar en la inclusión de la formación en género a todos los docentes en formación.

5. RESULTADO

La información obtenida se ha segmentado en 134 unidades de análisis, de las cuales se han seleccionado los fragmentos para la elaboración de los sistemas de categorías. Entre las categorías que se han creado para analizar los datos y codificarlos se encuentran:

– Puntos fuertes, puntos débiles, sensibilidad y conciencia, dentro de la dimensión de formación en igualdad de género.

– Estereotipos persistentes y discurso de resistencia, dentro de la dimensión de ideas arraigadas.

– Lenguaje especializado y falta de conceptos, dentro de la dimensión de necesidades formativas.

Se va a exponer de forma detallada el análisis de cada una de las dimensiones con el fin de hacer un acercamiento pormenorizado de las mismas.

***TABLA 1**:* análisis detallado de la dimensión titulada "formación en igualdad de género"

Dimensión	Modalidad	Código	Concepto	Figura ilustrativa
Ideas arraigadas	Puntos fuertes	P.F.	Elementos positivos que benefician la formación en igualdad de género	A: "los puntos fuertes de la formación en igualdad de género serían trabajar el tema de las etiquetas, de los prejuicios, de las desigualdades."
	Puntos débiles	P.B.	Elementos negativos que limitan la formación en igualdad de género.	D: "que yo sepa, no he realizado hasta ahora muchos cursos en educación de género"
	Sensibilidad	Sen.	Valoraciones que ensalzan la necesidad de formar en igualdad de género.	J: "pienso que la formación en género se debe dar a toda la sociedad, tanto en adultos como en niños, para que en un futuro exista una verdadera igualdad de Género"
	Conciencia	Con.	Nociones relativas a la asimilación de la formación en igualdad de género (identificación de situaciones desigualitarias, de posibles actuaciones, adquisición de conceptos relativos a la igualdad, etc.)	M: "yo, por ejemplo, la educación de género la concibo como un pilar fundamental en la escuela inclusiva, es decir, no puede haber una escuela inclusiva sin una formación de género"

Fuente: elaboración propia

TABLA 2: *análisis detallado de la dimensión titulada "Ideas arraigadas".*

Dimensión	Modalidad	Código	Concepto	Figura ilustrativa
	Estereotipos persistentes	E. P.	Aquellas ideas simplificadas, irreales y erróneas que se les atribuye a cuestiones relativas al género	CBJ: "pensemos que hay carreras que están más enfocadas para las chicas, también existen chicos que están capacitados para estas carreras"
	Discurso de resistencia	D.R.	Expresiones y comentarios destinados a expresar ideas contrarias a los discursos igualitarios.	CBJ: "también existen casos de violencia de género contra hombres donde ahí, la mujer es la agresora, pero al ser menos impactantes no le dan mucha importancia los medios de comunicación"

Fuente: elaboración propia

TABLA 3*:* análisis detallado de la dimensión titulada "Necesidades formativas"

Dimensión	Modalidad	Código	Concepto	Figura ilustrativa
Necesidades Formativas	Lenguaje especializado	L. E.	Necesidad de seguir formándose en cuestiones relativas a lenguaje inclusivo y de nociones de género.	MCR: "algunos hombres piensan que las mujeres son elementos"
	Falta de conceptos	F. C.	Necesidad de formarse para adquirir conceptos relativos a cuestiones de género.	F: "yo entiendo como formación de género los conocimientos que te han ido inculcando tanto en casa como fuera, tal vez en la escuela"

Fuente: elaboración propia

Una vez detalladas las diferentes categorías que componen el análisis, se va a comenzar a dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Atendiendo al primero de los mismos, que buscaba *diagnosticar la sensibilidad de los estudiantes de educación hacia contenidos de igualdad en el currículum universitario*, se ha analizado una de las categorías que conforman la dimensión de formación en igualdad de género y es la categoría de puntos débiles. Se han establecido como frecuencia de aparición un total de *N*=19, pero todos ellos son relativos a la escasa formación recibida por parte de educación formal a los

estudiantes. De todos los participantes, solos dos han recibido cursos especializados en género desde instituciones y organismos diferenciados del ámbito universitarios. Los 18 restantes solo han adquirido algunas nociones en contenidos de asignaturas del grado, sin ser estas específicas para la formación en igualdad de género.

> C: "Los cursos que he realizado sobre género, en la carrera o fuera de ella, ha sido en la asignatura de educación y diversidad"
>
> D: "No he realizado hasta ahora muchos cursos en educación de género"
>
> J: "He realizado un curso de sensibilización en género proveniente de Cruz Roja y la verdad que la educación que he recibido en la escuela es prácticamente nula"

Por otro lado, atendiendo al segundo de los objetivos expuestos, que buscaba *conocer la percepción de los estudiantes de educación sobre la formación en género*, se han derivado tres categorías pertenecientes a la dimensión de formación en igualdad de género. En este caso, se ha buscado conocer a rasgos generales cómo es entendida la formación en igualdad en el alumnado, para ello, en primer lugar, se han analizado los puntos fuertes de formar en igualdad de género a los futuros docentes y su frecuencia de aparición ha sido de N=17. Entre los puntos fuertes se han destacado el poder hablar sobre etiquetas, prejuicios, desigualdades, roles y violencia de género, la educación inclusiva, romper mitos del amor romántico, hablar abiertamente de sexualidad desde la infancia, etc.

> A: "Los puntos fuertes serían trabajar el tema de las etiquetas, de los prejuicios, de las desigualdades, de género…"
>
> D: "Además de la violencia de género, de los roles de hombre y de mujer"
>
> J: "También es necesario una educación inclusiva desde el punto d vista de la axiología y desarrollar estrategias de comunicación asertiva para el desarrollo de habilidades sociales para la inclusión plena en esta sociedad"

Dentro de esta misma dimensión, pero analizando la categoría relativa a la sensibilidad, se establece que es la segunda de las categorías más

nombradas ya que su frecuencia de aparición es de *N*=25. Se valora la importancia que todos los entrevistados han establecido a la formación en igualdad de género, valorándola como relevante, importante e incluso esencial desde etapas educativas iniciales hasta la carrera, destacando su valoración en determinados participantes en que resultaría innegociable para todas las personas, sean o no estudiantes.

> D: "Yo pienso que, sí es necesario en la carrera ya que como futuros educadores que vamos a ser todos, debemos tener ya claro, que debemos enseñar a todos los jóvenes o niños que vayamos a tratar en el futuro a que debe existir una igualdad entre hombre y mujer. No debe de ser un problema como hoy se sigue viendo, sino que debemos aprenderlo nosotros para enseñarlo a las futuras Generaciones"

Finalmente, dentro del análisis de esta dimensión se habla de la categoría de conciencia. Destacar que es la primera categoría con mayor frecuencia de aparición, con un total de N=59. Es necesario añadir que esta se perfila además como una categoría grande ya que en ella se incluye la adquisición de conceptos, la identificación de situaciones de desigualdad y las actuaciones derivadas para atender a la igualdad. Los resultados obtenidos apuntan a que los entrevistados han adquirido conceptos relativos a las nociones de género como pueden ser la violencia de género, escuela inclusiva, roles de género, brecha salarial, sociedad patriarcal, techo de cristal, etc., todos ellos conceptos muy actuales en los medios de comunicación y las redes sociales.

> M: "Otros temas por ejemplo el techo de cristal, la brecha salarial"

Pasando ahora a analizar si los entrevistados saben analizar situaciones de desigualdad social entre hombres y mujeres, de nuevo se destaca la frecuencia de aparición de esta subcategoría (*N*=27) y se pueden perfilar numerosas argumentaciones que derivan de un conocimiento preciso de diferentes situaciones que potencian la desigualdad de género.

> MDJ: (hablando de la ley de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género) "ya que es una ley que protege a las mujeres que día a día mueren por el simple hecho de ser mujeres"

> B: "Sí porque esta carrera es mayoritariamente de mujeres, y apenas hay

> dos o tres chicos en nuestra clase”
>
> M: “pues el tema de la discriminación ya sea laboral, ya sea a la
>
> hora de realizar cualquier actividad pues si se piensa que la mujer o el hombre es menos por ser de un género o de otro”

La adquisición de actuaciones orientadas a poner fin a las desigualdades de género es mucho menos frecuente (N=4). Algunas de las aportaciones que han realizado los entrevistados han sido

> F: “formar a los niños para que si ven algún comportamiento en su familia o en sus padres pues lo corrijan”
>
> A: “si en una clase una niña tiene inquietud porque ella quiere ser mecánica, que siempre ha sido un trabajo de hombres, pues que se vea como una cosa normal.”

A continuación, se va a analizar la última de las dimensiones. En ella se ha podido establecer dos categorías, la categoría de estereotipos persistentes y la de frecuencia de aparición es de N=6, lo que denota que no hay un elevado número de los mismos. En relación con esta idea, se habla de que la educación es igualitaria (referida a que es mixta), a que hay habilidades de las chicas y de los chicos que les hacen escoger una u otra carrea, que la violencia de género también ocurre de la mujer al hombre o la existencia del día del Orgullo.

> CBJ: “también existen casos de violencia de género contra hombres donde ahí, la mujer es la agresora, pero al ser menos impactantes porque no le dan mucha importancia los medios de comunicación, pues no se hacen ver”

Por otro lado, también se pueden encontrar la categoría de discursos de resistencia, los cuales aluden a los estereotipos referidos en el apartado anterior en su mayoría, aunque su frecuencia de aparición es inferior (N=5).

> B: “la igualdad no solo es en las mujeres, sino que hay que darle a conocer desde pequeños a los niños el respeto y tolerancia a todas las personas”

Finalmente, para terminar de dar respuesta al segundo objetivo planteado, se va a analizar la dimensión de necesidades formativas, la cual

se encuentra dividida en la categoría de lenguaje especializado (N=16) y la de falta de conceptos (N=17). En relación con la primera, se denota una equivocación de nociones relativas al género, por ejemplo, diferenciación entre sexo y género, orientación sexual, identidad sexual, etc.

> CGL: "algo que genera controversia sería la celebración… (no identifica las siglas y su compañera le responde) [CBJ: LGTBI] LGTI."

Por otro lado, la categoría de falta de conceptos alude a aquellas nociones relevantes que se discuten de forma errónea o se definen mal. Es el caso de la formación en género, que algunos entrevistados no tienen claro el concepto.

> Moderador: "¿Qué entendemos por formación de género?
>
> A: "Pues yo, por mi parte entiendo por formación de género que el tipo de formación que se le da a cada persona ya sea académica o laboral va acorde con el género que tenga"

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos han podido dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Estos han revelado que, aunque de la formación en igualdad de género es incipiente en la facultad de educación, esta sigue siendo escasa y aunque la ANECA (2020) busca introducir el género en los planes de estudios de las facultades de España, esto aún no es una realidad, lo que no concuerda con las medidas legislativas establecidas hace ya trece años por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Parece determinante que el género es un tema actual muy relevante, cosa que demuestra las nociones conceptuales que presentan los entrevistados, los cuales son conocedores de términos relativos a la igualdad de género y capaces de identificar situaciones de desigualdad y posibles actuaciones en las mismas. Esto lleva a preguntarse si su adquisición es a través de su formación reglada o a través de medios de comunicación y redes sociales, ya que es destacable cómo algunos entrevistados no tienen asimilados algunos conceptos como es el de formación en igualdad de género.

Por otro lado, parece claro la sensibilidad dirigida hacia la necesidad de esta formación y más aún dentro de los futuros docentes. Aunque no queda reflejado en los estereotipos establecidos por parte de algunos de los entrevistados en los grupos de discusión (Toramany y Ozen, 2019), si cabe mencionar que estos se dan en mucha menor medida que la exposición de la sensibilidad hacia esta problemática.

Finalmente, los resultados obtenidos apuntan en la línea de la necesidad de seguir investigando y afianzando la formación en igualdad de género dentro de la universidad y más concretamente dentro de los grados relativos a la educación, ya que de esta forma, se estarán asegurando que la trasversalidad llegue a los centros escolares, convirtiéndose en un punto principal con el que poder educar a las fututas generaciones, convirtiéndose de este modo en las primeras sociedades libres de desigualdad de género.

7. REFERENCIAS

Andrade, C. (2016). Adaptation and Factorial Validation of the Attitudes Toward Gender Roles Scale. Paideia, 26 (63),7-14. doi:10.1590/1982-43272663201602

ANECA. (17/04/2020). ANECA y CRUE abordan la inclusión de la perspectiva de género en la acreditación universitaria. Madrid, España: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/ANECA-y-CRUE-abordan-la-inclusion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-acreditacion-universitaria

Cardona-Moltó, M. C., Chiner, E., Miralles-Cardona, C., Romero-Rodríguez, J. A., Sanhueza-Henríquez, S. V., y Villegas-Castrillo E. (2018). Atención a la diversidad de género en los estudios universitarios de formación del profesorado y/o trabajo social. Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. ISBN: 978-84-09-07041-1.

Colás-Bravo, P., y Jiménez-Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. Revista de educación, 340, 415-444.https://www.researchgate.net/publication/28158210_Tipos_de_conciencia_de_genero_del_profesorado_en_los_contextos_escolares

Constitución española. Boletín Oficial del Estado, 311, sec. I, de 29 de diciembre de 1978, 29313 a 29424.https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)

Espinosa, P., Hernández, H., López, R., y Lozano, S. (2018). Muestreo de Bola de Nieve. Recuperado de http://www.dpye.iimas.unam.mx/patricia/muestreo/datos/trabajos%20alumnos/Proyectofinal_Bola%20de%20Nieve.pdf

García-Cano, M., y Hinojosa-Pareja, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. Multiárea. Revista de didáctica, (8), 61-86. doi: 10.18239/mard.v0i8.1122

González Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(2). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2764

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 313, sec. I, de 29 de diciembre de 2004, 42166 a 42197. https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 71, sec. I, de 23 de marzo de 2007, 12611 a 12645. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007, 16241 a 16260. https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4

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. https://doi. org/10.35362/rie8223596

Mayorga, K. (2018). La igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. Palermo Business Review, 18, 137-144. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf

Mena M. (Ed.) (2017). Estudio sobre la incorporación del enfoque de igualdad de género en materiales curriculares de inicial, primaria y secundaria. FORGE. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6031

Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23(2), 231-257. 10.5944/educXX1.23899

Pinedo-González, R., Arroyo-González, M. J., y Berzosa-Ramos, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. Contextos educativos, 21, 35-51. doi: 10.181.72/con.3306.

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. doi: 10.6018/reifop.390951

Rey-Aramendía, M. (2020). Mainstream de género. Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad, 19, 331-341. doi: https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5715

Roig-Vila, R. (2018). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84990

Toraman, C., y Ozen F. (2019). An Investigation of the Effectiveness of the Gender Equality Course with a Specific Focus on Faculties of Education. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 14(2), 6-28. doi: 10.29329/epasr.2019.201.1

Unión Europea (Ed.) (2017). La Unión Europea. ¿Qué es y qué hace? Comisión Europea. https://pagina.jccm.es/europa/pdf/PUBLICACIONES/2018%20La%20UE%20Que%20es%20y%20que%20hace.pdf

UNA VISIÓN CUALITATIVA DEL ACOSO SEXUAL EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS E INSTRUMENTOS

PAULA SEPÚLVEDA NAVARRETE
Área de Trabajo Social, Universidad de Cádiz

EVA BERMÚDEZ FIGUEROA
Área de Sociología, Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El acoso sexual sigue siendo una realidad persistente en todos los ámbitos sociales, laborales y culturales, y el ámbito universitario no es ajeno a esta lacra. El presente capítulo parte de los resultados de la investigación desarrollada en la Universidad de Cádiz *Obstáculos para la aplicación de los mecanismos de protección frente al acoso sexual y acoso sexista, y articulación de las medidas preventivas*, que tuvo lugar entre junio y noviembre de 2020 y estuvo financiada por la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía, a través de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Cádiz. Los resultados de la investigación aglutinaban aspectos de análisis jurídico y sociológico, de carácter cuantitativo y cualitativo, y en este capítulo ahondaremos en algunos de estos resultados. Dada la limitación en cuanto a extensión de este capítulo, abordaremos solo algunos de los aspectos del acoso sexual y, en menor medida (dada la menor información entregada por las fuentes al respecto), del acoso sexista, analizando con mirada crítica los datos obtenidos mediante la técnica de investigación de la entrevista semiestructurada.

El objetivo de este capítulo es hacer un breve análisis descriptivo de las situaciones de acoso sexual y acoso sexista detectadas en la Universidad de Cádiz, a través de las entrevistas a mujeres víctimas, a testigos y a personas expertas en la temática vinculadas a la universidad, tanto por sus disciplinas académicas, como por sus posiciones privilegiadas

desde el punto de vista de la información y por los cargos que han desempeñado.

Para esto, trataremos de dar una visión general del proceso del acoso sexual y del acoso sexista, especialmente en el entorno universitario. Haremos referencia a la literatura reciente en esta materia y analizaremos los testimonios desde una perspectiva crítica, con el objetivo de detectar cuáles son los elementos fundamentales, estructurales y coyunturales que determinan y dan forma a ambos tipos de acoso en el ámbito universitario, así como sus características generales. Además, analizaremos los elementos que obstaculizan el proceso de denuncia, para poder ofrecer alternativas de mejora para la eliminación de las conductas de acoso sexual en la universidad. Así, abordaremos en principio una breve introducción a la literatura sobre el acoso sexual en la educación superior, para posteriormente explicar la metodología utilizada en la investigación. Seguidamente, haremos mención al tratamiento de la igualdad de género a nivel institucional en la Universidad de Cádiz, así como al instrumento fundamental para la prevención de las conductas de acoso, explicando algunos de los aspectos del protocolo establecido en dicha universidad. Posteriormente, haremos un análisis de los resultados de la investigación cualitativa realizada, estructurados fundamentalmente en el género como factor clave del acoso sexual y del acoso sexista, y la influencia de la jerarquía de género en el ejercicio del poder y en la jerarquía en la universidad. Por último, haremos un resumen de los datos cualitativos procedentes de las entrevistas semiestructuradas que se hicieron tanto a víctimas como a testigos y expertas en la materia.

2. EL ACOSO SEXUAL EN LA UNIVERSIDAD. ¿TODAVÍA…?

Desafortunadamente, el acoso sexual es un hecho extendido socialmente en todos los ámbitos y sectores de la sociedad, especialmente en el entorno laboral. Sin embargo, existen ciertos ambientes o entornos sociales en los que se podría presuponer lo contrario. En muchos casos, imaginamos que la persona que lee podría extrañarse o, cuando menos,

sorprenderse de que, a estas alturas del siglo XXI –con todas las garantías democráticas y de derechos, así como con toda la legislación expresamente dirigida a evitar la discriminación entre hombres y mujeres– las situaciones de acoso sexual y acoso sexista sigan teniendo lugar. Pero, probablemente, más sorprendente aún es que se den en el más alto contexto académico, caracterizado por el elevado nivel educativo que en él se desenvuelven, y ser un entorno que, aún con la democratización de la universidad en los Estados de Bienestar, suele ser un entorno privilegiado. No obstante, el acoso sexual ha de entenderse como una manifestación del carácter patriarcal de la sociedad en la que se materializa la subordinación de las mujeres y su tratamiento cosificado para cierto tipo de actitudes y comportamientos sobre sus cuerpos por parte de los hombres. Estos comportamientos tienen su base en las normas socioculturales basadas en los roles y estereotipos de género, y en la tradicional visión de las mujeres como subordinadas, que generan relaciones jerárquicas desiguales en todos los entornos socioculturales. En este sentido, no podemos olvidarnos de que la universidad, como organización burocrática académica, está imbuida de los mismos rasgos de la sociedad general de la que forma parte y, consecuentemente, comparte sus mismas características, independientemente del nivel cultural, social o formativo de sus componentes individuales. De esta manera, el acoso sexual y el acoso sexista se convierten en un problema de base estructural en la sociedad, y no específico de un solo contexto, como podría ser en nuestro caso el universitario.

La literatura académica ha tratado ampliamente esos otros contextos en los que tiene lugar el acoso sexual, siendo el entorno laboral el más profundamente estudiado tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, el acoso sexual en la academia o la universidad han recibido mucha menos atención, siendo uno de los focos de las más numerosas investigaciones los campus universitarios en Estados Unidos, dadas sus características y extensión (Fitzgerald et ál., 1988; McKinney, 1990; LaRoca y Kromrey, 1999; Silverschanz et ál., 2007; Lonsway et ál., 2008; Lampman et ál., 2009). Posteriormente, se han multiplicado las referencias e investigaciones a nivel internacional y, más recientemente, numerosas autoras han centrado sus estudios en este tema

(Howlett, 2019; Nunes y Tolfo, 2015; Oni et ál., 2019; Phillips et ál., 2019; Aguilar y Baek, 2020). A nivel nacional, tal y como describe el informe elaborado por el Grupo de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de las Islas Baleares en 2012 "Elementos para mejorar la implementación de medidas de prevención, detección e intervención" (Ferrer et ál., 2013), no ha habido tanta abundancia de investigaciones específicas sobre el acoso sexual en las universidades españolas, salvo algunas excepciones como Fuentes y cols. (2005), Muñoz y cols. (2007), Hernández y González (2009), Legido y Sierra (2010), Elena Fernando Vázquez y cols. (2010), y Valls (2008) (citadas por Bosch et ál., 2014). Sin embargo, esta escasez comienza a paliarse con investigaciones actuales relevantes, que darán fruto en mayor atención a esta temática (Navarro et ál., 2016; Unidad de Igualdad de Género de la Universidad Complutense de Madrid y Means evaluación, 2018; Cagliero y Biglia, 2019; Bermúdez y Sepúlveda, 2020).

3. METODOLOGÍA

En nuestro caso, la investigación se llevó a cabo mediante un análisis basado en una metodología mixta de investigación, aplicando técnicas cuantitativas y cualitativas. En este sentido, se elaboró un cuestionario *ad hoc* respondido por 1583 personas de la comunidad universitaria, dirigido tanto al alumnado como al Personal Docente e Investigador (PDI) y al Personal de Administración y Servicios (PAS). Por otra parte, en el cuestionario se plantearon determinadas preguntas abiertas que sirvieron de apoyo al análisis cualitativo. Los resultados que arrojó la encuesta, entre otros muchos, evidencian que el acoso sexual y el acoso sexista siguen siendo una realidad persistente en la universidad[89]. Por otra parte, se planteó un diseño cualitativo, algunos de cuyos resultados se exponen a lo largo de este capítulo. Este que abarcaba entrevistas semiestructuradas a dos colectivos diferenciados: de un lado, a víctimas actuales o pasadas, como víctimas-supervivientes

[89] Para abundar en los resultados generales de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa, puede consultar *La realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: un estudio de caso* (2020), de Álvarez del Cuvillo (Coord.) y otras investigadoras de la Universidad de Cádiz.

protagonistas o testigos de primera mano de cómo operan el acoso sexual y el acoso sexista en la universidad, sus interpretaciones subjetivas y los hechos ocurridos.

En relación a estas entrevistas, se obtuvo una muestra de cinco personas que habían vivido o presenciado casos de acoso sexual, acoso sexista o ambos, dentro de un período que va desde el año 2000 al 2020. Entendemos que lo reducido de esta muestra es una limitación, pero por las propias características de secretismo y temor a las repercusiones que envuelven estas situaciones se hizo difícil poder acceder a más personas. Sumado a ello, el tiempo de ejecución del proyecto era muy breve como para permitir un periodo de búsqueda de una muestra mayor. A pesar del tiempo transcurrido y de los cambios acaecidos desde el caso más antiguo (año 2000) a la actualidad, se consideró apropiado el período temporal, pues permitía observar no solo los hechos, sino que también las interpretaciones de las víctimas y las secuelas que la exposición a actos de esta naturaleza habían generado. Para seleccionar la muestra intencional se comenzó por tomar contacto con personas de las que se tenía previo conocimiento de haber sido víctimas o testigos de acoso sexual y/o acoso sexista, por medio de lo cual se entrevistó a dos profesoras, una exalumna y un exalumno. Luego, tras la publicación de la encuesta, (en la cual se informó de la opción de dar una entrevista anónima) contactaron cuatro alumnas y un alumno, de los cuales finalmente solo dio entrevista el alumno. Todas las personas fueron informadas del procedimiento y firmaron un consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas en audio digital, transcritas y analizadas con el programa Atlasti.8.

De estas cinco entrevistas se obtuvo información de siete casos de acoso sexual y tres casos de acoso sexista, pues una entrevistada fue víctima de acoso sexual en dos ocasiones (diferentes agresores) y fue testigo de otra; otra entrevistada fue víctima de acoso sexual y testigo de acoso sexista, la tercera entrevistada fue víctima de acoso sexual y los dos entrevistados fueron testigos tanto de acoso sexual como de acoso sexista. De todos estos casos, en tres relativos a acoso sexual se había realizado algún tipo de denuncia formal que derivaron en sanciones

para los agresores (dos casos de acoso a profesoras por parte de alumnos y un caso de acoso a una alumna por parte de un profesor).

Por otra parte, se entrevistó a una muestra de personas consideradas informantes clave que, por su posición en la universidad, o el cargo o puesto que desempeñan o han desempeñado a lo largo de los últimos 10 años, han tenido una posición privilegiada desde el punto de vista del conocimiento o la información relativa a los protocolos de actuación de la universidad ante casos de acoso sexual o acoso sexista, así como sus percepciones al respecto. De hecho, casi todas ellas han sido miembros natos de la Comisión para la prevención de conductas constitutivas de acoso sexual y acoso sexista de la UCA, además de implicadas en la gestión de la Unidad de Igualdad (por donde pasan las consultas a este respecto y desde donde se inician habitualmente los trámites) y han presidido las reuniones de casos de acoso sexual. En este sentido, las mujeres que formaron parte de entrevistas fueron todas las responsables de la Unidad de Igualdad de la UCA desde su creación y algunas anteriores defensoras universitarias, la entonces directora de la Delegación del Rector para las Políticas de Igualdad e Inclusión, la directora del Servicio de Atención Psicológica de la UCA, Inspectoras Generales de Servicio y, también, la que ha sido técnica de la Unidad de Igualdad durante los últimos años.

4. LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA INSTITUCIÓN Y EL TRATAMIENTO DEL ACOSO SEXUAL

La Universidad de Cádiz mantiene desde hace muchos años su compromiso con la igualdad de género, siendo la primera universidad andaluza en instaurar los estudios de posgrado en género en el año 2006. Posteriormente, en el año 2009, se pone en marcha la Unidad de Igualdad y en el 2019 se crea la Delegación del Rector para las Políticas de Igualdad e Inclusión, en la que desde entonces se inserta orgánicamente la Unidad de Igualdad. Esta delegación depende directamente del rector, con rango de Vicerrectorado.

La comunidad universitaria de Cádiz la forman unas 23 500 personas, entre alumnado (21 000), personal docente e investigador (1500),

personal de administración y servicios (850), además del personal de las contrataciones de servicios externos a la UCA. Esta se distribuye en cuatro campus universitarios territorialmente dispersos (Cádiz, Jerez, Puerto Real y Algeciras).

El tratamiento que la universidad, desde el punto de vista institucional, hace del acoso sexual y del acoso sexista queda recogido en el "Protocolo de actuación frente a las conductas constitutivas de acoso en la Universidad de Cádiz". Desde el año 2011 existe un protocolo específico ante conductas de acoso, el cual fue renovado en 2016 con algunas modificaciones y es el vigente en la actualidad. Este se pone en marcha en el momento en que alguna persona perteneciente a la comunidad universitaria o de las dependencias de la UCA denuncia hechos constitutivos de acoso sexual y/o sexista por parte de otro miembro de la comunidad. A partir de ese momento se encadenan una serie de actuaciones que llevan finalmente a la reunión de la Comisión de actuación frente a las conductas constitutivas de acoso, para el análisis de la situación y la adopción de medidas de protección y/o sanción que sean necesarias. La persona titular de la dirección de la Unidad de Igualdad es quien ostenta la presidencia de la comisión, aunque tienen representación e intervienen en la misma representantes del personal y órganos de gobierno. Así, forman parte de la comisión las personas titulares de los siguientes órganos: persona titular de la presidencia del Comité de Seguridad y Salud, la dirección del vicerrectorado con competencia en material de Alumnado, de la Delegación del Rector para Políticas de Igualdad e Inclusión, Vicerrectorado de Personal, Gerencia, Servicio de Prevención, Secretariado de Políticas de Inclusión. Además, la comisión puede invitar a la Defensoría de la Universidad y la Inspección General de Servicios, que podrán asistir con voz pero sin voto, así como expertos/as en la materia[90].

En el caso de la Universidad de Cádiz tan solo se hicieron entre diez y quince denuncias en los últimos diez años (casi todas de acoso sexual) y solo dos terminaron en sanciones. En algún caso, la sanción fue con

[90] Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCA de aprobación de Protocolo de actuación frente a las conductas constitutivas de acoso en la Universidad de Cádiz, BOUCA n.º 225 del 2 de marzo de 2017.

la suspensión de empleo y sueldo de un profesor, además de la intervención judicial a la que se acompañó a la víctima. En todos los casos la víctima era una mujer y el acosador era un hombre. Igualmente, existía una relación de poder del acosador a la víctima en los casos denunciados, teniendo en cuenta que hubo casos de profesores a alumnas, un caso entre el personal de administración y servicios, uno de un alumno a una alumna y otro de un profesor a una profesora.

5. ACOSO SEXUAL Y ACOSO SEXISTA: EL GÉNERO COMO FACTOR CRUCIAL

Como categorías que emergen del análisis de las entrevistas comenzaremos por la referida a las desigualdades de género y su relación con estos tipos de acoso. Desde una perspectiva feminista de la investigación este punto no puede dejar de ser reconocido, en tanto las desigualdades de poder entre hombres y mujeres son uno de los factores determinantes de las discriminaciones y violencias que viven las mujeres a lo largo de sus vidas. El patriarcado ha creado y perpetuado la dominación de los hombres sobre las mujeres, siendo la violencia de género una de las formas que se ejerce para mantener este control y dominación, especialmente en espacios donde las mujeres han tenido que abrirse paso. Como expresa Cortázar, "La violencia de género es una forma de llamar al orden a las mujeres por atreverse a cuestionar el orden heteropatriarcal (…)" (2019, p. 4). Reconocemos entonces al acoso sexual como una forma de violencia contra las mujeres que ocurre en la comunidad, ya sea en el lugar de trabajo o estudio (Ferrer y Bosh, como se cita en Flores, 2019). En la investigación del Phillips et ál. (2019) sobre el acoso sexual en 17 facultades de medicina en Canadá mediante una encuesta nacional, 188 estudiantes informaron de 807 incidentes perpetrados por sus compañeros y en menor medida por el profesorado. A este respecto, manifestaban que:

> Los perpetradores eran casi siempre hombres y el 98% de las víctimas eran mujeres. Lo que surgió fue un panorama de las condiciones sociales, educativas e individuales en las que el acoso sexual se normaliza por parte del profesorado, los compañeros y las víctimas. Los

> estudiantes a menudo trataban de ignorar el acoso a pesar de encontrarlo confuso, molesto y vergonzoso. (Phillips et ál., 2019, p. 15)

Igualmente, afirmaban que, aun reconociendo la naturaleza sistémica del problema, a nivel personal describían sensaciones de vergüenza y autoculpa al ser victimizadas.

Respecto de las manifestaciones de acoso sexual, casi la totalidad de las víctimas han sido mujeres y los perpetradores hombres. Los hechos que se relatan son variados, así como las intensidades y duración de los mismos. Encontramos, por una parte, situaciones en las que no hay manifestaciones explícitas (ya fueran físicas, verbales o de otro tipo) o al menos las mujeres no las reconocen como tal, algunas con un carácter más aislado, pero que igualmente tuvieron consecuencias en las mujeres que las vivieron. Estas se han incluido en el estudio pues la literatura sobre la materia reconoce que las conductas pueden ir "de leve a severo según el tipo de acción y estrategia seguida por el acosador" (Fuentes, 2019, p. 143). Por otra parte, encontramos acoso verbal, tocamientos, roces o envío de fotografías de carácter sexual por medio del correo electrónico, entre otras. También se han relatado casos de abuso sexual, aunque estos se habrían producido fuera de los recintos de la universidad, pero en los que tanto las víctimas como agresores habrían pertenecido a la universidad por haber sido en fiestas concertadas entre alumnado. En lo referido al acoso sexista, este siempre se ha señalado como verbal, con comportamientos reiterados en el tiempo y dirigidos hacia mujeres.

Además de una predominancia de mujeres como víctimas, desde la perspectiva de género observamos cómo los hombres que acosan niegan el consentimiento de las mujeres. No solo lo encontramos en las manifestaciones explícitas como tocamientos o roces (supuestamente casuales o directamente abusivos), sino que también en el rechazo a reconocer la voluntad de las mujeres. Así, en uno de los casos relatados, un hombre de nivel superior jerárquico insistía en su tentativa por tener algún encuentro fuera del ambiente laboral de la universidad a pesar de las constantes negativas que la mujer expresaba, pasando a humillarla cuando esta no cede, como expresa una entrevistada: "Entonces, hasta que llega un momento en que tengo que decir 'es que no me gustas en

absoluto', pero digo que 'no me gusta relacionar el tema personal con el laboral' y esa persona llega a decirme que le sorprende, que me creía inteligente" (Entrevistada 1, PDI).

Este denigrar y humillar a las mujeres por su propia condición es otro ejemplo de comportamiento que se repite también en el acoso sexista, como plantea un alumno: "Lo que sí puedo también llegar a denunciar en este caso es el trato sexista, también en este caso de algún profesor que se ha sentido con la potestad suficiente como para decirle a una alumna 'no sé qué haces aquí si no vas a conseguir nada en tu vida porque eres mujer'". (Entrevistado 2, alumno).

Es importante recordar que el acoso sexista, a pesar de que generalmente toma la forma de una violencia verbal o gestual, genera igualmente unas consecuencias en las personas a las que son dirigidas las descalificaciones, humillaciones, ofensas, etc. Según Cortázar, "Con el lenguaje es fácil herir a las personas y crear ambientes hostiles. Las palabras que usamos para descalificar a otros sujetos tienen un contenido sexista, étnico, de clase y perpetúan los estereotipos de género (…)" (2019, p. 183). De esta forma, no es neutra la elección de las palabras que utilizan los acosadores, usan los estereotipos de género pues tienen claro que las afectadas entenderán tanto el contexto como el contenido de lo que se utilice para humillar, al igual que entiende el resto de personas presentes en el momento en que se lleven a cabo las acciones sexistas, nadie queda ajeno al hecho.

6. EL EJERCICIO DEL PODER: JERARQUÍA DE GÉNERO Y JERARQUÍA EN LA UNIVERSIDAD

En relación a lo tratado en el punto anterior, otra categoría relativa a los factores que se presentan como obstáculos para el reconocimiento y denuncia de los casos de acoso sexual y sexista encontramos las jerarquías de poder en la estructura universitaria y cómo estas se vinculan con las jerarquías de género para condicionar tanto la producción del acoso como las reacciones y respuestas para enfrentarse a estas situaciones.

En relación a la jerarquización del poder en la estructura universitaria (además de en otros contextos, como el deportivo, de salud, otros

ámbitos educativos y laborales, etc.), esta ha sido reconocida como un factor relevante en el acoso sexual y en el acoso sexista en tanto:

> (…) quien ejerce el poder busca aprovecharse y saca ventaja de su lugar privilegiado, utilizando estrategias blandas y sutiles como el coqueteo, los piropos que agradan y la galantería o utilizando estrategias directas que implican chantaje y extorsión o lo que llaman solicitud de 'intercambio de favores sexuales', de los cuales puede depender la estabilidad laboral, la mejora en las condiciones de trabajo y la aprobación de las asignaturas o la mejora en las calificaciones. (Fuentes, 2019, pp. 143-144)

Por otra parte, se ha considerado un elemento fundamental para el denominado "chantaje sexual" o "acoso *quid pro quo*" que requiere ser llevado a cabo por un superior jerárquico o por una persona que tenga poder de decisión sobre el empleo y las condiciones laborales de la persona que se ve afectada por el acoso y existe una corriente teórica que basa la explicación del acoso sexual en cómo la estructura jerárquica ofrece oportunidades tanto para ejercer el poder como para abusar de él (Cuencas, 2017).

La literatura sobre la materia reconoce que este orden de jerarquías puede actuar como uno de los obstáculos para dar a conocer los hechos de esta naturaleza en tanto existe el miedo a las posibles represalias que pueda tomar el acosador frente a una denuncia, especialmente si las víctimas consideran que la organización no tomará acciones ante los hechos (Bergman et ál., 2002). En los casos analizados, el miedo fue manifestado por quienes estuvieron directamente involucradas, pero es interesante observar que también actuaba como una barrera para quienes fueron testigos de este tipo de hechos, como plantea un alumno: "Para mí, esto, intentar crear un BAU[91] contra ese profesor, pero claro, después todo queda en da igual, no vamos a hacer nada porque no vaya a hacer que nos suspenda en el día del examen" (Entrevistado 2, alumno). Este temor a la represalia se une a la percepción de que las denuncias no tienen una respuesta clara y ejemplificadora, muy por el

[91] BAU responde a Buzón de Atención al Usuario/a, instrumento a disposición del alumnado para aquellas observaciones o demandas que desee hacer constar respecto al profesorado, la docencia o los servicios de la universidad, aunque finalmente suele ser usado para las quejas.

contrario, se repite la idea de que los hechos quedarán sin sanción, tal como relata un testigo: "Imagino que habrá una clase de blindaje con los profesores que, como digo en el caso que yo viví, y que un profesor de universidad suele ser bastante intocable a partir de cierto punto de su carrera (…)" (Entrevistado 1, exalumno). Según Bergman et ál. (2002), estos temores pueden estar bien fundados, pues dependiendo de la institución, la denuncia podría generar represalias, así como una baja en la satisfacción laboral y angustia a nivel psicológico.

Respecto de lo anterior, las consecuencias que observamos en las mujeres afectadas se relacionaron en el momento de los hechos con ansiedad, angustia y, en los casos más leves, con incomodidad, y tuvieron repercusiones que se extendieron en el tiempo. Otro aspecto relevante lo constituye el cómo afecta otros aspectos de la vida: si bien ninguna de las docentes manifestó un retroceso o perjuicio directo en lo laboral, la exalumna sí manifiesta que conocer un caso de acoso sexista por parte de un profesor repercutió en su vida estudiantil y en el de otras compañeras que conocieron los hechos:

> Hombre, con el caso este de las chicas, pues sobre todo las alumnas de esta promoción nos dio muchísimo rechazo esta persona, muchísimo. Nos provocó una sensación de repulsión y, a la vez, vamos que no fui la única, que decidimos no coger nada que diera ese señor, porque dijimos somos capaces de cogerlo y suelta algo así, que tengamos que decirle algo y jugarnos una asignatura, entonces, yo opté por nada que este señor tuviera nada que ver, fuera asignatura o congreso, fuera lo que fuera y yo creo que, por lo menos, mi círculo de amigas optó exactamente por lo mismo. (Entrevistada 2, exalumna)

Pero, como veíamos, las jerarquías de las estructuras universitarias no son las únicas que actúan. Las jerarquías de género también se muestran de una forma notoria en dos casos en los que el poder asociado a un cargo de docencia en la universidad no fue suficiente para evitar que alumnos sintieran que podían acosar a dos profesoras. Para graficar, en uno de los casos, el alumno "realizó… en algún momento eran manifestaciones que eran un poco amenazantes y luego pasó a una cuestión mucho más sexual" (Entrevistada 3, PDI), persiguiendo a la docente por los pasillos, insistiendo en tener tutorías constantes y a puerta cerrada, para finalmente enviarle correos electrónicos de carácter sexual.

La diferencia en estos casos respecto de los anteriores es que las afectadas buscaron ayuda y denunciaron los hechos, siendo apoyadas y respaldadas por las autoridades universitarias, y recibiendo los acosadores sanciones que finalmente derivaron en un abandono de los estudios.

En relación al acoso sexista, el usar los estereotipos de género tiene una repercusión en todas las personas involucradas: quien ejerce el acoso conoce perfectamente cómo utilizar las palabras para humillar o descalificar en base a la construcción social del género; quien se ve afectada por el acoso entiende tanto el contexto como el contenido, es decir, sabe que se ha buscado humillarla o descalificarla, y el porqué; quienes presencian el hecho también comprenden perfectamente y pueden actuar como refuerzo (risas, miradas, mensajes escritos, etc.) como también verse afectadas (principalmente las mujeres), pues tienen claro que las próximas pueden ser ellas.

7. PERCEPCIONES DE LAS EXPERTAS IMPLICADAS Y PROTOCOLO: UNA MIRADA CRÍTICA

A continuación, se exponen muy resumidamente –dadas las limitaciones de este capítulo– algunas de las claves del análisis crítico de la información proporcionada por las expertas entrevistadas mencionadas en la metodología[92]. Aprovechando la especial atalaya de la que han dispuesto, han podido ofrecer una mirada amplia a los mecanismos que operan tanto en el proceso de acoso sexual, como de las herramientas institucionales y jurídicas disponibles en la institución. En este sentido, es interesante recalcar que, salvo dos de ellas (una psicóloga y una socióloga) que han tenido una perspectiva más social, las entrevistadas son juristas. Por ello, es probable que la información ofrecida por cada una, desde su intencionadamente buscada interpretación y subjetividad

[92] Para ampliar la información relativa a las percepciones de las expertas, junto con un análisis más minucioso de los obstáculos actitudinales e institucionales, consultar Bermúdez Figueroa, E. y Sepúlveda Navarrete, P. (2020) "Una perspectiva interna del acoso sexual y sexista en la universidad: Voces expertas". En A. Álvarez del Cuvillo (Coord.), *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuesta de mejora: un estudio de caso* (pp. 197-132).

como corresponde a la técnica de la entrevista semiestructurada, hayan podido tener un marcado carácter jurídico.

Una de las ideas básicas que han resaltado todas las entrevistadas expertas que tenían o habían tenido relación con el Protocolo para la prevención del acoso sexual y sexista en la universidad (y su versión actual), o con la Comisión para la actuación frente a las conductas constitutivas de acoso en la universidad de Cádiz, es que las denuncias formales son la punta del iceberg en cuanto a la realidad del acoso existente. En este sentido, todas coinciden que existen numerosos factores que frenan el derecho fundamental de estas mujeres a la hora de afrontar el proceso completo que implica la denuncia. Como ya se ha mencionado con anterioridad respecto a la experiencia relatada en primera persona por las víctimas, el número de consultas relativas al acoso es muy superior a las denuncias que efectivamente se llevan a término. En este sentido, analizaban distintos elementos que influían en que el número de denuncias fuese menor del que se podía esperar en relación a las consultas, que en muchos casos eran evidentemente constitutivas de acoso sexual, y se frenaban en seco en algún momento.

Algunas de las explicaciones más básicas de este fenómeno se relacionan con los mitos del acoso sexual (Lonsway et ál., 2008). El miedo a no ser creídas, frente a la autoridad de un profesor o un superior jerárquico, es de por sí un elemento que desactiva todas las expectativas de que se haga justicia. Por otro lado, la facilidad con la que el entorno social puede culpabilizar a la víctima de haber provocado al acosador con su conducta o con su inacción es un elemento que ya han visto probablemente reproducirse en otros entornos sociales. De otra parte, se halla la normalización de la conducta de acoso sexual como un imperativo de las relaciones heterosexuales, por la que el acoso sexual forma parte de los acercamientos supuestamente naturales que un hombre puede hacer a una mujer, adoptando el acosador un tono neutro y negando la situación, con lo que volvemos a la situación de partida: la mujer miente. De hecho, se hablaba de las situaciones en que, al poner en conocimiento al acosador de la denuncia, la reacción suele ser de rechazo y negación, y el alejamiento por su parte de todo interés sexual,

que, por norma general, atribuyen a una invención o mala interpretación por parte de la denunciante.

Así mismo, según manifestaban algunas de las entrevistadas, el propio proceso de la denuncia puede ser complejo y no estar del todo claro para las posibles denunciantes. Sin ir más lejos, dependiendo del tipo de acoso (sexual, sexista o laboral) si quien denuncia pertenece al alumnado, PAS, PDI o Personal de servicio de las contrataciones externas de la UCA (como de hecho hubo un caso), la presidencia de la comisión la detentan cargos diferentes y formarían parte de la misma distintas personas. El proceso de la puesta en marcha del protocolo y la intervención de la Comisión ha de iniciarse entregando en mano la persona denunciante una solicitud en sobre cerrado con los datos relativos al caso. Este simple hecho, por sí mismo, entendemos que genera no sólo confusión en un momento muy delicado, sino también un proceso de doble victimización, por la dificultad emocional y personal que entraña.

Otro de los aspectos que nos llama la atención, si lo analizamos desde una perspectiva crítica, es la propia constitución de la comisión. La participación de los representantes de los órganos implicados ha podido suponer no sólo el enfriamiento de expectativas de éxito en la demanda por parte de las potenciales víctimas, sino que, en el caso de denuncias ya iniciadas, han podido convertirse en un elemento disuasorio para no seguir adelante con el procedimiento. Como ya se ha expuesto, la composición de la comisión es muy amplia, por la representación en ella de los organismos que ofrecen todas las garantías de que el proceso se hace de acuerdo a derecho y siguiendo los principios de presunción de inocencia por parte del supuesto acosador. En el contexto del modelo jurídico garantista de los derechos, se necesita una seguridad absoluta de la veracidad de la acusación, indudablemente. Sin embargo, este garantismo tiene como efecto secundario no deseado que los procesos se alarguen y, concretamente, que la comisión tenga que escuchar a la víctima. Este es uno de los rasgos que incide en la idea de doble victimización que ya hemos comentado al respecto de la composición de la comisión antiacoso. Sin embargo, hay que destacar que, durante muchos años, habida cuenta de la masculinización de los cargos universitarios, la composición ha sido eminentemente masculina. De esta

forma, nos encontramos ante la situación de que la potencial víctima, con la probable angustia y presión emocional que sufre por la situación de acoso, ha de narrar las intimidades de su caso ante una mesa con mayoría de señores: cargos universitarios, con la distancia social y jerárquica que ello supone, y que, por otra parte, hasta el momento no han recibido ninguna formación en materia de género específicamente, más allá de lo que implica el conocimiento de la ley en materia de acoso sexual, en su caso. Evidentemente, esto no significa que la comisión tenga que estar compuesta por mujeres; pero sí es claro que, para una chica joven, alumna, puede ser muy difícil hacer una declaración parecida a un juicio, en un entorno masculino y percibido por ella probablemente como igual –en el sentido de pares– a su acosador en jerarquía y distancia social. Por tanto, nos encontramos en una situación de doble victimización, aún a pesar de la clara intencionalidad de protección a las víctimas del protocolo. No obstante, en la actualidad en el curso 2020/2021, la composición de la comisión se halla distribuida entre cinco hombres y cuatro mujeres.

Otra de los factores influyentes que se detectaban como relevantes y/o causales en términos por parte de algunas de las expertas es la percepción (por parte de las víctimas) de falta de acompañamiento, en el sentido de acogimiento y arropamiento durante el proceso. Afirmaban que el proceso, desde que se inicia, tiene un seguimiento por parte de la Unidad de Igualdad, que normalmente se personifica en la directora de la unidad. En este caso, las tres anteriores directoras han tenido experiencia con este tipo de denuncias y afirman que se hace un acompañamiento personalizado. Sin embargo, otras opiniones al respecto mantienen que el proceso necesita de un nivel de acompañamiento mucho mayor, ya que el momento que vivencian a lo largo de la denuncia es tremendamente delicado y difícil a nivel personal, emocional y socialmente.

8. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio apuntan hacia una dirección, y esta es que la violencia de género está presente en los espacios universitarios,

reflejada en este caso por las situaciones de acoso sexual y de acoso sexista que viven mujeres que forman parte de esta comunidad, ya sea como alumnas, como docentes e investigadoras, como parte del personal de administración y servicios, o como de otros servicios externos. Si bien no hemos abordado en este capítulo la cuantificación de hechos de esta naturaleza, sí hemos profundizado en la descripción de algunas de las formas que toma el acoso, cómo lo viven las mujeres o qué repercusiones tiene en sus vidas. Igualmente, observamos algunos elementos que ayudan a rebatir la corriente que considera que el acoso sexual es solo cuestión de jerarquías laborales o de estamento (Cuencas, 2013), puesto que el género, ya sea como rol, como estereotipo o como lugar desde el que se ejerce poder, actúa como un factor muy relevante en las historias de acoso relatadas por las personas entrevistadas. Esta importancia del género ha sido ampliamente estudiada, tanto en las diferencias entre mujeres y hombres para reconocer situaciones de acoso sexual, como en los motivos de ello, entre otros aspectos (Blahopoulou et ál., 2012).

En relación a las denuncias, hemos observado que las vías para ejercer el derecho a una vida libre de violencia de género no son lo suficientemente conocidas y/o expeditas para que esto se cumpla, encontrando obstáculos para ello. La literatura ha estudiado ampliamente el hecho de que la mayor parte de los casos de acoso no son denunciados (Brooks y Perot, 1991, Cullbertson y Rosenfeld, 1994, Fitzgerald et ál., 1988, citados en Bergman et ál., 2002), lo cual se puede confirmar en el hecho de que, pese a haber sido víctimas o testigos de acoso sexual y/o acoso sexista, la mayor parte de los casos relatados no fueron denunciados y las expertas entrevistadas señalan que la totalidad de las denuncias desde que se aprobara el primer protocolo hace diez años no supera la quincena, a pesar de que las consultas sobre posibles situaciones de acoso han sido muy superiores.

Respecto de lo anterior, también consideramos relevante la diferencia que se observa en relación a las denuncias por acoso sexual y por acoso sexista. Si bien el acoso sexual generalmente se produce en espacios privados (ya sean físicos, como un despacho, o por medios de comunicación privada, como teléfonos o correos electrónicos) y no suele haber

testigos de los hechos (aunque un caso relatado se produjo en una cafetería de la universidad, con numerosas personas presentes), casi la totalidad de los casos que se han denunciado siguiendo el protocolo corresponden a este tipo de acoso. Por el contrario, todos los casos de acoso sexista que fueron relatados por las informantes se produjeron en momentos y espacios en los que había testigos y, pese a ello, ni estos ni las víctimas recurrieron a los canales establecidos para denunciarlos. Siguiendo lo planteado por Fitzgerald et ál. (1995), Fitzgerald et ál. (1997), y Lazarus y Folkman (1984) (citados en Bergman et ál., 2002), esto puede deberse a que existe una mayor probabilidad de buscar una respuesta por parte de la institución cuando los hechos acaecidos son considerados como más severos. En cambio, el temor a las repercusiones de dar a conocer situaciones de acoso sexual y/o acoso sexista puede ser un factor relevante que dificulta la denuncia (Aguilar y Baek, 2020; Ramírez y Trujillo, 2019; García et ál., 2020). La búsqueda de una explicación a esta diferencia puede ser una línea de investigación futura.

En relación a las limitaciones que se reconocen en este estudio, encontramos la escasa cantidad de informantes clave que hubieran vivido o presenciado situaciones de acoso sexual o acoso sexista. Tanto el propio secretismo que envuelve este tipo de casos (por vergüenza, temor u otros motivos) como por las propias características de la investigación (tiempo de ejecución) hicieron muy difícil el ampliar la muestra.

Un aspecto a trabajar en nuevas investigaciones sobre este tema es el incorporar la interseccionalidad, trabajando además del sexo/ género otras categorías como la clase, la edad, la etnia, el origen rural o urbano, entre otros. Dadas las características del estudio y el tamaño de la muestra de víctimas y testigos no fue posible identificar estos elementos de forma tal que se pudieran extraer conclusiones al respecto, lo cual constituye otra limitación.

Finalmente, otra línea de investigación tiene relación con las situaciones de acoso y abuso sexual que se pueden producir fuera de los recintos universitarios, pero en las que estarían implicadas personas de la universidad (tanto víctimas como agresores), especialmente las que ocurren en fiestas o momentos de esparcimiento en los que concurren alumnas y alumnos.

9. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, y a pesar de los esfuerzos institucionales por promover la igualdad de género y erradicar las conductas de acoso sexual y de acoso sexista, estos siguen estando absolutamente presentes en la vida académica. La universidad, como organización que se inserta en un sistema social genérico patriarcal, responde a las mismas dinámicas que se producen fuera de su entorno y de ningún modo es ajena a él, sino que reproduce las mismas conductas. El hecho de que el acoso se siga produciendo en un entorno educativo superior, donde las personas que forman parte de él han tenido un acceso a una elevada educación, y pueda considerarse privilegiado, no exime de los comportamientos machistas y lesivos para las mujeres como los que hemos expuesto. En este sentido, se han detectado numerosos obstáculos estructurales relacionados con los mitos del acoso sexual, que son los que siguen dando sentido al hecho de que las denuncias son, con mucho, inferiores al acoso sexual real. Por otro lado, los obstáculos coyunturales detectados, aunque están relacionados con los estructurales, se vinculan a determinados aspectos del protocolo y las acciones que han de llevarse a cabo para denunciar. Estos obstáculos, no sólo son estructurales debidos a problemas sistémicos como el machismo y los roles de género imbricados en lo más profundo de los patrones sociales, sino que además están relacionados con el modo en que se diseñan y gestionan los instrumentos pensados para luchar contra esta lacra, como hemos visto a lo largo del capítulo.

A pesar de la abrumadora sensación de que es un problema real, que se arrastra y reproduce en el tiempo, y que tiene una gran cantidad de factores implicados en su ocurrencia, la opción no puede ser esperar, ilusamente, que las transformaciones sociales y legales en materia de género acaben con este problema. Es necesario conocerlo en profundidad, comprender sus mecanismos y reconocer las falencias actuales (no solo en la actuación frente a hechos consumados, sino que también en su prevención) para permitir que las mujeres puedan vivir libres de la violencia de género también en la universidad.

10. REFERENCIAS

Aguilar, S. J. y Baek, C. (2020). Sexual harassment in academe is underreported, especially by students in the life and physical sciences. PLoS ONE, 15(3), 1-18. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230312

Bergman, M.; Day, R.; Palmieri, P.; Cortina, L.; Fitzgeral, L. (2002). The (un) reasonableness of reporting: antecedents and consequences of reporting sexual harrasment. Journal of Applied Psychology, 87(2), 230-242. American Psychological Association.

Bermúdez, E. y Sepúlveda, P. (2020). Una perspectiva interna del acoso sexual y sexista en la universidad: Voces expertas. En A. Álvarez del Cuvillo (Coord.), Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: Un estudio de caso (pp. 197-231). Tirant Humanidades.

Bermúdez, E. (2020). El papel de los sindicatos y la brecha de género en la universidad: Una aproximación desde la Universidad de Cádiz. M. Acale (Dir.) y C. Sánchez (Coord.), Brecha de género y universidad: dos realidades que se retroalimentan (111-126). Bomarzo.

Blahopoulou, J, Ferrer, V. y Bosch, E. (2012). El acoso sexual en el ámbito universitario. Estudio comparativo de la percepción diferencial entre alumnos y alumnas. En I. Vázquez, Investigación y género. Inseparables en el presente y en el futuro (191-2014). Universidad de Sevilla

Cagliero, S. y Biglia, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. Revista Española de Ciencia Política, (50), 141-170. https://doi.org/10.21308/recp.50.06

Cortázar, F. (2019). Acoso y hostigamiento de género en la Universidad de Guadalajara. Habla el estudiantado. Revista de Estudios de Género La Ventana, 50, 175-204. Universidad de Guadalajara.

Cuencas, C. (2013). El acoso sexual en el ámbito académico. Una aproximación. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 6(3), 426-440. https://bit.ly/3gYpvAf

Cuencas, C. (2017). El acoso sexual. Un aspecto olvidado de la violencia de género. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y. Ormerod, M y Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. Journal of Vocational Behavior, 32(2), 152-175. https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90012-7

Flores, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. Educación y Educadores, 22(3), 343-358. Universidad Bernardo O'Higgins. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.1

Fuentes, L. (2019). "Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 51, 135-153. Universidad Complutense de Madrid. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8

García, R., Hernández, J. y García, V. (2020) Sexual harassment in a higher education institution. Géneros, Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 9(3), 2010-233. http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i14.5779

Howlett, C. (2019). Stop being so melodramatic! Or, the problem with sexual harassment policies. Educational Theory, 69(1), 127-139. https://doi.org/10.1111/edth.12355

Lampman, C., Phelps, A., Bancroft, S. y Beneke, M. (2009). Contrapower harassment in academia: A survey of faculty experience with student incivility, bullying, and sexual attention. Sex Roles, 60(5-6), 331-346. https://doi.org/10.1007/s11199-008-9560-x

LaRocca, M. A. y Kromrey, J. D. (1999). The perception of sexual harassment in higher education: Impact of gender and attractiveness. Sex Roles, 40(11-12), 921-940. https://doi.org/10.1023/A:1018829222894

Lonsway, K. A., Cortina, L. M. y Magley, V. J. (2008). Sexual harassment mythology: Definition, conceptualization, and measurement. Sex Roles, 58(9-10), 599-615. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9367-1

McKinney, K. (1990). Sexual harassment of university faculty by colleagues and students. Sex Roles, 23(7-8), 421-438. https://doi.org/10.1007/BF00289230

Navarro-Guzmán, C., Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2016). El acoso sexual en el ámbito universitario: Análisis de una escala de medida. Universitas Psychologica, 15(2), 15-25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.15-2.asau

Nunes, T. S. y Tolfo, S. D. R. (2015). O Assédio moral no contexto universitário: uma discussão necessária. Revista de Ciências da Administração, 1(1), 21-36. https://doi.org/10.5007/2175-8077.2015v17n41p21

Oni, H. T., Tshitangano, T. G. y Akinsola, H. A. (2019). Sexual harassment and victimization of students: A case study of a higher education institution in South Africa. African Health Sciences, 19(1), 1478-1485. https://doi.org/10.4314/ahs.v19i1.21

Phillips, S. P., Webber, J., Imbeau, S., Quaife, T., Hagan, D., Maar, M. y Abourbih, J. (2019). Sexual harassment of canadian medical students: A national survey. E Clinical Medicine, 7, 15-20. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2019.01.008

Ramírez, K y Trujillo, M. (2019). Acoso sexual como violencia de género: Voces y experiencias de universitarias chilenas. Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia, 14, 221-240. Universidad de León. http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i14.5779

Silverschanz, P., Cortina, L. M., Konik, J. y Magley, V. J. (2007). Slurs, snubs, and queer jokes: Incidence and impact of heterosexist harassment in academia. Sex Roles, 58(3), 179-191. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9329-7

Unidad de Igualdad de Género de la universidad Computlense de Madrid, Means evaluación (2018). Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid. https://bit.ly/3kR71Tr

ESTUDIO COMPETENCIAL DE MUJERES MAYORES DE 45 AÑOS PERTENECIENTES A LA FAMILIA PROFESIONAL DE SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD

M.ª AUXILIADORA ORDÓÑEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Estamos siendo partícipes de numerosos cambios en el mercado laboral, caracterizado entre otros motivos, por avances tecnológicos que sitúan al colectivo mayor de 45 años ante mayores dificultades de inserción, protagonizando estos, un notable desfase frente a estas exigencias y transformaciones acaecidas (Izquierdo, 2008).

De acuerdo con Andrade (2014), el mercado de trabajo ha tendido principalmente a los siguientes aspectos:

- La *precarización del trabajo*, otorgando una importancia mayor a los resultados para las empresas sobre el bienestar de los/as empleados/as, empobreciendo las condiciones laborales.
- *Cambios en las modalidades de trabajo*, apoyándose en el desarrollo tecnológico ofreciendo la posibilidad del teletrabajo.
- *El desplazamiento de la persona respecto al trabajo*, tendiendo a sustituir la importancia del trabajo desarrollado por el ser humano, por el desempeñado por la tecnología.
- *Cambios de inclusión y exclusión, así como mantenimiento en el mercado de trabajo*, exigiendo mayor cualificación en

competencias para acceder a un puesto de trabajo, reduciendo el rango de edad para considerarse empleable, situando el fin de éste cada vez más pronto en la vida de las personas.

- *Cambios en la construcción de la carrera, la identidad y el establecimiento del contrato psicológico,* asumiendo que la persona empleada debe alimentar constantemente el compromiso con la empresa, teniendo siempre presente que esa relación contractual puede finalizar en cualquier momento, afectando todo ello a la construcción de la propia carrera.
- *Cambios en la forma de gestionar los recursos humanos dentro de las organizaciones*, estableciendo una relación con los/as trabajadores/as difícil en la que no se tiene en cuenta su bienestar laboral.

Si valoramos el perfil general de la persona en desempleo mayor de 45 años, de acuerdo con Gil se trata de

> Una mujer (52,3%) de 48 años, con estudios técnicos (32%), responsabilidades familiares (82%) y que se encuentra en paro porque perdió su empleo anterior (89%), frente a un 9% que se incorpora por primera vez al mercado laboral (2013, p.5).

Dentro de este marco, debemos tener presentes que la evolución económica y laboral a inicios de 2020 está fuertemente afectada por la crisis del Covid-19, generando mayor inestabilidad e incertidumbre a nivel mundial. La alerta sanitaria en la que estamos inmersos ha provocado un escenario protagonizado por la suspensión de la actividad económica, conllevando a una mayor destrucción de puestos de trabajo, así como, a un aumento de la inestabilidad económica y social.

Si tenemos en cuenta las consecuencias provocadas por esta situación en el contexto autonómico en el que se desarrolla el presente estudio, encontramos que Andalucía va encabezando la lista de comunidades con mayor tasa de paro en relación con la media nacional.

La contratación ha descendido dándose una disminución de las tasas de empleo y, por ende, ha aumentado el paro sobre todo en colectivos

vulnerables, caracterizados por mujeres, en franjas de edad de entre 25 y 44 años, así como mayores de 55.

Como podemos apreciar en la tabla 1 sobre el número de afiliados a la seguridad social en noviembre de 2020, el número de varones es superior en 1.292.130,26 sujetos más que en afiliadas, encontrando un total de 10.157.026,5 hombres y 8.864.896,24 mujeres. Esto se traduce en un mayor índice de contratación en hombres, que en mujeres.

TABLA 1. *Distribución de afiliados medios por edad y género (noviembre 2020)*

Edad / Género	Varones	Mujeres	Total
16 - 19 años	61.609,52	36.966,42	98.575,95
20 - 24 años	466.298,38	368.040,66	834.339,04
25 - 29 años	843.434,90	778.463.90	1.621.898,81
30 - 34 años	1.028.066,80	935.362,52	1.963.429,34
35 - 39 años	1.261.024,04	1.122.010,47	2.383.034,53
40 - 44 años	1.567.719,61	1.367.829,00	2.935.548,61
45 - 49 años	1.558.711,85	1.354.214,38	2.912.926,24
50 - 54 años	1.373.788,04	1.190.871,80	2.564.659,85
55 - 59 años	1.133.723,85	968.042,80	2.101.766,66
60 - 64 años	726.033,61	629.626,85	1.355.660,47
> 64 años	136.615,85	113.467,38	250.083,23
Total	10.157.026,5	8.864.896,24	19.021.937,8

Fuente: Adaptado de Seguridad Social (2020)

Si consideramos aquellas personas afiliadas que son cuidadoras no profesionales (tabla 2), bajo el amparo del sistema de la Seguridad Social (Ley de Dependencia), es decir, que están al cuidado de algún familiar dependiente, hallamos una importante diferencia entre sexos, concretamente 46.768,47 personas más en el grupo de mujeres que en hombres, siendo el total de 6.505,95 hombres frente a 53.274,42 mujeres.

Destaca, por tanto, el rol de cuidadoras que desempeñan principalmente las mujeres, y que como veremos, afecta al desarrollo de su carrera profesional.

TABLA 2. *Distribución de afiliados medios por edad y género – Cuidadores NO profesionales (noviembre 2020)*

Edad / Género	Varones	Mujeres	Total
16 - 19 años	10,66	13,76	24,42
20 - 24 años	109,71	190,71	300,42
25 - 29 años	124,47	492,85	617,33
30 - 34 años	168,71	1.374,57	1.543,28
35 - 39 años	274,90	3.090,61	3.365,52
40 - 44 años	586,00	5.835,80	6.421,80
45 - 49 años	969,38	8.029,42	8.998,80
50 - 54 años	1.575,23	10.417,42	11.992,66
55 - 59 años	1.587,00	11.499,23	13.086,23
60 - 64 años	932,47	8.862,00	9.794,47
> 64 años	167,38	3.468,00	3.635,38
Total	6.505,95	53.274,42	59.780,38

Fuente: Adaptado de Seguridad Social (2020)

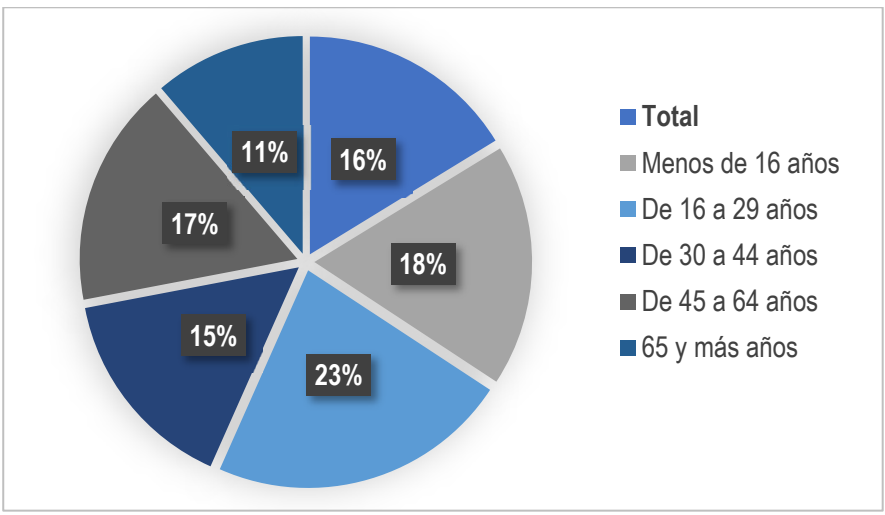
Teniendo en cuenta este contexto, encontramos dentro del indicador AROPE[93] analizado por el Instituto Nacional de Estadística[94], sobre el riesgo de pobreza y/o exclusión social, el 25.1% de las mujeres y el 27% de los hombres se encuentran en situación de pobreza o exclusión social. Concretamente, por grupos de edad, el porcentaje de pobreza más alto se da en mujeres (30.5%) y hombres (37.2%) jóvenes de entre 16 y 29 años (INE, 2020).

[93] AROPE: Indicador del riesgo de pobreza y/o exclusión

[94] En adelante, INE

Tomando como referencia la edad y sexo de los sujetos, podemos ver que el grupo de mujeres (gráfico 1), presenta un mayor riesgo de pobreza y/o exclusión social entre aquellas cuyas edades están entre 16 y 29 años (23%), seguido por el grupo conformado por menores de 16 años (18%) que por edad aún se encuentran dentro del sistema educativo sin empleo, mujeres de 45 a 65 años (17%) encontrando a partir de los 45 años mayor dificultad de acceso al empleo, de 30 a 44 años (15%) y finalmente, del formado por mujeres de 65 o más años (11%) (INE, 2020).

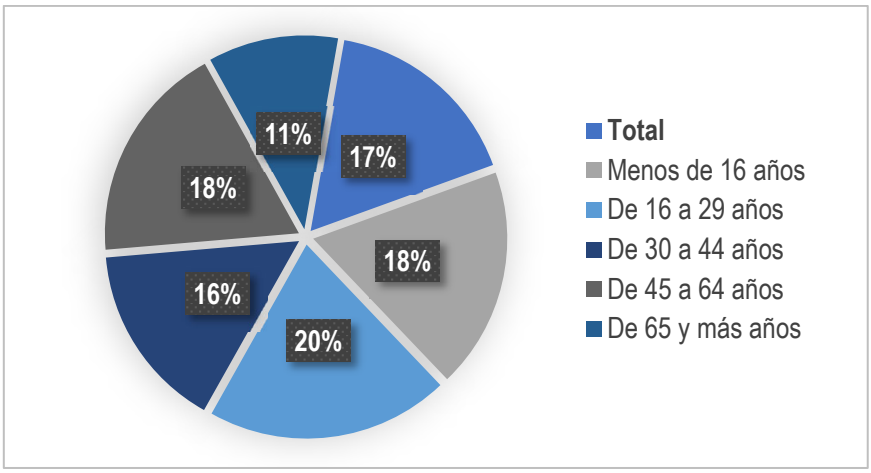
GRÁFICO 1.*Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) en mujeres por grupos de edad*



Fuente: Elaboración propia (datos INE, 2020)

Siguiendo esta misma clasificación, observamos en el grupo de hombres (gráfico 2), un mayor porcentaje de riesgo de pobreza y/o exclusión social en sujetos de 16 a 29 años (20%), seguido de sujetos menores de 16 años (18%), sujetos de 45 a 65 años (18%), sujetos de 30 a 44 años (16%) y finalmente, sujetos de 65 o más años (11%) (INE, 2020).

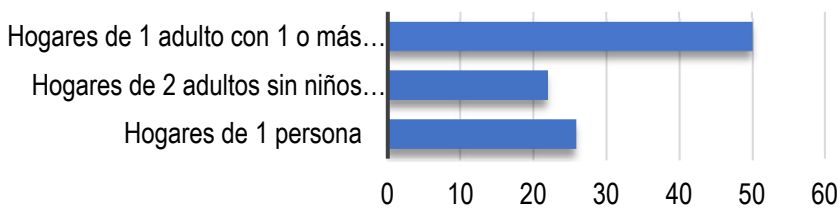
GRÁFICO 2.*Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) en hombres por grupos de edad*



Fuente: Elaboración propia (datos INE, 2020)

Por tipo de hogar (gráfico 3), según los datos de salarios, ingresos y cohesión social (INE, 2020), en 2018 el mayor porcentaje de pobreza y/o exclusión social se identifica con hogares formados por 1 adulto con 1 o más hijos dependientes (50%), seguido de hogares de una sola persona (26%). El porcentaje más bajo corresponde a hogares formados por 2 adultos sin hijos dependientes (24%). Esto quiere decir que, según la estructura de cada familia, la situación tiende a ser más complicada, repercutiendo todo ello no solo a nivel socioeconómico, sino que también se ven afectados a nivel emocional como consecuencia de la inseguridad laboral vivida.

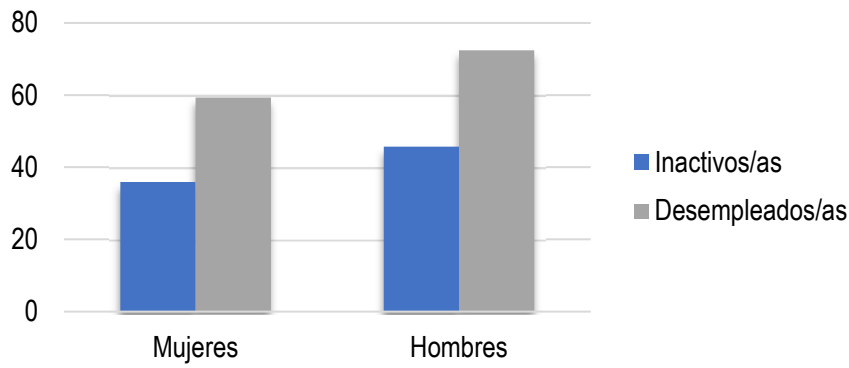
GRÁFICO 3.*Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) por tipos de hogar*



Fuente: Elaboración propia (datos INE, 2020)

Según la situación laboral (gráfico 4), el mayor riesgo de pobreza y/o exclusión social en España, se sitúa en el perfil de mujeres desempleadas (59.3%) seguido de mujeres inactivas (35.9%). En hombres, el porcentaje de desempleados sería del 72.4% seguido del 45.7% inactivos (INE, 2020).

GRÁFICO 4.*Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) por situación laboral*

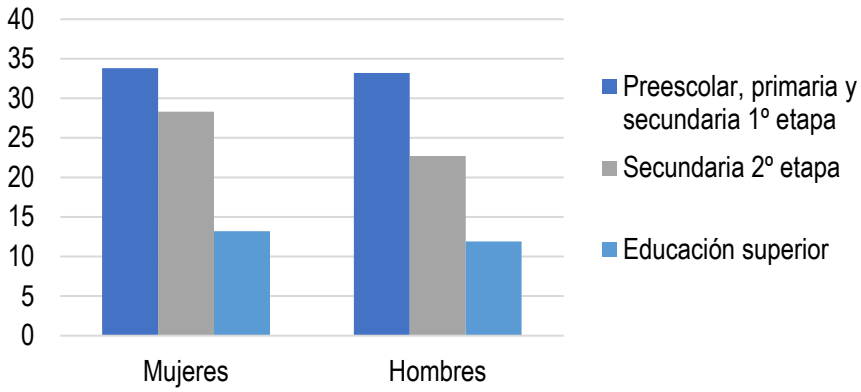


Fuente: Elaboración propia (datos INE, 2020)

Finalmente, según el nivel educativo (gráfico 5) el porcentaje de riesgo de exclusión social en España en 2018 se concentra en mujeres con un nivel educativo bajo (33.8%), cuyo porcentaje disminuye a medida que aumenta el nivel educativo de éstas. En el caso de los hombres el porcentaje es similar al de mujeres (33.2%) (INE, 2020). Esto se traduce en mayores oportunidades laborales con mejores condiciones a medida que el perfil formativo del sujeto aumenta.

Dichas tasas de desempleo representan un riesgo mayor de ser personas paradas de larga duración, aquellas con más edad y menor cualificación (Jansen, 2016).

***GRÁFICO 5**.Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social (Estrategia Europa 2020) por nivel educativo*



Fuente: Elaboración propia (datos INE, 2020)

Como consecuencia, la pérdida repentina de los ingresos familiares sitúa a muchos hogares en riesgo de pobreza y/o exclusión, golpeando con más dureza a hogares en situación de pobreza extrema antes de la pandemia. Por tanto, actualmente muchas familias se enfrentan a una problemática que les afecta a nivel emocional y psicosocial, así como a la inestabilidad laboral propia del mercado de trabajo actual.

El aprendizaje permanente permitirá a estos colectivos hacer frente a dichas transformaciones, ofreciéndoles la posibilidad de adquirir un adecuado dominio de competencias básicas y transversales para el desempeño del puesto de trabajo, procurando además un reciclaje y actualización continua de estos conocimientos.

Atendiendo al género de los sujetos, encontramos que las mujeres encuentran mayores obstáculos para desarrollar su perfil formativo y laboral, dada a la falta de conciliación familiar existente (Blanco *et al*, 2017 y Song *et al*, 2019). En este sentido, la formación para el empleo se erige como un medio para alcanzar una adecuada reinserción laboral, y mejorar la situación sociolaboral que protagonizan colectivos en desventaja como son las mujeres mayores de 45 años, reduciendo así sus vulnerabilidades (Gonzalo, 2005).

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El presente estudio tiene como finalidad detectar necesidades formativas relativas a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, de mujeres rurales mayores de 45 años y de baja cualificación, así como analizar la percepción que tienen sobre la variable "*género*" en base a sus propias experiencias previas.

2.2. Muestra

El procedimiento de muestreo que se establece para la selección de las participantes en el estudio responde a un muestreo no probabilístico, estableciendo una serie de criterios para ello. Dichos criterios responden a ser una mujer adulta de 45 o más años, encontrarse sin actividad laboral, poseer un nivel bajo de cualificación, pertenecer a una entidad social y ser residentes en el contexto propio de investigación, es decir, en una población al sureste de la provincia de Sevilla. Todo ello, respetando principios como la autonomía de las participantes, la importancia de su privacidad, así como respetar el consentimiento informado.

A raíz del citado muestreo, esta investigación se centra en un total de 20 sujetos, cuyos perfiles se caracterizan por haber desempeñado ocupaciones previas relacionadas con la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En referencia a su cualificación, destacamos que el 40% de las participantes poseen estudios primarios completos, seguido de un 35% que no lo ha finalizado y un 5% sin estudios, frente a un 20% con estudios secundarios sin finalizar. Si tenemos en cuenta el tiempo en desempleo, el 45% de la muestra son desempleadas de larga duración. Por último, y para ser conscientes de la realidad que caracteriza el colectivo, nos interesaba conocer el número de personas a su cargo a pesar de encontrarse sin actividad laboral, hallamos, por tanto, que el 60% de las participantes se encuentran en dicha situación.

2.3. Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio, se sigue una metodología de investigación híbrida, enriqueciéndose de las oportunidades que ofrece la investigación cuantitativa y cualitativa.

Como técnicas e instrumentos cuantitativos empleados, destacamos la técnica de encuesta, diseñando y validando un cuestionario que nos permitía evaluar el grado de usabilidad y de formación adquirida en competencias transversales de las participantes, cuyo interés profesional se ajustaba a ocupaciones propias de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Concretamente, se trataba de un cuestionario con 17 ítems recogidos dentro de la técnica aditiva Likert contemplando para el nivel de desempeño en competencias, opciones como "*siempre*", "*a veces*", o "*nunca*"; y para evaluar el grado de formación recogía opciones como "*muy formada*", "*poco formada*" y "*nada formada*". Para llevar a cabo su validez, empleamos un juicio de expertos, así como un estudio piloto. Los datos extraídos a raíz de la aplicación de dicho instrumento fueron analizados con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión 22.

En relación con las técnicas e instrumentos cualitativos seleccionados, destacamos el grupo de discusión, cuyo lugar de realización es neutral, para favorecer un ambiente de participación y confianza. El tamaño de dicho grupo es de 7 sujetos, incluyendo figuras como observador y moderador. El objetivo de emplear dicha técnica es conocer si las participantes, teniendo en cuenta su desarrollo profesional y vital, se han sentido alguna vez en desventaja por el hecho de ser mujer, entrando en juego, por tanto, la variable *género*. Para el análisis de las declaraciones aportadas por las participantes, empleamos el programa cualitativo Weft-QDA, teniendo en cuenta un sistema de categorías *ad hoc*.

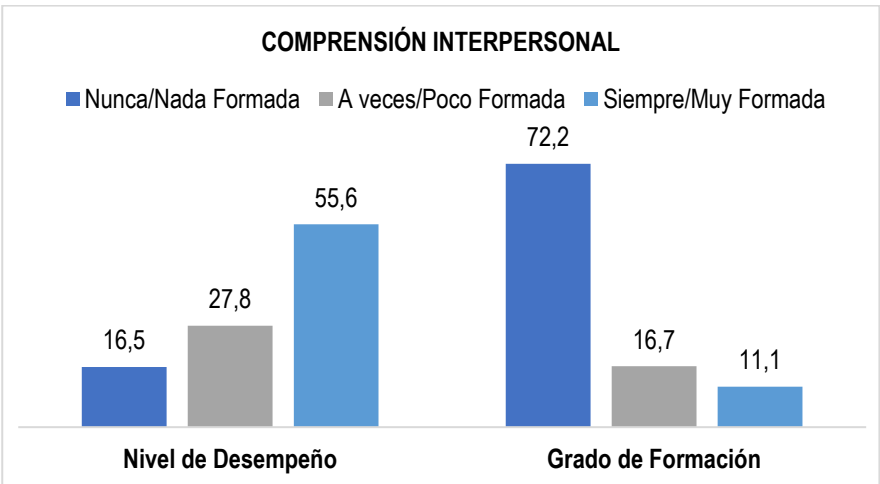
3. RESULTADOS

3.1. Análisis cuantitativo

Tras aplicar el cuestionario denominado "A*nálisis de necesidades formativas de mujeres desempleadas mayores de 45 años interesadas en el Sector Servicios: Servicios Socioculturales y a la Comunidad*" obtenemos los siguientes resultados por competencias, valorando el nivel de desempeño y grado de formación en las mismas.

Concretamente encontramos la competencia "*comprensión interpersonal*", referida a la habilidad del sujeto para escuchar y relacionarse empáticamente con los demás. Se trata de una competencia muy empleada en trabajos que requieren de atención personalizada teniendo en cuenta las necesidades ajenas, siendo desarrollada, por tanto, por el 55,6% de las encuestadas (Gráfico 6).

***GRÁFICO 6**. Competencia "comprensión interpersonal".*

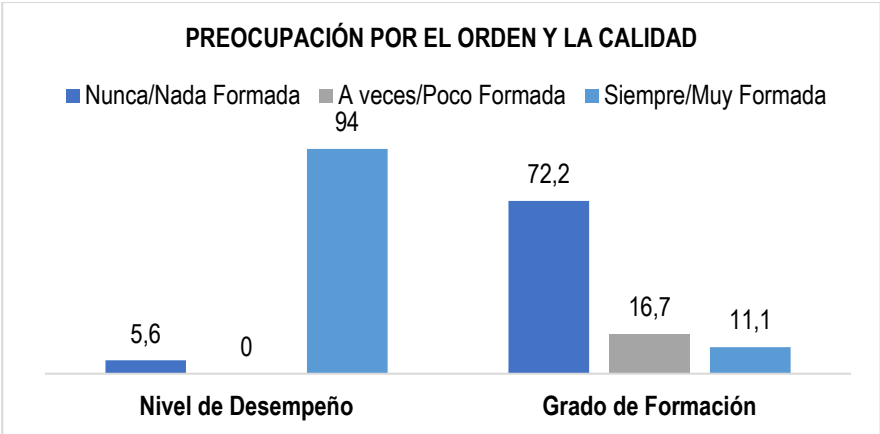


Fuente: Elaboración propia

Atendiendo al grado de formación, observamos un amplio porcentaje (72,2%) de participantes que admiten no sentirse formadas para desempeñar dicha competencia.

La competencia "*preocupación por el orden y la calidad*" supone un continuo seguimiento del desempeño laboral, optimizando los recursos de los que se dispone para ello. Basándonos en los resultados (Gráfico 7), encontramos que la mayoría de las encuestadas, concretamente, el 94% de ellas, han tenido que desempeñar siempre esta competencia.

***GRÁFICO 7**. Competencia "preocupación por el orden y la calidad".*

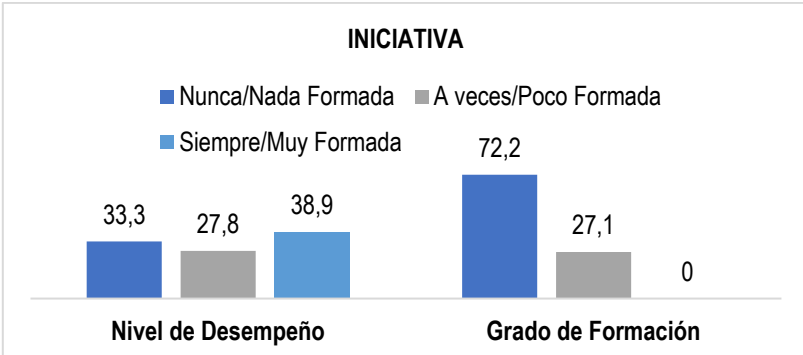


Fuente: Elaboración propia

Valorando el nivel de formación, hallamos que el 72,2% declara no poseer formación para ejercer una adecuada preocupación por el orden y la calidad en el ámbito laboral.

La competencia denominada "*iniciativa*", representa todas aquellas acciones que permiten dar respuesta a problemas u obstáculos surgidas durante la actividad profesional, valorando la capacidad de respuesta de las personas ofreciendo soluciones. Respecto al nivel de desempeño observamos valores heterogéneos (Gráfico 8), desde un 38,9% que lo ha hecho siempre, seguido de un 33,3% nunca, y finalmente un 27,8% que la ha desempeñado a veces.

***GRÁFICO 8**. Competencia "iniciativa".*

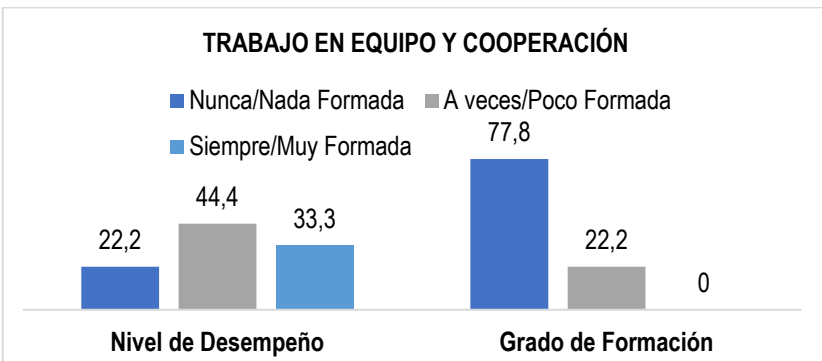


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al grado de formación, vuelve a vislumbrarse como la mayoría de la muestra del estudio no posee formación, concretamente el 72,2% de ellas. Hay que destacar que no existe ningún sujeto que se encuentre muy formado en la competencia que nos ocupa.

Continuamos con la competencia sobre "*trabajo en equipo y cooperación*", reconociendo la importancia de colaborar y cooperar con los demás integrantes del grupo de trabajo. Como podemos observar en el gráfico 9, el nivel de desempeño encontrado es bajo, siendo ejercida siempre por el 33,3% de la muestra, seguido de un 44,4% que lo ha realizado en ocasiones.

***GRÁFICO 9**. Competencia "trabajo en equipo y cooperación".*

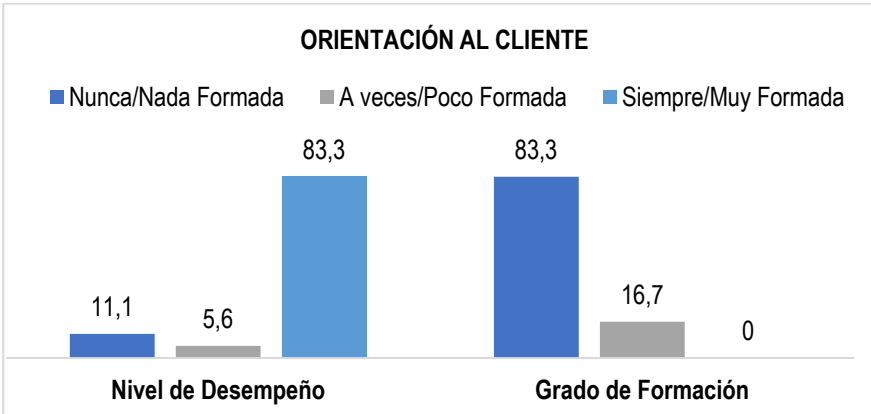


Fuente: Elaboración propia

Valorando el nivel formativo sobre esta competencia, hallamos un alto porcentaje de mujeres que no están formadas para trabajar en equipo (77,8%) o con una formación muy básica (22,2%).

La competencia "*orientación al cliente*", se centra en la actitud de servicio hacia los clientes para satisfacer sus necesidades. Teniendo en cuenta el nivel de desempeño (Gráfico 10), el 83,3% de las encuestadas han tenido que desarrollar esta competencia en anteriores puestos de trabajo.

***GRÁFICO 1**0. Competencia "orientación al cliente".*

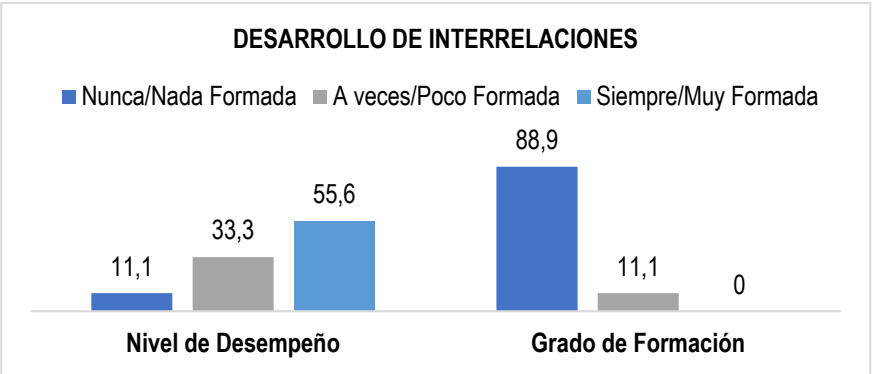


Fuente: Elaboración propia

Centrados en esta competencia transversal, encontramos la misma realidad que en puntos anteriores. El 83,3% de la muestra no posee formación para ejercer la orientación al cliente adecuadamente.

La competencia denominada "*desarrollo de interrelaciones*", supone establecer relaciones cordiales con los demás sujetos pertenecientes a redes sociales enmarcadas en el contexto laboral. A raíz de los resultados obtenidos, encontramos que el 55,6% de las participantes en el estudio han tenido que desempeñar el desarrollo de interrelaciones en el puesto de trabajo.

***GRÁFICO 11**. Competencia "desarrollo de interrelaciones".*

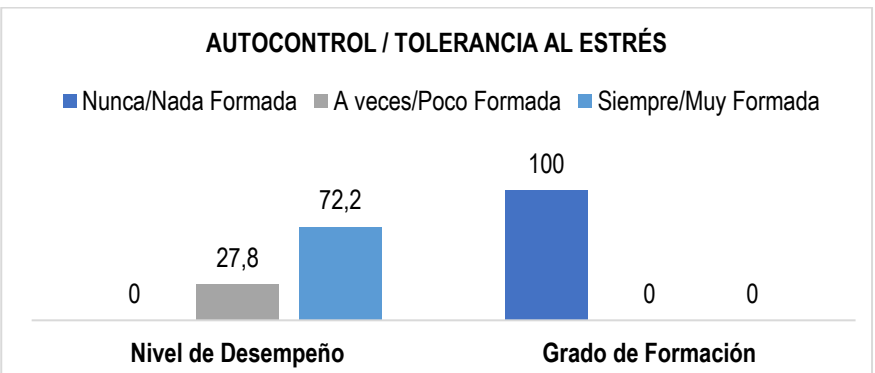


Fuente: Elaboración propia

Respecto al grado de formación hay que destacar que una amplia mayoría de las participantes, el 88,9% reconocen no estar formadas para poder llevar a cabo esta competencia.

La competencia "*autocontrol o tolerancia al estrés*", tiene en cuenta la capacidad para mantener las propias emociones bajo control, evitando reaccionar negativamente ante la hostilidad. El total de la muestra ha desarrollado esta competencia (Gráfico 12), en concreto, el 72,2% siempre y el 27,8% a veces.

***GRÁFICO 12**. Competencia "autocontrol o tolerancia al estrés".*

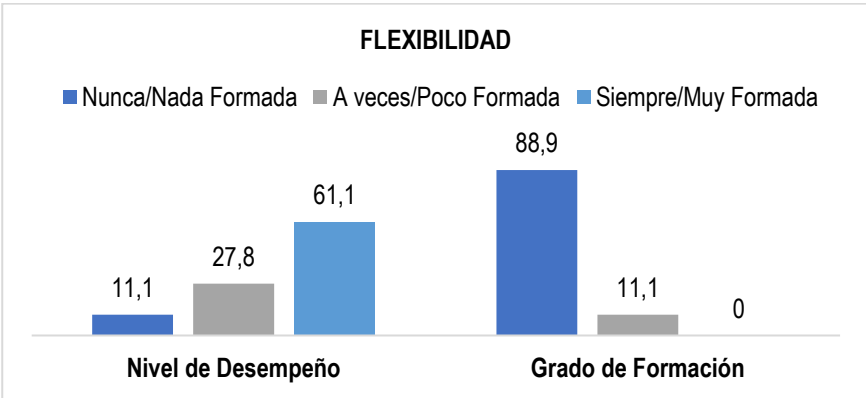


Fuente: Elaboración propia

A pesar de ello, ninguna mujer participante en el estudio admite tener formación para el desarrollo de la competencia autocontrol.

La siguiente competencia analizada es la denominada "*flexibilidad*". Consiste en la habilidad para adaptarse en distintos escenarios y situaciones, sobrellevando las exigencias propias acaecidas en el contexto laboral. Encontramos un nivel de desempeño de dicha competencia alto (Gráfico 13), siendo desempeñada por el 61,1% de las encuestadas a lo largo de su trayectoria profesional.

***GRÁFICO 1**3. Competencia "flexibilidad".*

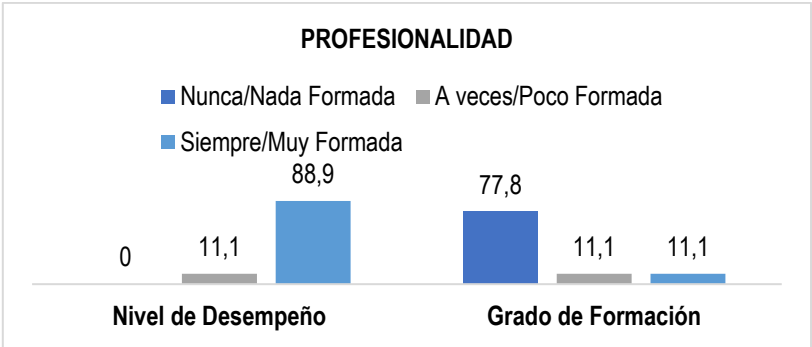


Fuente: Elaboración propia

Nuevamente como en competencias anteriores, encontramos que ninguna mujer está muy formada en esta competencia.

La competencia "*profesionalidad*" señala aquellos comportamientos que deben tener las personas en el desempeño de su profesión, siendo conscientes de la importancia de sus acciones, ya que repercute en el bienestar de las personas que atienden. Las encuestadas manifiestan que han desempeñado esta competencia siempre en un 88,9% y a veces un 11,1% de ellas (Gráfico 14).

***GRÁFICO 14**. Competencia "profesionalidad".*

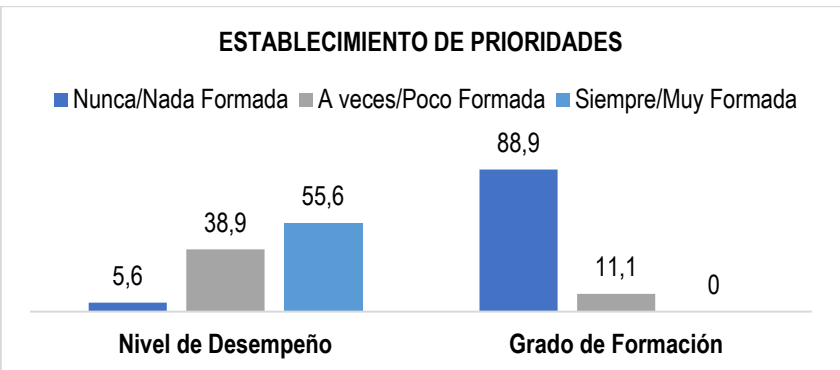


Fuente: Elaboración propia

Atendiendo al grado de formación, encontramos una gran necesidad formativa ya que el 77,8% opinan que no están formadas, y el 11,1% están poco formadas (Gráfico 14).

La competencia sobre "*establecimiento de prioridades*" reconoce la habilidad para organizarse eficazmente ante posibles imprevistos, dando por tanto respuestas a las necesidades surgidas y tareas pendientes. Prácticamente la mayoría de las participantes han tenido que establecer prioridades en el desarrollo de su puesto de trabajo, concretamente el 94,5% siempre o a veces (Gráfico 15).

***GRÁFICO 15**. Competencia "establecimiento de prioridades".*

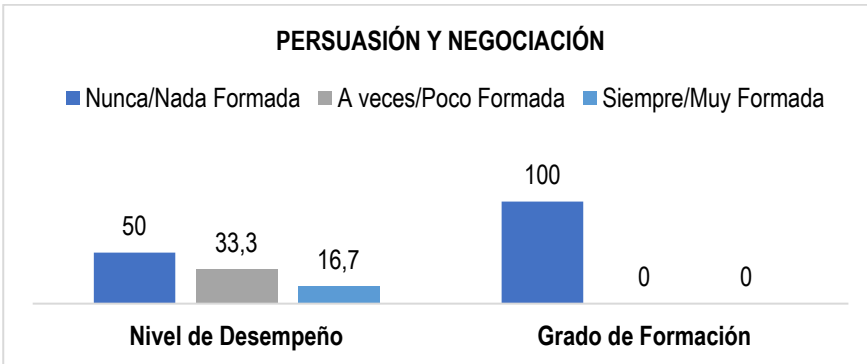


Fuente: Elaboración propia

Existe nuevamente una alta carencia formativa, hallando un 100% de las participantes nada o poco formada (Gráfico 15). Ningún sujeto está muy formado en la competencia transversal sobre establecimiento de prioridades.

La competencia "*persuasión y negociación*" representa la capacidad de transmitir el propio punto de vista, persuadiendo al otro mediante la exposición y conciliación de razonamientos. La mitad de las participantes en el estudio (50%), indican que nunca han tenido que persuadir o negociar durante el desempeño de sus funciones laborales, frente a otro 50% que lo ha realizado a veces o siempre (Gráfico 16).

GRÁFICO 1*6. Competencia "persuasión y negociación".*

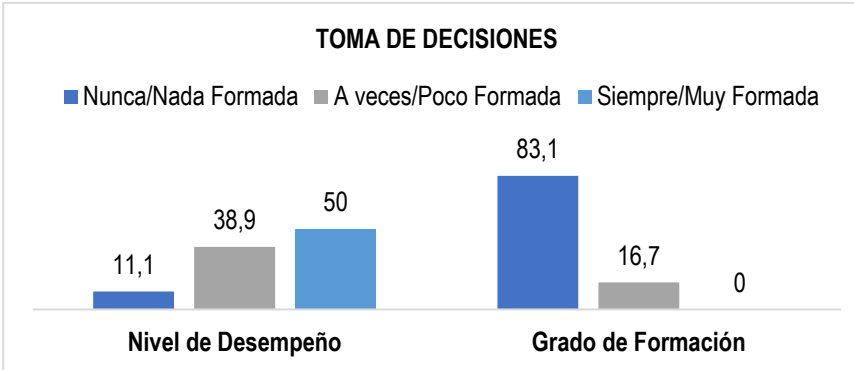


Fuente: Elaboración propia

El 100% de la muestra declara que no posee ningún tipo de formación relacionada con el desarrollo de esta competencia.

La siguiente competencia denominada "*toma de decisiones*" representa la capacidad de valorar los posibles inconvenientes y beneficios de las elecciones tomadas. Valorando los resultados obtenidos, el 88,9% de la muestra menciona que ha desempeñado esta competencia siempre (50%) o a veces (38,9%) (Gráfico 17).

***GRÁFICO 17**. Competencia "toma de decisiones".*

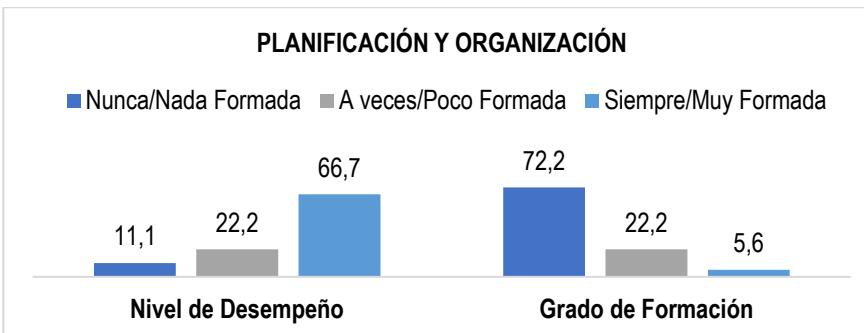


Fuente: Elaboración propia

El grado de formación vuelve a demostrar que el colectivo necesita recibir formación, ya que el 16,7% indica que tiene poca formación, y el 83,1% de la muestra no posee ninguna formación al respecto.

La competencia "*planificación y organización*" reconoce la capacidad de anticipar las propias acciones para lograr completar sus funciones profesionales, gracias a la capacidad organizativa. El 88,9% de las participantes han llevado a cabo esta competencia, siempre (66,7%) o a veces (22,2%), tal y como podemos ver en el gráfico 18.

***GRÁFICO 18**. Competencia "planificación y organización".*



Fuente: Elaboración propia

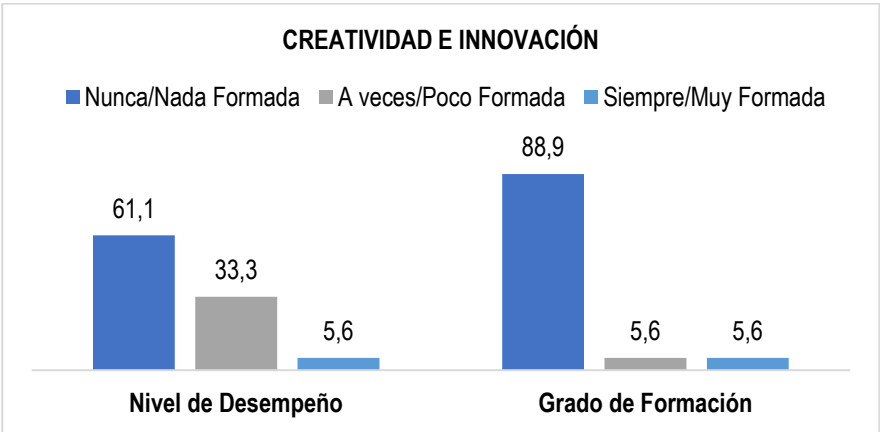
El grado de formación indica que las participantes poseen escasa o nula formación. Tan sólo un 56% de la muestra se encuentra muy formada.

Recalcamos, por tanto, la necesidad formativa de las participantes.

Continuamos con la competencia denominada "*creatividad e innovación*", como la capacidad para generar nuevas ideas originales que permitan crear nuevos enfoques y resultados.

La aplicación de creatividad e innovación en el puesto de trabajo no ha sido muy común entre las encuestadas. El 94,4% de las participantes indican que esta competencia la han desarrollado a veces (33,3%) o nunca (61,1%) (Gráfico 19).

***GRÁFICO 1**9. Competencia "creatividad e innovación".*



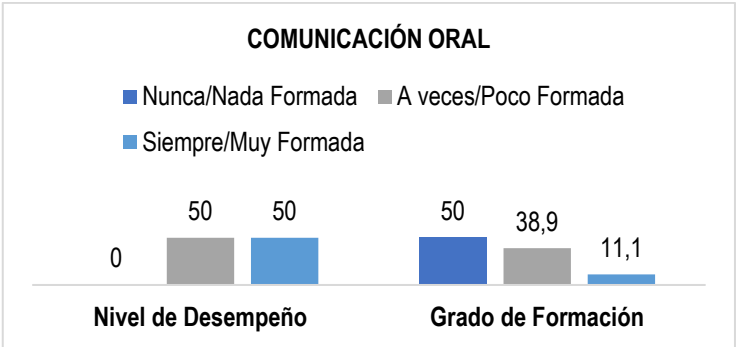
Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las mujeres no poseen formación en esta competencia (88,9%) o poseen muy poca formación (5,6%).

La competencia "*comunicación oral*" consiste en adecuar la propia comunicación acorde con el contexto y audiencias a las que el sujeto se enfrenta, mostrando flexibilidad para comunicarse asertivamente.

La gran mayoría de las participantes indican que han tenido que desarrollar esta competencia a veces (50%) e incluso siempre (50%) durante el desempeño de su trabajo (Gráfico 20).

***GRÁFICO 20**. Competencia "comunicación oral".*

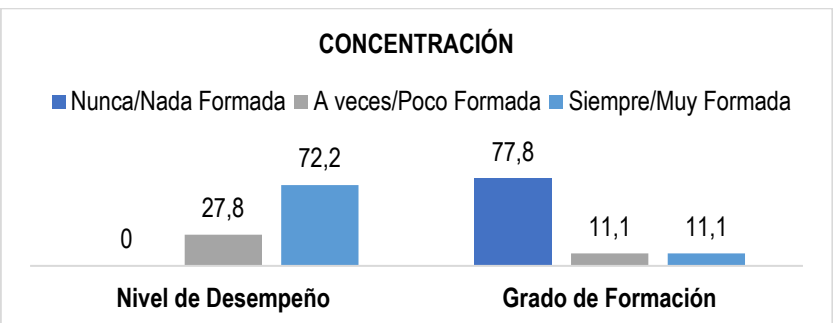


Fuente: Elaboración propia

En este caso el grado de formación nos indica que vuelve a existir carencia formativa, ya que el 50% de la muestra no posee formación en esta competencia de comunicación oral y el 38,9% de la muestra indica que posee muy poca formación al respecto.

La penúltima competencia analizada se trata de la "*concentración*", definida como la capacidad de mantener la atención prolongadamente, evitando posibles distracciones. Destaca que las participantes han tenido que mantener la concentración en su trabajo, ya que el 72,2% de ellas indican que les ha sido necesario siempre, y el 27,8% de la muestra indica que sólo ha tenido que mantener la concentración a veces (Gráfico 21).

***GRÁFICO 21**. Competencia "concentración".*



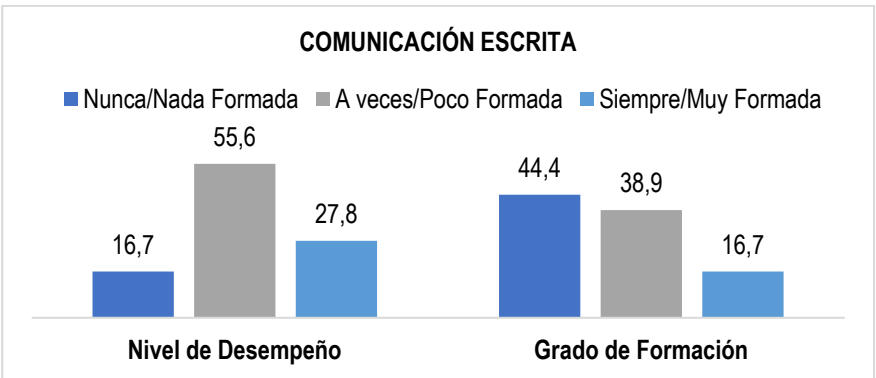
Fuente: Elaboración propia

El grado de formación es similar a todos los casos anteriores, dado que el 88,9% de la muestra presenta escasa (11,1%) o nula formación (77,8%).

La última competencia que analizaremos hace referencia a la "*comunicación escrita*". Consiste en la habilidad para redactar con precisión y claridad las ideas, manifestándolas a través de mensajes escritos empleando un lenguaje apropiado.

El 72,3% de las participantes indican que pocas veces (55,6%) o nunca (16,7) han tenido que desarrollar la comunicación escrita en el desarrollo de su trabajo (Gráfico 22).

***GRÁFICO 22**. Competencia "comunicación escrita".*



Fuente: Elaboración propia

En referencia con el grado de formación, volvemos a encontrarnos en general con una muestra poblacional poco formada, es decir, con carencias formativas. El 44,4% de las participantes indican que no poseen formación en esta competencia, el 38,9% posee poca formación y tan sólo el 16,7% del total se encuentra muy formado.

3.2. Análisis cualitativo

Resulta necesario conocer la percepción que tienen las participantes sobre la situación de la mujer en el mercado laboral, así como las posibles dificultades que han podido encontrar por el hecho de ser mujer.

Tras analizar cualitativamente las aportaciones realizadas por la muestra de estudio, podemos reconocer que no todas manifiestan que ser mujer haya constituido o constituya actualmente una desventaja para obtener una oportunidad laboral. Entre las declaraciones de aquellas que sí piensan en la existencia de dicha desventaja, encontramos diferentes razones.

En general, identifican el proyecto de ser madre como un factor que reduce considerablemente las opciones de contratación, frente a aquellas que no persiguen dicho objetivo o quiénes pertenecen al sexo masculino.

> "Como te quedes en estado…ya te ponen pegas…y si tienes hijos...tú tienes que atender a tus hijos, verás si se ponen malos, tienes que faltar…todo eso te lo miran con lupa y… siempre procuran coger a una persona que no tiene hijos."

La falta de conciliación familiar obliga a las mujeres a sobrecargarse de tareas, ya que compaginan las tareas propias de su rol de madre y profesional, identificándose en ocasiones, como un aspecto negativo de cara al acceso al mercado de trabajo, sobreentendiendo una escasez de tiempo de dedicación oportuna a las funciones que demanda el puesto.

> "Tú en tu casa tienes que trabajar, tienes que lavar, tienes que hacer de comer, tienes que limpiar, tienes que planchar, sin embargo, ellos tienen vacaciones y se sientan en el sofá, se van a dar sus paseos, no tienen preocupación de comida, ni de lavado, ni de ropa, ni nada, eso lo tiene la mujer."

> "No era un trabajo, porque entonces cuidar la casa no era un trabajo, ¡eso era una obligación!"

Respecto a la cualificación, debemos destacar que han vivido situaciones desde muy jóvenes, en las que se les privaba de recibir formación, cediendo dicha oportunidad a sus hermanos varones, mermando por tanto su desarrollo.

> "Dos opciones, entre un varón o una hembra…la opción de estudios, el varón. Que sí, que mi hermano si servía para estudiar…igual yo no hubiera servido, hay que reconocerlo."

> "Nos educaban para que para ser esposa y cuidar los hijos."

> "Sin embargo las cogían, las preparaban muy bien y las metían…para casarlas, las preparaban para casarlas nada más y que se hiciera cargo de su casa…lo demás no le servía para nada…las arrinconaban para fregar platos, y ponerse una faja muy apretada."

En el mundo laboral, el trabajo realizado por la mujer ha sido menos valorado que el del hombre, incluso en lo referente a trabajos que requieran fuerza física. Por consiguiente, se han sentido discriminadas por sus conocimientos y aptitud física.

> "Tú ibas a un trabajo y, el hecho de ser mujer era como un tiesto…o sea la mujer no contaba para nada…la mujer era sólo aguantar lo que los hombres dispusieran…Entonces tú te sientes mal, porque eres capaz de hacer lo que este hombre está haciendo…de hecho nosotros realizábamos trabajos que realizaban los hombres. Entonces demostrábamos que con menos fuerza hacíamos lo mismo que ellos, y tal vez con más inteligencia que ellos…porque ellos empleaban la fuerza bruta, nosotras la inteligencia porque la fuerza nos faltaba."

En ocasiones, además de sentirse en desventaja por ser mujer, durante el propio desempeño profesional han estado sometidas a situaciones de chantaje y acoso laboral.

> "En la fábrica, los hombres a cargo, estaba insinuándose con todas las mujeres"

> Si tenemos en cuenta la edad de las participantes, siendo mayores de 45 años, se sienten con mayores desventajas que oportunidades ante las demandas del mercado laboral. La edad es sentida como un aspecto en contra para lograr la reinserción laboral.

> "Tú vas a buscar un trabajo y vas con una persona de veinte años y cuando llegas al mostrador y te mira el que está en el mostrador y dice -ésta no…a esta todos los días le duele algo…mejor la joven-."

> "Yo soy optimista, pero reconozco que, si yo no tuviera ahora mismo los años que tengo, con treinta y cinco años, sería completamente distinto a cincuenta y tres que tengo."

Valorando el concepto que tienen de sí mismas frente a la búsqueda de empleo, manifiestan sentirse con las suficientes ganas de trabajar, sin embargo, consideran que la sociedad actual y por tanto el sistema laboral, no les brinda las oportunidades que merecen, pero no han podido disfrutar con anterioridad.

> "Nosotras necesitábamos en este momento de nuestra vida que alguien se ocupara de darnos la cultura que no nos dieron en nuestro tiempo…porque nosotros no tenemos por qué marcharnos de este mundo con la misma ignorancia en la que vivimos en la niñez…pero como no hay presupuesto ni para los jóvenes, supongo que, para nosotros, olvídate."

Por último, hay que destacar que, a raíz de las situaciones de discriminación que han vivido por el mero hecho de ser mujer, valoran la coeducación como un factor clave para la enseñanza de hijos e hijas respetando ambos sexos por igual, sin menospreciar a nadie y romper así con las desigualdades que vivieron en su pasado.

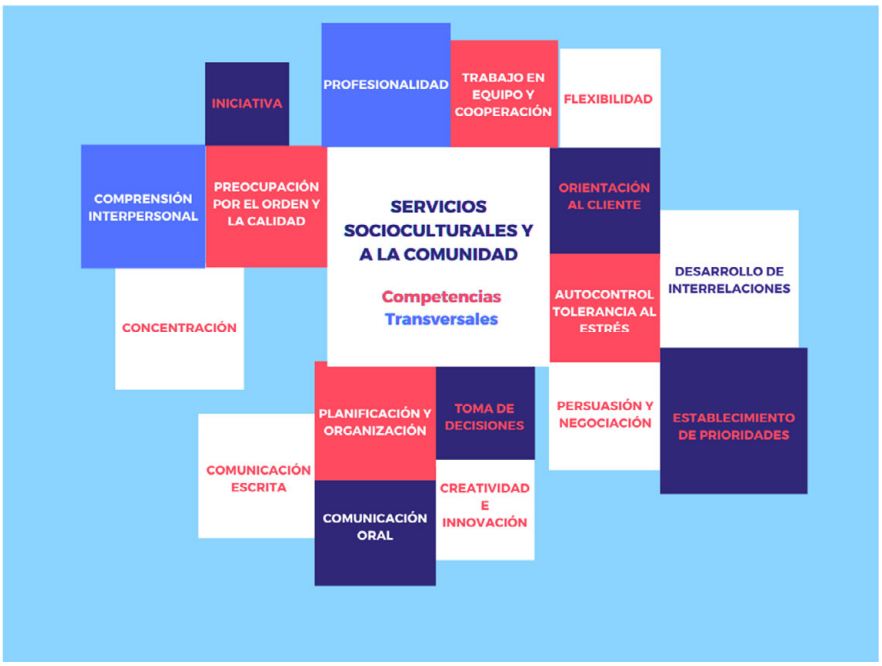
> "Es que la mujer como el hombre…debe de ser desde chiquititos criados en la forma de que… se defienda, que no necesite a una mujer ni a un hombre."

4. CONCLUSIONES

Valorando el abanico de ocupaciones desempeñadas por las participantes en el estudio, a lo largo de su trayectoria profesional, y teniendo en cuenta el interés demostrado por las mismas en adquirir competencias que les permitan ejercer empleos propios de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, hemos procurado analizar las necesidades formativas del colectivo en torno a competencias transversales en dicha familia, sin obviar sus experiencias previas.

A raíz de este estudio, hemos considerado las competencias transversales de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad reflejadas en la figura 1.

FIGURA 1. Competencias transversales pertenecientes a la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad



Fuente: Elaboración propia

Destacamos que a pesar de que sus ocupaciones previas no pertenecen en su mayoría a la familia profesional analizada, todas las participantes han empleados las competencias transversales analizadas. Si lo examinamos desde un prisma pedagógico, detectamos necesidades formativas evidentes en dichas competencias, dado que, aunque han tenido que desempeñarlas, no han sabido como llevarlas a cabo adecuadamente debido a la ausencia de oportunidades formativas previas para lograrlo.

Valorando la percepción de la muestra sobre la variable "*género*" respecto al mundo del trabajo, destacamos unas trayectorias formativas y profesionales marcadas por cuestión de género.

Se han sentido desplazadas es aspectos tan fundamentales como la educación básica, sin poder disfrutar de autonomía de decisión sobre la propia carrera profesional (Dieckhoff *et al*, 2020). El rol de ama de casa ha marcado sus vidas desde el inicio, sin posibilidad de rehusarlo.

Aspectos como la maternidad, y la aptitud física, han sido condicionantes negativos que afectaron al desarrollo de su ocupación o acceso a la misma (Rivera, 2018). En el ámbito laboral, han vivido situaciones muy desalentadoras, protagonizadas en ocasiones por el chantaje y acoso laboral por parte de hombres, ya sean compañeros o jefes.

En definitiva, este estudio ha pretendido detectar necesidades formativas y profesionales de un colectivo con dificultad de reinserción laboral, como son las mujeres mayores de 45 años y baja cualificación. A su vez, ha querido visibilizar la situación a la que se ha enfrentado la mujer, por el mero hecho de serlo, siendo voz de quiénes han permanecido en silencio y a quiénes debemos ofrecer oportunidades de crecimiento desde nuestro campo pedagógico.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a todas las mujeres participantes en el estudio, la oportunidad de aprender de sus vivencias ya que, sin ellas, nuestro trabajo no sería posible.

6. REFERENCIAS

Andrade, V. (2014). Cambios en las relaciones de trabajo. Paradojas y consecuencias en el actual mundo del trabajo. *Diversitas: perspectivas en psicología, 2* (10), 337-351. http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n2/v10n2a11.pdf

Blanco García, M.M., Ramos-Pardo, F.J. y Sánchez-Antolín, P. (2017). Análisis de las motivaciones, apoyos y dificultades de mujeres participantes en cursos de formación ocupacional. *Revista Complutense de Educación,* 28 (3), 867-883. https://doi.org/10.5209/revRCED.2017.v28.n3.50500

Dieckhoff, M., Gash, V., Mertens, A. y Romeu Gordo, L. (2020). Partnered women´s contribution to household labor income: Persisten inequalities among couples and their Determinants. *Social Science Research*, (85). https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102348

Gil, I. (2013). *V informe mayores de 45 años en el mundo laboral*. Madrid: Comunicación Fundación Adecco.

Gonzalo, V. (2005). *La educación para el empleo. Un criterio pedagógico para la formación.* Salamanca: Ediciones Tempora

INE. (2020). *Riesgo de pobreza y/o exclusión social* (estrategia Europea 2020). Indicador AROPE.

Izquierdo, T. (2008). *El desempleo en los mayores de 45 años*. Jaén: Diputación provincial de Jaén.

Jansen, M. (2016). *El reto de la inserción de los desempleados de larga duración*. Fedea. https://documentos.fedea.net/pubs/fpp/2016/12/FPP2016-26.pdf

Rivera, A. (2018). Turismo, brecha salarial y desigualdades laborales de género en espacios rurales de Andalucía. *Cuadernos Geográficos* 57(3), 291-312. https://bit.ly/2D8nGzq

Song, L., Shi, J., Luo, P., Wei, W., Wang, T., y Fang, Y. (2019). More Time Spent, More Job Search Success ? The Moderating Roles of Metacognitive Activities and Perceived Job Search Progress. *Journal of Career Assessment*, 1–18. https://doi.org/10.1177%2F1069072719841575

GÉNERO, DESEMPLEO Y CONCILIACIÓN FAMILIAR: UNA PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES Y PROFESIONALES PARA LA REINSERCIÓN LABORAL

M.ª AUXILIADORA ORDÓÑEZ-JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad no está completamente preparada para embarcarse en el camino de la reconciliación entre el trabajo de la mujer y sus obligaciones familiares, ni ha empezado a engranar un sentido de responsabilidad compartida entre géneros.

Teniendo en cuenta el análisis realizado por el Ministerio de Trabajo y Economía Social (2019) vamos a examinar a continuación los aspectos más relevantes de la situación de la mujer en el mercado de trabajo español:

Teniendo en cuenta la participación laboral femenina, encontramos una subida de la tasa de actividad al 70.1%, reduciendo en cierta medida la brecha de empleo de la mujer a 9.8 puntos en trece años reduciendo la inactividad laboral por responsabilidades familiares.

A pesar de ello, la participación laboral femenina continúa siendo más baja que la masculina, tanto en la Unión Europea como en España (Consejo Económico y Social, 2016). Las mujeres viven una realidad cotidiana basada en una doble jornada de trabajo (personal y laboral), afectada por la ausencia de conciliación familiar, que absorbe su tiempo libre, sus posibilidades de formación, de participación en la vida pública, y que continua con los estereotipos de género en el ámbito rural, para legitimar un reparto desigual de tareas (Cruz *et al*, 2009).

La tasa de desempleo femenina continúa siendo un 16.1% superior a la del hombre, teniendo mayor incidencia como paradas de larga duración (40.4%). A su vez, "el impacto de la maternidad en el empleo femenino es negativo, aunque se ha reducido" (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2019, p. 3).

El hecho de tener descendencia conlleva una disminución de las posibilidades de empleabilidad de las mujeres, sin embargo, para los hombres supone todo lo contrario, encontrando una tasa de ocupación mayor.

En lo referente a la jornada laboral, las condiciones laborales de empleo a tiempo parcial siguen teniendo como protagonistas a la población femenina, representando el 74.2% de este tipo de contratos.

La división sexual del trabajo y el compromiso requerido por la casa limita las oportunidades de las mujeres, coartando por consiguiente sus perspectivas para el desarrollo profesional y social. Todo ello influye negativamente en su independencia y libertad de elección. La privación económica de las mujeres se ve reforzada por la naturaleza del trabajo doméstico no remunerado, que es necesario para la reproducción de la vida familiar y la economía, pero no pagado (Novo-Corti *et al*, 2014).

Centrándonos en las mujeres del ámbito rural, se observa como los estereotipos de género están internalizados, sin embargo, la educación comienza a dar un giro a esos estereotipos cambiando su autoconcepto, superando las barreras de género y construyendo nuevas identidades femeninas rurales (Porto *et al*, 2015). No obstante, las mujeres pertenecientes al ámbito rural procuran transformar su situación con su desarrollo profesional y personal, aunque la cultura social no avance ágilmente (Unay-Gailhard, 2016).

En cuanto al nivel formativo, encontramos un aumento de mujeres con estudios superiores (46.1%) frente a un 29.5% con un nivel de estudios bajo. Los principales sectores de actividad en los que continúan siendo empleadas, giran en torno al sector servicios, con el 88.5% de trabajadoras, en comercio, sanidad, hostelería y educación. Su presencia continúa siendo muy limitada en puestos superiores, como puestos

directivos, estando ocupados en su mayoría por hombres (Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2019).

En relación con la presencia de éstas en torno al uso de las nuevas tecnologías, destaca la desinformación, desconfianza y falta de alfabetización digital que muestran a menudo sobre esta herramienta (Vega y Buzón, 2016), pudiendo ser un elemento esencial para la búsqueda activa de empleo y promoción laboral.

El aumento de la participación de las mujeres rurales en el mundo laboral ha facilitado que se mantenga cierta estabilidad en los niveles de desempleo. No obstante, la precarización de las condiciones laborales de las mujeres ha seguido centradas en el empleo temporal y en las rentas reducidas (Rodríguez y Muñoz, 2015).

A pesar de que en el medio rural las relaciones de género están cambiando fruto de la evolución de la sociedad misma, aún se sitúan a las mujeres de este contexto a menudo en una situación de desventaja respecto a la población rural masculina, de un modo más evidente que en las grandes urbes.

Se continúa perpetuando el estereotipo atribuido sobre la responsabilidad del cuidado de otros, sobre todo en lo referente a las personas mayores dependientes, ejerciéndose sobre la mujer una presión social y una sobrecarga laboral que terminan menoscabando el desarrollo profesional de ésta.

Aunque la inserción de las mujeres en trabajos remunerados es muy inferior a la tasa de empleo masculina, la transformación económica ha coincidido con la incorporación de las mujeres al mercado laboral, suponiendo el trabajo remunerado para buena parte de ellas, una vía de autonomía, y realización personal (Ministerio de Medio Ambiente, 2011). Las mujeres jóvenes, sienten la disyuntiva de tomar la decisión de permanecer o no en el municipio, decisión que definirá en gran medida su futuro a pesar de encontrar conflictos generacionales, en los que la mujer convive con valores tradicionales que no se ajustan a sus expectativas actuales. En gran medida, la población rural femenina declara trabajar fuera del municipio de residencia, sin embargo, en su

contexto inmediato representan figuras de trabajo más precarias, estando empleadas con contratos temporales, y/o estacionales (Díaz, 2005).

De acuerdo con el informe emitido por el Ministerio de Medio Ambiente, otro elemento diferencial en las mujeres rurales "es la elevada cualificación profesional de buena parte de las trabajadoras, donde el 20.7% tiene estudios universitarios; esto hay que interpretarlo en el sentido de que el empleo terciario cualificado está siendo ocupado por mujeres" (2011, p. 249)

Cuando nos encontramos con problemas de acceso al mercado de trabajo en las mujeres rurales, debemos poner nuestra atención en las dificultades de conciliación familiar que sufren, conviviendo con una atribución exclusiva de las tareas domésticas y de cuidado, suponiendo todo ello, una sobrecarga laboral y emocional que afectan al proyecto vital y profesional. Además, encontramos que las mujeres muestran una mayor preocupación por las perspectivas laborales alternativas que los hombres (Anderson y Pontusson, 2007).

En este sentido, la autopercepción de las propias capacidades laborales (Keijzer *et al*, 2019) también contribuye a que el desempleado aumente su motivación, así como su compromiso con el proceso de búsqueda de empleo, reduciendo su ansiedad a través de la propia gestión emocional (Aymans *et al*, 2019).

La irregularidad laboral femenina afecta a todas las ramas de actividad en las que la presencia de la mujer parece generalizada. Sin embargo, podemos encontrar la presencia de ésta en sectores de actividad más específicos como son el Servicio doméstico, Atención y cuidado de personas, Confección, Agricultura y Comercio al por menor.

El límite de irregularidad laboral en el que la mujer se encuentra desarrollando una actividad retribuida pero no declarada a las autoridades públicas o no regularizada adecuadamente en relación a la Seguridad Social, lo haya en situaciones propias de mujeres que trabajan en el negocio o la explotación agraria familiar.

La rama enfocada en el servicio doméstico y/o atención de personas dependientes, es considerada como imposible a la hora de intentar ejercer control por parte de la Inspección de trabajo, siendo puramente irregular, encontrando coberturas sociales y pensiones más bajas del sistema de Seguridad Social (Junta de Andalucía, 2013). Constituye un sector que carece de valoración social y económica hacia el empleo de la mujer, sin reconocer su valor fundamental para el desarrollo global de la sociedad.

En relación con los continuos cambios en la estructura social, política y económica, debemos tener presente las condiciones en las que las mujeres desarrollan sus empleos.

De acuerdo con Suárez (2004), las mujeres ocupan los empleos más precarios los cuales suelen ir acompañados de menores ingresos económicos, lo que le dificulta el acceso al mercado laboral en condiciones dignas de seguridad social, y calidad de vida. Las mujeres acceden al mercado laboral dedicando esfuerzos considerables para mantener sus empleos, compaginándolos con sus interminables jornadas en el hogar (Dieckhoff *et al*, 2020). Incluso si analizamos las diferencias de carrera profesionales de hombres y mujeres que aún no son padres, encontramos mayor incertidumbre en el mantenimiento del puesto de trabajo en mujeres sin hijos que en sus contrapartes, es decir, hombres sin hijos (Gloor *et al*, 2018).

El rol de cuidadora y las responsabilidades que conlleva desempeña un papel influyente en las opciones de carrera femenina (O´neill y Jepsen, 2019), ya que el cuidado de los hijos o padres ancianos son factores que afectan a las mujeres, ya que a menudo optan por renunciar a puestos de trabajo u organizaciones por motivos familiares. Al igual que ocurre con la crianza de los hijos, las mujeres soportan una carga desproporcionada en el cuidado de ancianos, siendo mujeres el 71% de las personas que dedican 40 horas o más a la semana para atender a los familiares (Cabrera, 2007). Si tenemos en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres frente a roles sociales tradicionales, destaca el hecho de que las mujeres con más edad y un mayor número de hijos se encuentran en condiciones aún más negativas (Matud *et al*, 2007).

En definitiva, las mujeres adultas se enfrentan a problemas de salud y responsabilidades de cuidado, llevándolas a vivir transiciones laborales en su desarrollo profesional, concibiendo así la adaptabilidad del individuo como una herramienta fundamental para afrontar estos cambios (McMahon, Watson y Bimrose, 2012).

1.1. Efectos del desempleo prolongado

Debido a que el desempleo de larga duración puede tener graves consecuencias para los individuos y sus familias, y para la sociedad en general, hacerse una idea de los procesos de búsqueda de empleo por los que pasa el desempleado puede ser de gran importancia.

De acuerdo con Anderson y Pontusson (2007) la inseguridad en el desempleo gira en torno a varios componentes, en primer lugar, la inseguridad laboral cognitiva, es decir, la probabilidad de perder el empleo; en segundo lugar, la inseguridad propia sobre la posibilidad de encontrar un nuevo empleo; y por último, la inseguridad de ingresos durante un periodo prolongado.

Ante esta situación, el colectivo de trabajadores mayores de 45 años asocia dicha inseguridad laboral a aspectos del tipo afectivo/emocional, centrándose en aspectos como las posibilidades de encontrar un nuevo empleo en la etapa vital que se encuentran (Salas-Nicás *et al*, 2020). En esta línea también encontramos perfiles como los colectivos sobre cualificados que, debido a la precariedad del mercado laboral, caracterizada por la temporalidad y la fuerte destrucción del empleo, obliga a las personas a elegir un empleo por debajo de sus niveles de cualificación profesional (Sánchez-Sánchez y Fernández, 2020).

En relación con esta pérdida de bienestar durante la búsqueda de empleo, los individuos pueden encontrar una serie de obstáculos de diversa índole que impiden el correcto proceso de búsqueda activa de empleo y posterior reinserción laboral. Estos obstáculos según Melloy *et al* (2018), se clasifican en *emocionales*, cuyas consecuencias alejan al individuo de la meta; y obstáculos *atencionales*, siendo eventos externos que también dificulta el proceso.

Para hacer frente a estos obstáculos propios de la inestabilidad socioeconómica y laboral, emerge con fuerza el significado del término *resiliencia*, como aquella capacidad que demuestran las personas, instituciones y sistemas para resistir y rehacerse a estos impactos, reorganizándose para mejorar sus identidades y funciones (Green *et al*, 2010).

En el informe de Oxfam Internacional sobre la crisis económica mundial, realizado por Green *et al* (2010), señalan como factores fortalecedores de la resiliencia en este marco contextual los siguientes:

Las redes sociales, enfocándose en la capacidad de hacerse cargo de los seres queridos, logrando el apoyo entre quienes sufren la misma situación socioeconómica.

Las estructuras económicas, señalando que "aquellos países que cuentan con sistemas tributarios eficaces reducen su vulnerabilidad ante la pérdida repentina de ingresos" (Green *et al*, 2010, p.3)

El papel del Estado, encontrando una resiliencia mayor cuando se tienen leyes laborales bien diseñadas para evitar un abuso de poder sobre los derechos de los trabajadores por parte de los empleadores.

Las políticas sociales, ya que, garantizando la asistencia médica gratuita, así como el acceso a la educación y sistemas de protección social, se reducen la vulnerabilidad de las personas pobres.

Al trabajador actual se le exige mayor capacidad de adaptación a los cambios, que ofrezca rendimientos excelentes, y que sea lo suficientemente flexible para aceptar dicha incertidumbre laboral (Ibarra y González, 2010). El término "*flexiguridad*" entendida como la estrategia en la que se espera una mayor flexibilidad por parte de las empresas y trabajadores para adaptarse a los cambios en el mercado de trabajo, ofreciendo a su vez, una mayor seguridad de encontrar un empleo estable; se considera esencial para afrontar la incertidumbre propia provocada por estos cambios (Teveira y Rodríguez-Moreno, 2010).

A este respecto, la satisfacción laboral se presenta como la respuesta actitudinal ante estas circunstancias a menudo desfavorables, las cuales deben considerarse como oportunidades de crecimiento y desarrollo de las propias potencialidades.

Se comienzan a realizar estudios que tienen en cuenta una perspectiva psicosocial del desempleado, valorando factores psicológicos relevantes para entender el desempleo:

Así encontrar trabajo ya no depende sólo de la edad, el sexo, la formación o la experiencia previa; cuentan también variables más directamente relacionadas con la personalidad: habilidad para planificar la búsqueda de empleo, destreza para afrontar una entrevista, motivación de búsqueda de empleo o capacidad para resistir a las frustraciones inherentes a una búsqueda infructuosa (Piqueras *et al*, 2008, p.132).

Valls y Martínez (2005), en su estudio sobre el valor del trabajo para las personas desempleadas en reinserción laboral, destacan el trabajo como la segunda faceta de la vida más valorada por debajo de la familia, seguido a su vez de la formación. El trabajo, por tanto, no sólo tiene como fin la obtención de ingresos económicos, sino que también representa una herramienta para satisfacer la salud psicológica y social; la realización personal, favoreciendo la autoestima; así como la propia regulación de la vida laboral y personal. El trabajo supone un elemento esencial en la vida de las personas, estando el proyecto profesional vital condicionado a la situación socioeconómica que vivimos en la actualidad (Álvarez y López, 2012).

De acuerdo con Romero (2004), construir proyectos profesionales y vitales son necesarios debido a una serie de factores:

La situación sociolaboral, ya que como venimos analizando, se caracteriza por múltiples cambios frente a los que se hace imprescindible que los sujetos estén dotados de las herramientas necesarias para afrontar dichas circunstancias, y fomentar el desarrollo profesional, así como la mejora de la calidad de vida.

El desarrollo de la carrera, siendo esencial tener en cuenta las barreras profesionales que encuentran las mujeres que trabajan dentro y fuera del hogar (Súper, 1990), experimentando problemas de compatibilización de tareas, debido a la sobrecarga fruto de la ausencia de conciliación familiar.

Las características del proyecto profesional y vital, suponiendo un elemento básico de comprensión y transformación de las situaciones, así como del desarrollo personal/profesional.

En la figura 1, se plasman aquellos aprendizajes necesarios para construir los proyectos profesionales y vitales propuestos por Romero (2004).

FIGURA 1. *Aprendizajes para construir proyectos profesionales y vitales*

Fuente: Adaptado de Romero (2004)

En primer lugar, destacamos *aprender a anticiparse* que podemos definirla como la capacidad para explorarse a sí mismos y al entorno reconociendo desde un análisis crítico la propia historia de vida; los intereses profesionales como parte de la toma de decisiones profesionales; los sueños y aspiraciones como medio de superación de estereotipos; la propia motivación como motor para la exploración; las competencias profesionales para tomar consciencia de sus posibilidades; así como el propio estilo de aprendizaje.

Relacionada con esta misma capacidad de aprendizaje, estaría la construcción de la identidad personal y colectiva, reconociendo lo que puede

llegar a ser, mejorando la autoestima, potenciando las habilidades y destrezas, fomentando el equilibrio personal, actuando de forma coherente, e incluso tomando consciencia de sí mismo facilitando el acceso al mercado de trabajo y el desarrollo de competencias.

En segundo lugar, encontramos *aprender a construir proyectos* entendida como la capacidad de adquirir conocimiento, habilidades y actitudes para la construcción de proyectos profesionales. Esto está relacionado con aprender a tomar decisiones, identificar motivaciones, tomar consciencia entre los deseos propios y las posibilidades reales de llevarlos a cabo, gestionar los sentimientos propios de la búsqueda activa de empleo como por ejemplo la ansiedad, y construir nuevas formas de afrontar las situaciones. Con dicha capacidad encontramos también, el proceso de planificar las acciones oportunas para lograr alcanzar el proyecto planteado.

En este sentido, según el estudio sobre las necesidades y competencias de las personas adultas para su inserción profesional realizado por Padilla-Carmona *et al* (2014), "existe una tendencia de las mujeres a sentirse más competentes para planificar sus metas de forma realista" (p.303).

Por último, hallamos la capacidad de *aprender a actuar*, considerando la implicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, para facilitar la gestión del proyecto profesional y vital, implicando factores como la empleabilidad, las competencias participativas e incluso la planificación del ocio y tiempo libre.

Centrándonos en la motivación para la búsqueda de empleo encontramos otro factor importante en las expectativas durante la realización de dicha tarea, suponiendo un elemento esencial para llevar a cabo conductas implicadas en la búsqueda activa de empleo.

En este sentido, como medidor del efecto del esfuerzo dedicado a la búsqueda de empleo, estaría el *locus de control*, es decir, las expectativas de los individuos sobre los resultados de sus esfuerzos durante la búsqueda activa de empleo dependerán del grado de dominio de locus de control interno vs externo. Así, aquellos individuos que tiendan a creer que todo lo que ocurre durante su búsqueda de empleo va más allá

de su control, se centrará en el locus de control externo. Y en contraste, aquellos que creen que sus propios comportamientos y actitudes desembocarán en resultados para su propia reinserción laboral, se enfocarán en su locus de control interno (Caliendo *et al*, 2015).

Como parte de dichos esfuerzos destaca la importancia de la capacitación continúa orientada al desarrollo de competencias profesionales, ya que como indica Aguilar *et al* (2012) aumenta la empleabilidad, e incluso mejora la autoestima personal, profesional y social. Se alienta a los individuos empleables a apostar por el aprendizaje a lo largo de la vida, adoptando nuevas actitudes y prácticas, que sitúen el aprendizaje en el centro de la vida de éstos.

2. MÉTODO

2.1. OBJETIVOS

El estudio que aquí presentamos persigue los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar la percepción que tienen de sí mismas frente a los procesos de reinserción laboral.
- Estudiar el valor otorgado a la formación y experiencias previas durante la búsqueda activa de empleo.
- Ofrecer una propuesta formativa que dote a las mujeres de recursos para una óptima búsqueda de oportunidades laborales.

2.2. MUESTRA

Como procedimiento para seleccionar la muestra de estudio, recurrimos a un tipo de muestreo no probabilístico por cuotas, seleccionando a las personas participantes en el estudio mediante el cumplimiento de una serie de criterios relacionados con la investigación.

Concretamente, los criterios establecidos fueron ser mujer, siendo el grupo con mayor nivel de desempleo de la zona; estar en situación de búsqueda de empleo, y, por último, pertenecer a organizaciones de mujeres cuya actividad sea desarrollada en la comarca contexto de estudio.

Dicho contexto se situaba en la comarca del Bajo Guadalquivir de la provincia de Sevilla, conformada por las poblaciones siguientes: Los Molares, El Coronil, Los Palacios y Villafranca, Las Cabezas de San Juan, Lebrija, El Cuervo de Sevilla y Utrera.

Tras la selección muestral, obtuvimos un total de 100 informantes clave para el desarrollo del estudio, cuya caracterización general se centraba en sujetos de 45 o más años en un 59% de la muestra, con un reparto equitativo de personas desempleadas de larga duración y desempleadas que buscan empleo desde hace menos de un año, cuyas trayectorias profesionales previas se enfocaban en su mayoría en el sector agrícola, con un nivel de cualificación en general, bajo, y finalmente, teniendo en cuenta su situación familiar, más del 62% de ellas, estaban al cuidado de menores, adultos sin empleo o personas dependientes.

2.3. INSTRUMENTOS

Los resultados que presentamos en el desarrollo de este capítulo se obtienen del 20% de dicha muestra, formando parte de un estudio global.

Concretamente, empleamos como técnica e instrumentos cualitativos la entrevista semiestructurada, constituyendo un medio adecuado para que las participantes expresen sus emociones, opiniones y vivencias, desde un guión relativamente abierto.

En el transcurso de esta, abordamos variables relativas a la competencia personal del sujeto, su identidad positiva, la influencia ejercida por su círculo familiar, su perfil formativo, así como su experiencia vital y profesional.

Para llevar a cabo el análisis de las aportaciones de las entrevistadas, recurrimos a las funcionalidades del programa cualitativo NVivo-12, empleando para ello un sistema de categorías creado inicialmente para el análisis e interpretación de resultados.

Finalmente, aportamos una propuesta formativa encaminada a ofrecer herramientas para la promoción laboral de las participantes, replicable en contextos en los que existan sujetos con características similares.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis cualitativo

Teniendo en cuenta las variables analizadas durante la entrevista semi-estructurada, presentamos un análisis de contenido de las declaraciones de las participantes.

En primer lugar, encontramos la competencia personal del sujeto. Respecto a dicha competencia tenemos en cuenta la identidad positiva de las participantes, es decir, aquellas características psicológicas como el autoconcepto, la autoestima, o la autoconfianza, que son fundamentales para la adecuada adaptación a las circunstancias de la persona que se enfrenta a procesos de reinserción laboral.

Inicialmente, destacamos actitudes y emociones marcadas por la baja autoestima, o incluso el desánimo, tal y como podemos apreciar en sus declaraciones.

> "Es que yo no me encuentro que soy una persona que tengo mucho valor, soy una más en el mundo"

> "Pues no sé por qué siempre pienso un poco más en los demás que en mi misma"

A pesar de ser conscientes de sus aspectos negativos, identifican en sí mismas otras cualidades que son necesarias para tomar decisiones adecuadas que les ayuden a su desarrollo personal y/o profesional.

> "Algunas veces desconfío y creo que no puedo, y al final si puedo"

Tomando como referencia la situación familiar que caracteriza al colectivo, en la que el cuidado de personas a su cargo puede limitar sus posibilidades de desarrollo, analizamos la influencia que ejerce este círculo familiar cercano, sobre el propio comportamiento y vivencias de las participantes.

En general, sus experiencias pasadas han tenido una importancia vital para ellas, tanto las acaecidas en el hogar de su niñez, como las vividas en la adultez con su propia descendencia.

> "Han influido para bien, aunque tuve que dejar mi vida un poco apartada para atender a mis padres que eran mayores"

No obstante, en general sienten poca valoración por parte de su círculo familiar hacia el esfuerzo que dedican para que la familia salga adelante.

> "Últimamente no, siento que doy mucho de mí y no me valoran"

Por otro lado, analizamos la reinserción laboral del sujeto centrándonos en aspectos como la formación y las experiencias previas.

En cuanto a la formación, declaran sentirse arrepentidas por no haber tenido las oportunidades suficientes para continuar en la educación básica desde pequeñas, o decidir por la propia carrera profesional en la adultez. La pertenencia al género femenino ha mermado sus posibilidades desde la infancia, siendo privadas de oportunidades formativas por el mero hecho de ser mujer.

> "Porque mi padre decía que la mujer nos educamos hasta la primaria y después nos dedicamos a saber hacer las cosas del hogar, preparando para un futuro que era un error"

Valorando su desarrollo profesional, encontramos situaciones en las que a menudo, han tenido nuevamente que posponer sus carreras por las de sus cónyuges, ya que recaía en ellas toda la carga del cuidado del hogar y la familia.

> "Lo que sí que me arrepiento en el sentido de que tenía muy buen trabajo, lo dejé porque entonces mi marido estaba trabajando y lo dejé por causas de que…tenía que cuidar a los niños"

Como podemos ver, se perpetua el estereotipo atribuido sobre la responsabilidad del cuidado del hogar, de menores o personas dependientes, ejerciendo sobre la mujer una presión desmedida que le impide un adecuado desarrollo del propio proyecto profesional y vital.

3.2. Propuesta formativa

Situando la mirada en la realidad que han vivido y siguen viviendo muchas mujeres hoy en día, en necesario plantear una propuesta formativa que promueva su desarrollo emocional, repercutiendo positivamente en

su desarrollo vital, así como profesional, adquiriendo competencias para el adecuado desempeño laboral.

3.2.1. Objetivos

El objetivo general que perseguimos en esta propuesta se centra en dotar a las mujeres de herramientas para la promoción laboral y la búsqueda activa de empleo.

Dicho objetivo se sintetiza específicamente en los siguientes:

- Promover el desarrollo de competencias propias para la reinserción laboral, trabajando sobre ellas y encontrando su significado en la práctica.
- Ofrecer herramientas para el propio autoconocimiento, realizando introspección, y favoreciendo el desarrollo emocional.

3.2.2. Esquema de contenidos

La presente propuesta se enfoca en una serie de contenidos que permiten la adquisición de competencias para un adecuado desarrollo profesional.

Concretamente se organizan en los siguientes módulos:

Competencias básicas

- Cumplimiento de normas y tareas
- Reconocer la existencia, significado e importancia de cumplir con la normativa tanto en el entorno laboral como social.
- Iniciativa, toma de decisiones
- Aprender a tomar partido de las diferentes situaciones vitales y/o profesionales, siendo proactivos y seleccionando la mejor opción.
- Habilidades comunicativas

- Desarrollar la escucha activa, la comunicación asertiva y participar con destreza en las distintas esferas de comunicación.
- Resolución de problemas
- Reflexionar ante las posibilidades de respuesta a una problemática, desarrollando iniciativa para ofrecer soluciones adecuadas.

Competencias transversales

- Orientación al cliente
- Detectar y satisfacer las prioridades detectadas por los clientes, para una correcta atención de estos.
- Trabajo en equipo
- Aprovechar los beneficios que aporta el trabajo colaborativo basado en la comunicación y respeto mutuo para la consecución de objetivos.
- Adaptación al cambio
- Adquirir habilidades para transformarse con los cambios, desarrollando la capacidad resiliente del sujeto.
- Competencia digital
- Aprovechar los beneficios que aportan las nuevas tecnologías para la promoción laboral.

Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007)

- Competencias para la vida y el bienestar
- Desarrollar una ciudadanía activa, comprometida, y crítica teniendo presente el bienestar subjetivo.
- Conciencia emocional
- Reconocer las emociones propias y la de los demás.

- Competencia social
- Mantener relaciones sanas con otras personas, tanto en el ámbito laboral como social.
- Regulación emocional
- Manejar una pertinente expresión de las emociones.
- Autonomía emocional
- Autogestionar las propias emociones.

3.2.3. Metodología

La perspectiva metodológica seleccionada para llevar a cabo esta propuesta toma como eje principal la interacción de las aprendices sobre los propios conocimientos a trabajar, buscando estimular a las participantes desde la flexibilidad curricular.

El trabajo en equipo y la implicación de los sujetos durante la formación, es la clave para una correcta adquisición de competencias, siendo la interacción, la participación y transmisión de experiencias entre iguales, pieza fundamental para un óptimo desarrollo formativo.

Además, el aprendizaje constructivista será fundamental para que las participantes logren construir pedagógica y activamente sus aprendizajes, dando lugar a nuevos conocimientos con aplicabilidad en su realidad vital y profesional.

3.2.4. Seguimiento y evaluación del proceso

Para valorar que los objetivos perseguidos en la propuesta formativa se cumplen adecuadamente, se realizará un seguimiento de las tareas realizadas teniendo en cuenta aspectos como los siguientes:

- Participación y compromiso con la tarea
- Aplicabilidad de los conocimientos en el proceso de reinserción laboral

4. CONCLUSIONES

Tras los resultados aportados a lo largo de este estudio, nos encontramos con una realidad protagonizada por mujeres rurales que han desarrollado diferentes ocupaciones a lo largo de sus trayectorias profesionales, y han adquirido por tanto herramientas, así como experiencia para continuar buscando activamente nuevas oportunidades.

Sin embargo, el hecho de ser mujer ha sido un factor que ha dificultado la propia carrera profesional, sintiéndose víctimas de la desigualdad de oportunidades tanto en el acceso a la formación como en la oportunidad de optar a un puesto de trabajo determinado, en relación con sus iguales varones.

Para este colectivo, es de vital importancia la formación, constituyendo un recurso para adquirir los conocimientos necesarios, que les permitan avanzar profesionalmente, y que en la actualidad se torna difícil dado su bajo nivel de cualificación (Ordóñez-Jiménez y Ballesteros-Moscosio, 2021).

Por último, el tiempo dedicado al cuidado del hogar y/o seres queridos (hijos, mayores, etc.), es considerado negativamente a la hora de apostar por avances en sus proyectos profesionales, ante la ausencia de una conciliación real en el núcleo familiar.

Estos resultados destacan una realidad laboral femenina afectada por responsabilidad familiares que absorben el tiempo libre, las posibilidades de formación, así como de participación en la vida pública de la mujer (Cruz *et al*, 2009). En este sentido, la cuestión de género, ligada a cuestiones tales como la gestión del tiempo, la conciliación o las oportunidades formativas, así como el escaso nivel educativo son vistos como elementos limitantes en el desarrollo de su carrera profesional de las participantes en nuestro estudio. Ofreciendo oportunidades formativas como la que aquí se propone, podremos mejorar la situación de colectivos vulnerables ante la reinserción laboral.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecer a todas las mujeres participantes en el estudio, la oportunidad de aprender de sus vivencias ya que, sin ellas, nuestro trabajo no sería posible.

6. REFERENCIAS

Aguilar, M.C., Villardón, L., Álvarez, M., Moro, A., Elexpuru, I. y Yáñiz, C. (2012). Perceived employability and Competence development. *Social and Behavioral Sciences*, *69* (24), 1191-1197. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.051

Álvarez, P.R. y López, D. (2012). Centralidad del trabajo y estabilidad del proyecto profesional y vital. *REOP. 23* (1) 13-25.https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11390

Anderson, C., y Pontusson, J. (2007). Workers, worries and welfare states: Social protection and job insecurity in 15 OECD countries. *European Journal of Political Research*, *46*. 211-235. https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.2007.00692.x

Aymans, S.C., Kortsch, T. y Kauffeld, S. (2019). Gender and career optimism – The effects of gender – specific perceptions of lecturer support, career barriers and self- efficacy on career optimism. *Higher Education Quarterly*. https://doi.org/10.1111/hequ.12238

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*, 61–82. http://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Cabrera, E. F. (2007). Opting out and opting in: understanding the complexities of women's career transitions. *Career Development International*, *12*(3), 218–237. http://doi.org/10.1108/13620430710745872

Caliendo, M., Cobb-Clark, D. y Uhlendorff, A. (2015). Locus of control and job search strategies. *Review of Economic and Stadistics*, *97* (1), 88-103. https://doi.org/10.1162/REST_a_00459

Consejo Económico y Social (CES). (2016). *La participación laboral de las mujeres en España*. CES.

Cruz, F., González, M., Del Pino, J.A., Oliva, J. y Sampedro, R. (2009). *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social.* Colección de estudios sociales, 27. Fundación La Caixa.

Cruz, F., González, M., Del Pino, J.A., Oliva, J. y Sampedro, R. (2009). *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social.* Colección de estudios sociales, 27. Fundación La Caixa.

Dieckhoff, M., Gash, V., Mertens, A. y Romeu Gordo, L. (2020). Partnered women´s contribution to household labor income: Persisten inequalities among couples and their Determinants. *Social Science Research*, (85). https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102348

Gloor, J., Li, X., Lim, S. y Feierabend, A. (2018). An inconvenient truth? Interpersonal and career consequences of "maybe baby" expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 44-58. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.001

Green, D., King, R., y Miller-Dawkins, M. (2010). *La crisis económica mundial y los países en desarrollo*. Oxfam Internacional. https://www.oxfam.org/es/informes/la-crisis-economica-mundial-y-los-paises-en-desarrollo

Ibarra, M.A. y González, L.A. (2010). La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo. *http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2010.248*

Junta de Andalucía (Ed). (2013). *Análisis de la empleabilidad de personas desempleadas mayores de 45 años*. Servicio Andaluz de Empleo-Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.

Keijzer, R., Admiraal, W., Van der Rijst, R. y Van Schooten, E. (2019). Vocational identity of at-risk emerging adults and its Relationship with individual characteristics. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 375–410. https://doi.org/10.1007/s10775-019-09409-z

Matud, M.P., Bethencourt, J.M., López, M. e Ibáñez, I. (2007). Relevancia del género y de las variables sociodemográficas en locus de control y en factores motivacionales relativos al área laboral. *Análisis y modificación de conducta*, *147* (33), 51-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388071

McMahon, M., Watson, M., y Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 762–768. http://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016

Melloy, R.C., Liu, S., Grandey, A.A. y Shi, J. (2018). Overcoming emotional and attentional obstacles: a dynamic multi-level model of goal maintenance for job seekers. *Journal of Vocational Behavior*, *108*, 92-107. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.009

Ministerio de Medio Ambiente. (2011). *Diagnóstico de la Igualdad de género en el medio rural.* Secretaría General del Medio Rural

Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2019). *La situación de las mujeres en el mercado de trabajo*. Secretaría General Técnica

Novo-corti, I., Varela-candamio, L., y García-álvarez, M. T. (2014). Computers in Human Behavior Breaking the walls of social exclusion of women rural by means of ICTs : The case of “digital divides” in Galician. *Computers in Human Behavior, 30*, 497–499. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.017

O´neill, M.S., y Jepsen, D. (2019). Women´s desire for the kaleidoscope of authenticity, balance and Challenger: A multi-method study of female health worker´s careers. *Gender, Work and Organization*, *26*, 962-982. https://doi.org/10.1111/gwao.12317

Ordóñez-Jiménez, M.A. y Ballesteros-Moscosio, M.A. (2021). Resiliencia y expectativas de búsqueda de empleo en mujeres rurales desempleadas. *Revista Complutense De Educación*, *32*(2), 273-283. https://doi.org/10.5209/rced.68353

Padilla-Carmona, M.T., Suárez-Ortega, M., y Sánchez-García, M.F. (2014). Necesidades y competencias de las personas adultas para su inserción profesional. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, *139*, 297-304. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.003

Piqueras, R., Rodríguez, A. y Rueda, C. (2008). Expectativas y duración del desempleo. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, *24* (2), 129-151. https://doi.org/10.4321/s1576-59622008000200001

Porto, A.M., Villarino, M., Baylina, M., García, M.D. y Salamaña, I. (2015). Women´s education, Empowerment and rural innovation. *Boletín de la Asociación de geógrafos españoles*. 385-406 (543).

Rodríguez, C., y Muñoz, J. (2015). Participación laboral de las mujeres rurales chilenas : tendencias, perfiles y factores predictores. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, *12*(75), 77–98. http://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr12-75.plmc

Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *REOP*, *15* (2), 337-354. https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11637

Salas-Nicás, S., Moncada, S., Llorens, C., Moriña, D. y Navarro, A. (2020). A complex view of perceived job insecurity: Relationship between three domains and their respective cognitive and affective components. *Safety Science*, *129*. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104796

Sánchez-Sánchez, N., y Fernández Puente, A.C. (2020). Overeducation, persistence and unemployment in Spanish labour market. *Journal of Economic Studies*, *30* https://doi.org/10.1108/JES-07-2019-0315

Suárez, M. (2004). *Las mujeres adultas ante los procesos de re-inserción laboral. Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*. Diputación Provincial de Sevilla.

Súper, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16 (3). https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Teveira, M., y Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, *21* (2), 335-345. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11536

Unay-Gailhard, I. (2016). Job access after leaving education : a comparative analysis of young women and men in rural Germany. *Journal of Youth Studies*, *19*. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166189

Valls, F. y Martínez, J.M. (2005). La centralidad y el valor del trabajo en el proceso de inserción laboral de personas desempleadas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *20* (3), 337-354. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2313/231317816003

Vega, L., y Buzón, O. (2016). Presencia social de mujeres de zonas rurales en las redes sociales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *48*. 149-163. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.10

ANTROPOLOGÍA FUNDAMENTAL PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL EN CIENCIAS EXPERIMENTALES

DAVID GARCÍA DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

ÁNGEL SÁNCHEZ-PALENCIA MARTÍ
I.I.E.S. Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares fundamentales del proyecto formativo de la Universidad Francisco de Vitoria es la formación integral de los estudiantes universitarios (Universidad Francisco de Vitoria, 2010). La formación integral atiende al desarrollo de la persona en todas sus facultades y dimensiones con el objetivo de actualizar todas las potencialidades de las que se encuentra dotado el individuo y armonizarlas en orden a alcanzar una vida lograda. Este tipo de formación promueve la integración de la vocación profesional en un horizonte existencial más amplio, para que el estudiante que debe adquirir una serie de destrezas y conocimientos sepa la dirección en la que debe emplearlos poniéndolos al servicio de la sociedad y de su propia realización personal.

Para alcanzar este objetivo desde la Universidad Francisco de Vitoria recogemos en nuestros planes de estudios un itinerario de formación en humanidades que se encuentra integrado en la *ratio studiorum* de cada uno de los Grados (García Díaz, 2021). A través de las asignaturas de formación humanística buscamos que los estudiantes forjen su propio criterio y carácter, que adquieran un bagaje cultural amplio que les permita comprender el mundo y la sociedad en la que viven para poder responder a sus necesidades, que adquieran una visión del ser humano que les enriquezca y ayude a orientar su futura profesión hacia aquello que más conviene a cada persona según su modo propio de ser.

Buscamos así que nuestros egresados cuenten con los conocimientos y destrezas necesarias para responder desde la raíz a los complejos y globales retos que se nos presentan como sociedad y para eso les ofrecemos una formación que trasciende los contenidos de las materias de la especialidad que han escogido.

En este trabajo exponemos las líneas fundamentales de la materia de *Antropología Fundamental* cursada por los alumnos de segundo del Grado en Biotecnología y del Doble Grado en Biotecnología y Farmacia en la Universidad Francisco de Vitoria en relación con la formación integral del estudiante de ciencias experimentales.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo no es otro que presentar la propuesta formativa realizada en la asignatura de *Antropología Fundamental* a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Experimentales como parte de su formación universitaria.

Con esto buscamos hacer patente la importancia de la formación en humanidades, en general, y de la materia de antropología, en particular, en orden a la formación integral de los estudiantes universitarios. Mostrar como gracias a la formación en antropología el alumno aprende a entablar un diálogo entre su propia disciplina y una materia de carácter filosófico que le permite ensanchar los horizontes de su racionalidad (Benedicto XVI, 2008) integrando sus conocimientos propios del grado dentro de un marco comprensivo más amplio.

Del mismo modo queremos mostrar lo que la materia de antropología aporta específicamente a la formación del alumno de ciencias experimentales. La adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que están relacionadas con el desarrollo de su profesión como futuros investigadores y que son trabajadas específicamente en la asignatura.

3. DISCUSIÓN

3.1. La formación integral en la enseñanza universitaria

A fin de comprender cabalmente el lugar del estudio de las Humanidades y, singularmente, de la asignatura de Antropología Fundamental en el currículo de los estudios de grado en la Facultad de Ciencias Experimentales, conviene tener en cuenta cuál es la naturaleza y el fin de la Universidad. Ciertamente en la cultura contemporánea es difícil de comprender y también de llevar a cabo, que el fin de la Universidad va más allá de la formación técnica ordenada a la capacitación laboral del estudiante. Y ello por diversas razones que hunden sus raíces en la historia de la cultura. De una parte, el avance en el conocimiento científico es tan amplio que las diversas ciencias se fragmentan en campos cada vez más especializados. La especialización ofrece la ventaja del progreso del conocimiento, mas por lo que respecta a la formación del estudiante, le priva de saber contextualizar su campo de conocimiento incluso en el ámbito de su propia ciencia. Por ejemplo, los estudiantes de Biotecnología tienen dificultad de situar la Biología Molecular en el ámbito de la Biología general, muchos de cuyos tratados ignoran. Por otra parte, la formación especializada puede convertir al estudiante en un "nuevo bárbaro" (Ortega y Gasset, 2006) que juzga el mundo desde su estrecho punto de vista y carece de una visión global del mundo y de la idea física, biológica, filosófica e histórica que forman el sistema de ideas de una época.

Decíamos que el fin de la Universidad excede la mera formación técnica y se abre a tres aspectos fundamentales; a saber, la *síntesis de los saberes*, la *formación integral* y el *servicio a la sociedad*. Brevemente, desarrollamos esta tríada que despliega la naturaleza de la Universidad. Como veíamos, los puntos de vista de carácter científico sobre el mundo y sobre el hombre se han multiplicado exponencialmente produciendo la fragmentariedad del saber que dificulta la búsqueda de un sentido. La crisis de sentido requiere de una visión amplia del mundo a través de una filosofía que no renuncie a su dimensión sapiencial de búsqueda de un sentido global de la vida. El conocimiento de las ciencias de la totalidad (filosofía y teología) permiten al estudiante realizar

una síntesis de los saberes en la cual éstos hallan plenitud de significado y sentido. Por su parte, la formación integral refiere las dimensiones esenciales de la persona humana; básicamente, inteligencia voluntad y afectividad que son aspectos esenciales en la formación del joven universitario. Por último, mas no por ello menos importante, el conocimiento técnico de calidad correspondiente al grado permite la inserción en el mercado laboral y la contribución al bien común de una sociedad a través del trabajo. Contribución a la sociedad que no queda reducida a la producción de bienes útiles, sino que alcanza los bienes honestos que hacen del mundo un lugar más humano.

3.2. La antropología fundamental en el marco de la formación en humanidades

La asignatura de *Antropología Fundamental*, cursada por los estudiantes el segundo año de sus estudios universitarios, forma parte de un plan de formación en humanidades más amplio que comprende diversas materias repartidas a lo largo de los diferentes cursos que conforman los grados de la Facultad de Ciencias Experimentales. Aunque podríamos aquí describir brevemente cada una de las asignaturas de formación humanística que cursan los estudiantes (García Díaz, 2021) nos limitaremos a señalar las razones por las cuáles la materia de antropología es considerada como la piedra angular de la formación en humanidades señalando, si fuera pertinente, su relación con otras materias de humanidades.

Por un lado, toda sociedad y toda persona tienen un modelo antropológico. Un modelo antropológico está compuesto por una serie de ideas y creencias (Ortega y Gasset, 2006) sobre la esencia, el origen y el propósito ser humano que configuran el modo que tenemos de entender quiénes somos, de entender a los que nos rodean y de relacionarnos con ellos. La ciencia, como toda actividad humana, también está condicionada por la visión que se tiene acerca del ser humano y en ese sentido el curso de las investigaciones y la aplicación de los avances científicos están condicionados por la visión que tienen los científicos de la naturaleza humana.

Es fundamental para que los alumnos puedan adentrase y profundizar en cuestiones de carácter bioético, cuestión que harán en la asignatura de *Ética y Bioética* en el tercer curso académico, conocer los fundamentos antropológicos que permiten distinguir y discriminar la bondad de una determinada acción. Solo si se lo que algo es puedo descubrir el modo más adecuado de relacionarme con ello y es por eso por lo que la antropología marca la pauta que orienta nuestras acciones en orden al perfeccionamiento tanto del sujeto que realiza la acción como de aquel que la recibe.

Del mismo modo desde la Universidad Francisco de Vitoria buscamos formar profesionales que desarrollen su futuro trabajo con la mirada puesta en el bien común y para ello se antoja fundamental reflexionar sobre la esencia de la persona, reconocer y apreciar su dignidad constitutiva. Sobre estos conocimientos de carácter antropológico se asienta también el desarrollo de la asignatura de *Educación para la Responsabilidad Social* cursada por los estudiantes de segundo de grado justo después de terminar con la materia de antropología. En la asignatura de *Educación para la Responsabilidad Social* se profundiza en las cuestiones prácticas que emanan de la condición metafísica de la persona estudiada en la materia de antropología.

La asignatura de antropología se plantea además como un ejercicio de diálogo entre disciplinas de carácter filosófico y experimental. Las cuestiones epistemológicas que son trabajadas detenidamente en la asignatura de primero*, Introducción a los Estudios Universitarios*, son fundamentales para que los alumnos distingan entre diversos planos de realidad, sepan a qué disciplina le pueden hacer qué tipo de preguntas y conozcan los diversos métodos de aproximación al conocimiento de la realidad que utilizan ciencias de diversa naturaleza. Digamos que la asignatura de *Antropología Fundamental* es un poner en acto estas cuestiones que han estudiado y aprendido de forma teórica.

Por último, la pregunta por el ser humano implica necesariamente la pregunta por quién soy yo. Saber quién soy me permite conocer qué puedo ofrecer al mundo y cómo se ordena mi vida hacia aquello que la hace plena, al sentido de mi propia existencia. La cuestión del propósito de la existencia humana, trabajada en esta materia, abre la pregunta a la

cuestión de la trascendencia reconocida tras la desproporción existente entre los anhelos infinitos del ser humano y la imposibilidad de satisfacerlos en consonancia con lo planteado por el absurdo camusiano (Camus, 1996). Esta pregunta que queda en la materia de antropología planteada y abierta es la pregunta de la que parte la asignatura de *Introducción a la Teología* cursada por los alumnos en cuarto curso.

3.3. Descripción de la asignatura

La pregunta: "¿qué es el hombre?" no es una pregunta *distinta, distante, externa y extraña* a mí, sino que es una pregunta *íntima*, pues equivale a la pregunta: "¿quién soy yo?" Contestar a esta pregunta requiere plantearse seriamente aquellas preguntas que formuló Kant: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe esperar?, ¿qué es el hombre? (Kant, 2000). No son sólo preguntas que un filósofo trata de responder o que lanza a otros filósofos para establecer una complicada y oscura discusión entre especialistas, son preguntas que podemos recibir y hacerlas nuestras y tratar de responderlas en primera persona. Son preguntas fundamentales de cuya respuesta depende lo que pueda ser nuestra propia vida y nuestra propia vida es lo único que tenemos y es tan importante que no podemos dejar que otros las contesten por nosotros (Sapere aude!, atrévete a saber por ti mismo).

La Antropología (de *anthropos*, hombre y *logos*, tratado) es una parte o tratado de la Filosofía que estudia al hombre en tanto que hombre, es decir, estudia las causas últimas que explican la persona humana en su totalidad. Esta asignatura se sitúa, como hemos considerado más arriba, en el ámbito de la filosofía. La filosofía no es un saber lineal-acumulativo como lo es la ciencia, sino que, de modo semejante al vuelo de un buitre, es un saber en espiral que contempla en círculos cada vez más amplios y elevados su objeto. Además, no es un saber acumulativo, pues cada generación (en verdad cada hombre) vuelve a formular las grandes preguntas fundamentales que formuló Kant.

3.3.1. Objetivos

Entre los objetivos de la asignatura de Antropología Fundamental, destacamos en primer lugar lo que podemos denominar ensanchar los

horizontes de la racionalidad (Benedicto XVI, 2008) más allá de la racionalidad científica, cuyo cultivo monográfico puede llevar a adoptar posturas naturalistas que, aunque nacidas del sobre entrenamiento científico, en verdad, se trata de concepciones filosóficas acerca del conocimiento y del ser. El naturalismo o cientificismo es una postura epistemológica que afirma que la única forma de conocimiento científico válido es la ciencia positiva. En sus versiones más radicales, no se limita al campo epistemológico, sino que alcanza la cuestión ontológica, al afirmar que el ser coincide con el objeto de conocimiento de la ciencia positiva que, como es sabido, es la materia. De este modo, el cientificismo ontológico es, en verdad, un materialismo; es decir, una doctrina filosófica que se presenta como una conclusión de la ciencia, no siéndolo. El estudio de la Antropología obedece a una razón de carácter epistemológico, al ofrecer al estudiante un marco epistémico que le permite distinguir los tres grados del saber: ciencia, filosofía y teología; y comprender que cada grado del saber ofrece una línea de inteligibilidad de la realidad que no puede ser iluminada por los otros grados del saber. De este modo, el estudiante aprende que ciencia, filosofía y teología son saberes complementarios que iluminan la realidad en su totalidad, lo cual le permite ensanchar los horizontes de la racionalidad.

El estatuto epistemológico de la Antropología Fundamental es la Filosofía, y la Filosofía es una ciencia. Según el Diccionario de la Lengua Española, ciencia es el "conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente" (Real Academia Española, s.f., definición 1). La palabra *ciencia* procede del latín, *scientia*, que significa *conocimiento*, *experiencia*, *saber*. Estos tres términos refieren experiencias humanas diferentes:

Conocimiento: aquello que sabemos por sus causas. Tal es la definición clásica de *scientia*, *cognitio certa per causas* (conocimiento cierto por causas). *Experiencia*: el conocimiento vulgar adquirido en el tiempo y circunstancias vividos. *Saber* (sabiduría): el grado más alto del conocimiento y la conducta prudente en la vida.

A diferencia del conocimiento vulgar, el conocimiento científico indaga en las causas que explican los fenómenos que estudia. En el lenguaje habitual, cuando utilizamos la palabra ciencia lo hacemos para referirnos a las ciencias exactas y a las ciencias experimentales de la naturaleza. También encontramos este significado restringido en la definición del Diccionario arriba citada. Y si buscamos en la red la palabra, encontramos cientos de referencias con este sentido restringido. Restringido porque hay ciencias no predictivas cuyo objeto de conocimiento no es comprobable experimentalmente como sucede en la filosofía y las ciencias humanas. Pensemos si no: ¿por qué la física es una ciencia predictiva y la economía no lo es?... Sencillamente porque el agente económico es libre y, por lo tanto, impredecible.

En el árbol de las ciencias encontramos, pues, distintos tipos de ciencias que se ocupan de distintos niveles de realidad. Las diversas clases de saber (ciencia, filosofía y teología) delimitan ciertas líneas de inteligibilidad del objeto de conocimiento. Su objeto formal limita y ayuda a conocer en parte el objeto material. La noción de *objeto material* refiere aquella parte de la realidad que estudia una determinada ciencia, mientras que la noción de *objeto formal* refiere el punto de vista y, por lo tanto, el método, desde el cual ese objeto material es estudiado por las diversas ciencias que se ocupan de él. Así, por ejemplo, la veterinaria y la medicina comparten el objeto formal: la salud, mientras que su objeto material es diverso; los animales en la primera y el hombre en la segunda; a su vez el objeto material de la medicina, el hombre, también lo es de muchas otras ciencias, como la Antropología filosófica o la biología humana, que tienen objetos formales distintos. Así, respecto del objeto de estudio que nos ocupa en la asignatura de Antropología (el hombre), las Antropologías particulares (antropologías científicas como la biología humana, la Antropología física, la paleoantropología, etc.) aportan desde su línea de inteligibilidad un conocimiento propio que nos ayuda a entender, en parte, la realidad del hombre; pero su luz formal no puede iluminar otros resquicios que sí pueden alumbrar otras clases de saber como la filosofía y la teología. Así pues, el conocimiento completo del objeto de estudio real requiere de la luz que aportan los tres grados del saber.

En segundo lugar, la asignatura de Antropología constituye el fundamento de la bioética. La ética es una parte de la filosofía práctica que estudia los actos humanos o actos libres del hombre por respecto al fin de la naturaleza humana. La bioética, que constituye una parte de la formación de los estudiantes en los grados de la Facultad de Ciencias Experimentales, restringe el estudio de dichos actos humanos al objeto material de la vida. En este sentido, el estudio de la Filosofía permite comprender que las normas éticas o bioéticas no son meras convenciones, sino que obedecen a lo que las cosas son, que es justamente el objeto de estudio de las disciplinas filosóficas.

Por otra parte, en tercer lugar, la Antropología sienta las bases para una vida lograda y contribuye de este modo a la formación integral del alumno. En efecto, el estudio de la naturaleza humana ilumina el fin de la existencia humana que no se realiza de manera precisa y forzosa como sucede en los demás seres vivos, sino de manera libre y contingente. Comprendemos así cómo la filosofía teorética es el fundamento de la filosofía práctica (ética, política y estética) y que las normas no se oponen a la libertad, sino que son cauces a través de los cuales los sujetos libres alcanzan la plenitud en el orden del obrar, que es la felicidad.

3.3.2. Contenidos

El curso de *Antropología Fundamental* se plantea siguiendo la vía ascendente de conocimiento (Lobato, 1994). La vía ascendente parte de los conocimientos sobre el ser del hombre que la biología ilumina que proporcionan un sólido punto de partida para empezar a construir una antropología filosófica. Esto nos permite llegar a reconocer la diferencia específica del ser humano con respecto a las demás especies de organismos vivos. Además, esta perspectiva posibilita el diálogo con cualquier propuesta antropológica pues el punto de partida es un hecho del que no cabe duda: el ser humano es un ser vivo. De este modo el curso parte desde la materia de interés de los estudiantes, la biología, posibilitando un diálogo entre los conocimientos que arroja su propia disciplina con aquellos de carácter filosófico. Para que el diálogo interdisciplinar sea fructífero enseñamos a los estudiantes a discriminar

aquellos datos significativos que la biología pueda aportar para el estudio del origen, naturaleza y propósito del ser humano de los que no lo son y a integrarlos en una perspectiva más amplia que los unifica y da sentido.

Siguiendo esta línea el Curso de Antropología se divide en tres partes:

Parte 1ª: Epistemología. ¿Qué ciencia se estudia en esta asignatura? La Antropología responde a la pregunta: ¿qué es el hombre? Esta asignatura plantea la pregunta en el ámbito de la Filosofía. Se trata por tanto de un curso de Filosofía del Hombre. (Unidades 0 y 1).

Parte 2ª: Singularidad de nuestra especie. Toda vez que sabemos qué es la Antropología filosófica, procedemos según el método de la Filosofía que consiste en lo que se denomina "fenomenología" de la singularidad específica de *Homo sapiens*. Es decir, en una observación-descripción-explicación de las singularidades que presenta la especie humana por respecto a las demás especies animales. De entre ellas discriminamos las más importantes: Morfología humana y comportamiento técnico (Unidad 2); El conocimiento humano (Unidad 3); La libre voluntad humana (Unidad 4); La afectividad humana (Unidad 5); El sufrimiento y la muerte (Unidad 6).

Parte 3ª: Explicación filosófica de la persona humana. Toda vez que hemos descrito bien esos fenómenos debemos explicarlos filosóficamente; es decir, por sus últimas causas. Para ello es necesario disponer de un aparato conceptual adecuado que lo proporciona la Metafísica, que es una parte de la Filosofía (Unidades 7 y 8). Entonces estamos en condiciones de estudiar las tres teorías filosóficas disponibles: *monismo*, *dualismo* y *visión sintética* (Unidad 9). Esto se hace con el fin de ver cuál de ellas explica mejor las singularidades que hemos considerado; pues la asignatura no se plantea en el plano histórico, sino sistemático. El programa culmina con la explicación de la condición personal del hombre: ¿qué significa que el hombre es persona? (Unidad 10).

El planteamiento del curso termina arrojando sobre los estudiantes una luz que les permite reconocer la singularidad de la especie humana, reconocible ya desde el hecho biológico, pues se observan en el cuerpo

humano una serie de rasgos físicos atípicos que nos llevan a afirmar que el ser humano es un objeto de estudio impropio de las ciencias biológicas en tanto que no se puede alcanzar una explicación completa del ser del hombre acudiendo exclusivamente a las ciencias experimentales. De este modo, llegamos a afirmar, en un sentido filosófico y después de un arduo camino, que el cuerpo humano es el correlato físico del alma de una criatura que es racional y que por lo tanto la racionalidad se manifiesta en todo nuestro ser (Prieto López, 2008).

3.3.3. Actividades formativas y sistema de evaluación del aprendizaje

La asignatura de Antropología Fundamental cuenta con diversas actividades formativas que son llevadas a cabo para que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos, habilidades y competencias propias de la materia.

La principal metodología docente utilizada durante las horas de clase es la lección magistral. En este tipo de metodología el profesor expone los contenidos fundamentales de la asignatura y los estudiantes, a través de comentarios y preguntas van profundizando de la mano del profesor en el contenido de la materia. La asistencia y la participación en clase es por tanto una parte esencial de la evaluación que es recogida dentro de los porcentajes de la evaluación final (10% del total de la calificación) pues a través del diálogo que sucede en el aula el profesor va iluminando las diversas cuestiones que se les plantean a los alumnos y los ayuda a descubrir y comprender los conceptos fundamentales de la materia. El aula, de este modo, se convierte en un espacio de encuentro entre profesor y estudiantes generando una verdadera comunidad de aprendizaje que posibilita que los alumnos alcancen una comprensión de la asignatura orgánica e integrada. El grado de comprensión que alcanzan los estudiantes de los contenidos fundamentales de la materia, previo estudio de los materiales facilitados por el profesor se evalúa con exámenes (60% de la calificación final) en los que se recogen diversos tipos de preguntas en función de los contenidos que se preguntan.

Otra metodología utilizada en las horas asignadas a la docencia es la clase invertida o *flipped classroom*. Gracias a esta metodología los alumnos se enfrentan al trabajo de fuentes primarias en las que se

exponen diversas concepciones antropológicas. Estas fuentes, proporcionadas por el profesor con ciertas pautas de lectura, son trabajadas de forma autónoma por los estudiantes para que más tarde puedan ser comentadas de manera conjunta en el aula. Partiendo de estas fuentes primarias como primeras referencias los estudiantes deben elaborar un trabajo individual de investigación (computa el 20% de la evaluación final) que culmina con un escrito en el que contrastan críticamente algunas de las ideas y argumentos vistos en la asignatura con los textos que han tenido la oportunidad de trabajar.

Otra de las actividades realizadas todos los cursos en el marco de la asignatura de *Antropología Fundamental* y que se encuentran abiertas a toda la comunidad universitaria son los *Ciclos Horizontes de Razón Abierta*[95]. En esta actividad, realizada junto con la asignatura de *Microbiología* y en colaboración con el Instituto John Henry Newman, se celebran varios seminarios en los que se tratan algunas de las preguntas frontera que surgen del diálogo entre la biología, la filosofía y la teología. Para cada uno de los seminarios se invita a un ponente de reconocido prestigio en la materia a tratar que expone el tema y entabla un diálogo con los asistentes. Temas como la cuestión del origen de la vida o del ser humano, el concepto de especie, el naturalismo, el transhumanismo, la neuroética, etc. son tratados en estas conferencias de asistencia obligatoria para los estudiantes de la materia de antropología y que junto con una breve actividad que se les pide computa en la evaluación final (10%),

Por último, la asignatura de Antropología Fundamental cuenta con un prácticum en el que los alumnos tienen la oportunidad de realizar 25 horas de prácticas sociales en diversas instituciones que trabajan con personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Estas prácticas que son evaluadas por las instituciones y gestionadas por el Departamento de Acción Social de la Universidad Francisco de Vitoria, no cuentan con un porcentaje en la evaluación final pero su realización es condición necesaria e indispensable para aprobar la asignatura. A través

[95] Toda la información relativa a los ciclos puede encontrarse en la página del Instituto John Henry Newman: https://bit.ly/3h5i2iy

de estas prácticas la asignatura ofrece al estudiante la oportunidad de acercarse a través de la vía de la experiencia a la realidad humana, singularmente para reconocer al hombre como ser doliente, la dignidad intrínseca y la relación entre la donación y el sentido de la existencia; un a priori de experiencia que permite profundizar en los fundamentos antropológicos que sirven como fundamento de la responsabilidad social del estudiante universitario y del futuro profesional.

3.3.4. Competencias y resultados de aprendizaje

Partiendo de los contenidos propuestos y acudiendo a las actividades formativas anteriormente expuestas buscamos que los alumnos adquieran las siguientes competencias y resultados de aprendizaje:

- Que el estudiante identifique y exponga de forma articulada los fundamentos antropológicos que sostienen los principios básicos de la ética y la bioética y sepa aplicarlos en la vida personal y profesional.
- Que el estudiante comprenda el sentido y fundamento de la dignidad humana definiendo el concepto de persona y argumentando en favor de la dignidad humana en las diversas etapas y circunstancias de la vida.
- Que el estudiante descubra y analice las diversas dimensiones fundamentales del ser humano y las presente de manera articulada e integrada dando lugar a una imagen unitaria de la persona.
- Que el estudiante analice las implicaciones prácticas de las diversas concepciones de ser humano y exponga la evolución de las distintas antropologías a lo largo de la historia.
- Que el estudiante distinga los diversos planos epistemológicos y argumente a favor de la complementariedad entre las ciencias biológicas y la filosofía en lo que respecta a la explicación sobre el modo de ser de los seres vivos, especialmente del ser humano.

- Que el estudiante relacione adecuadamente la base biológica de la antropología con la evolución histórica y cultural de la especie humana.
- Que el estudiante desarrolle de forma comunitaria un proyecto y servicio social concreto poniendo en práctica el valor de la solidaridad y descubra las implicaciones antropológicas del hombre como ser doliente.
- Que el estudiante cultive una actitud de inquietud intelectual y de búsqueda de la verdad en todos los ámbitos de la vida que se manifieste a través del desarrollo de hábitos de pensamiento riguroso. Que sepa trabajar y buscar fuentes bibliográficas relevantes.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos las dimensiones esenciales de la persona humana a fin de comprobar cómo la asignatura descrita en este trabajo contribuye a su formación. La persona humana es un todo singular, concreto, y sus partes (dimensiones esenciales), aunque reales, no son sino en la unidad del ser y la acción de la persona. Aunque metodológicamente la antropología procede separando las partes y considerándolas aisladamente, conviene no perder de vista que la realidad que el hombre es un todo.

Siete son las *dimensiones* (cada una de las realidades de un conjunto o todo) *esenciales* (pertenecientes o relativas a la *esencia* que sirven para definirlo): 1. *Homo sapiens*, por su constitutiva apertura a la realidad (el hombre es un animal de realidades) y a la comunicación. 2. *Homo viator*, o en camino, por la libre realización ética de la existencia (biografía) que tiene como fin una vida lograda a través de la virtud y el amor (relaciones de benevolencia). 3. *Homo socialis*, por la coexistencialidad esencial de la persona que es un ser descentrado o, por mejor decir, policentrado (Gabriel Marcel); es decir, un *yo* que sale al encuentro de un *tú* por el cual es interpelado, que en mutua relación crean un *nosotros*, genuino y verdadero mundo circundante de la existencia

humana que no es mero medio, sino un mundo grávido de significación y sentido. El hombre es un animal político (Aristóteles), un ser social por naturaleza. 4. *Homo historicus*, por su autorrealización social en la temporalidad propiamente humana que es la historia; es decir, las realizaciones culturales a lo largo del tiempo. Conviene reparar en que la realización personal se lleva siempre y necesariamente a cabo en una determinada circunstancia espacio (geografía)-temporal (historia). 5. *Homo faber et oeconomicus*, por sus relaciones de dominio del mundo infrahumano a través de la experiencia, la ciencia y la técnica científica. 6. *Homo ludens*, por sus relaciones de encuentro creativo con las realidades naturales, personales y culturales. Aquí se incluye la fiesta, el arte, la poesía, la contemplación y la experiencia mística. 7. *Homo religiosus* o trascendente; es decir, que trasciende o traspasa los límites de la experiencia posible, más allá de las determinaciones espaciotemporales del mundo corpóreo.

De entre estas dimensiones esenciales de la persona humana, la asignatura de antropología, tanto en su contenido como en su metodología incide directamente en la formación de la inteligencia, la voluntad y la sociabilidad y abre el horizonte del alumno hacia la formación en las demás dimensiones. Comprender que alcanzar la mejor versión de uno mismo pasa por el desarrollo armónico de todas las dimensiones esenciales de la persona humana, constituye un activo formativo de enorme potencialidad que permite al alumno el aprovechamiento de todos los medios formativos, dentro y fuera del aula, que ofrece la institución universitaria en orden a su formación integral.

5. REFERENCIAS

Benedicto XVI (2008, 27 de junio). *Ensanchar los horizontes de la racionalidad. Perspectivas para la filosofía* [ponencia] VI Simposio Europeo de Profesores Universitarios, Oficina para la Pastoral Universitaria del Vicariato de Roma. Roma, Italia. https://bit.ly/3to8Mv1.

Camus, A. (1996). *El mito de Sísifo* en *Obras*. Alianza.

García Díaz, D. (2021). Itinerario formativo de las materias de humanidades en los grados de biotecnología y biomedicina. En M. Iglesias Badiola y P. Giménez Armentia (Eds.), Conversaciones Inter-ciencias. Biotecnología y Humanidades construyendo visiones complementarias del mundo (pp. 165-185). Comares.

Kant, I. (2000). *Crítica de la razón pura*, Alfaguara.

Lobato, A. (1994). *El pensamiento de Santo Tomás de Aquino para el hombre de hoy. El hombre en cuerpo y alma (vol. I)*. EDICEP.

Ortega y Gasset, J. (2006) *Ideas y creencias. Obras completas*. Taurus.

Prieto López, L. (2008). *El hombre y el animal. Nuevas fronteras de la antropología.* BAC.

Real Academia Española. (s.f.). Filosofía. En *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado en 4 de septiembre de 2021, de https://bit.ly/3h4UdaO.

Universidad Francisco de Vitoria (2010). *Misión UFV. Nuestra misión Hoy*. Universidad Francisco de Vitoria.

SECCIÓN B

NUEVAS PEDAGOGÍAS EDUCATIVAS PARA ALCANZAR UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE COMPROMISO SOCIAL CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE MEDIANTE GAMIFICACIÓN

TERESA DE DIOS ALIJA
Universidad Francisco de Vitoria

CARMEN DE LA CALLE MALDONADO
Universidad Francisco de Vitoria

DAVID GARCÍA DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En julio de 2018, el Gobierno de España aprueba el Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 e involucra a las universidades para que, a través de su actividad y la formación que brindan a sus estudiantes, contribuyan a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la citada agenda. En 2020, la Comisión Europea presenta la Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, en la que se recomienda la implementación en la formación profesional de competencias sostenibles.

Algunas investigaciones muestran que en la mayoría de los centros de Educación Superior se trabaja con competencias genéricas, específicas y transversales, pero parece que no se está realizando la conexión con el desarrollo sostenible y ni se está proponiendo un método para evaluar su impacto sobre el compromiso social y medioambiental de los estudiantes universitarios y su contribución al logro de los ODS (Larrán, 2014; Cubero Marín, 2019).

Desde hace más de 25 años la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) está comprometida con la responsabilidad social y la búsqueda del bien

común. Entre los medios que ha implementado desde su fundación en 1993 destaca el desarrollo de programas formativos especializados, como la asignatura transversal de Educación para la Responsabilidad Social; la puesta en marcha de alianzas con instituciones en las que los estudiantes realizan prácticas sociales; la organización de eventos de diversa índole promoviendo acciones en la línea de lo que ahora conocemos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); la publicación de trabajos de investigación y tesis doctorales que ahondan en la fundamentación teórica de conceptos como la responsabilidad social del estudiante universitario (De la Calle Maldonado, 2009), la responsabilidad social corporativa (Comunidad Europea, 2001, 2010a y 2019b; De Dios Alija, 2018), la responsabilidad social de los egresados en su práctica profesional (Reig Alexandre, 2020) o la propuesta de un índice de responsabilidad social en estudiantes universitarios (García Ramos et al., 2016).

El trabajo que aquí presentamos es un paso más en esta línea de investigación que busca potenciar la adquisición de hábitos relacionados con los ODS para contribuir al compromiso social de nuestros estudiantes universitarios; de esta manera podrán en el futuro y desde el ejercicio de su profesión trabajar por y para el bien común y la sostenibilidad de una sociedad cada vez más compleja y necesitada de acciones concretas, que nazcan de la responsabilidad individual de cada uno de sus integrantes (Santos-Villalba et al., 2020).

Creemos que la universidad ha de incluir formación específica en Responsabilidad Social y sostenibilidad en sus planes de estudio si realmente desea responde a la urgencia de formar profesionales comprometidos con los demás, con sus empresas, con su entorno y con la sostenibilidad del planeta en el que vivimos (De la Calle Maldonado et al, 2020). En este estudio proponemos una metodología de gamificación (Rodrigo Mateo, 2016; Lozada Ávila et al., 2017), desarrollada en colaboración con la empresa *DoGood*[96], que pretende estimular el compromiso social de los estudiantes universitarios a través de la realización de una serie de retos específicos diarios relacionados con los ODS. A través de

[96] https://bit.ly/2WJATZA

la gamificación y mediante metodologías activas y colaborativas el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El proyecto se ha implementado en el segundo semestre del curso académico 2020-2021 dentro del marco de la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social, que se imparte en 2º curso de Grado, en varios grupos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales y de la Escuela Politécnica de la Universidad Francisco de Vitoria.

La asignatura de Educación para la Responsabilidad Social (De la Calle Maldonado y Giménez Armentia et al., 2016) es impartida como parte del programa de formación en humanidades implementado en todos los grados ofertados por la Universidad Francisco de Vitoria (García Díaz, 2021). Esta asignatura busca que los estudiantes adquieran una serie de habilidades y competencias que les permitan pensar y actuar como universitarios socialmente responsables para que puedan orientar sus estudios y su futuro profesional al servicio de la sociedad y del bien común. Se trata pues de una materia de carácter eminentemente social, que les permite plantearse su vida y su profesión como un servicio al otro. (De la Rosa et al, 2019).

Para cumplir con este cometido es esencial que el alumno comprenda y reflexione sobre la situación del mundo actual, los principios que rigen la sociedad, los diversos problemas culturales y sociales desde su génesis histórica y que profundice en el sentido de su vocación personal y profesional. Solo desde una comprensión profunda y relacional de los desafíos complejos y globales a los que nos enfrentamos como sociedad, pueden surgir respuestas creativas e integrales que puedan atajar los problemas desde su raíz.

La contribución al bien común, a la justicia social, en definitiva, a la transformación de la sociedad es una competencia a trabajar con los estudiantes y para que las integren hoy como universitarios y mañana como profesionales deben asentarse sobre una serie de conocimientos de carácter antropológico cuyos fundamentos deben ser comprendidos por los alumnos. La solidaridad y el compromiso con el bien común se fundamentan en el reconocimiento de la dignidad que alberga todo ser humano, pues solo desde el reconocimiento del valor infinito del otro es posible que la adhesión al bien común sea firme y decidida.

De este modo la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social es concebida como parte de la formación integral del estudiante universitario, cuyas acciones generan un impacto en su entorno que no pueden resultarles indiferentes y sobre cuyas consecuencias deben reflexionar. De este modo se da la oportunidad al estudiante de caer en la cuenta de que el progreso de la sociedad se sostiene sobre la libertad y la responsabilidad de cada uno de los individuos que la y se les invita a ser agentes de cambio social respondiendo con su propia vida a las necesidades que encuentran en los demás.

Más allá de los contenidos teóricos de la asignatura que son impartidos y trabajados en el aula, los alumnos realizan cincuenta horas de prácticas sociales, a lo largo de todo un curso académico, colaborando con instituciones que trabajan con personas en riesgo de exclusión social o en situación de mayor vulnerabilidad. De este modo los contenidos teóricos impartidos en el aula se ven sostenidos y verificados a través de la experiencia personal de cada uno de los estudiantes en sus prácticas sociales, alcanzando un aprendizaje significativo de la materia. Este recorrido realizado en las prácticas sociales es acompañado individualmente por un mentor, que ayuda al estudiante a reflexionar y dar sentido a lo que está viviendo y a conectarlo con los contenidos teóricos trabajados en clase.

De esta manera los alumnos tienen la oportunidad de ponerse delante del sufrimiento y la vulnerabilidad de las personas más desfavorecidas de la sociedad para descubrir, por un lado, las posibilidades que tienen de responder desde lo que ellos son a las necesidades de otras personas y, por otro lado, para que puedan reconocer su propia necesidad y vulnerabilidad y abrirse así al encuentro con los otros. Se busca que los estudiantes universitarios puedan confirmar que su propio desarrollo personal y profesional pasa por responder ante las necesidades de la sociedad en la que viven y aún más, en el caso de las personas en situación de mayor necesidad.

En síntesis, se trata de una materia que ayuda a los estudiantes a implicarse personalmente para lograr la justicia social y el bien común, y que trabaja activamente para incidir en el logro de los ODS (Giménez Armentia et al, 2020). El proyecto que aquí presentamos es un paso más

en el camino de la formación integral de nuestros estudiantes que viene a completar lo que ya se venía haciendo en la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social. A través de la adquisición de hábitos de compromiso social relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible se busca completar la formación del universitario para que sea consciente de su de la importancia de ser socialmente responsable y para que la viva en cada una de las acciones personales que emprenda y pueda desarrollar en el ejercicio de una profesión orientada al bien común.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se presentan los resultados e impactos de este proyecto, que se concibe con el propósito de dar a conocer y concienciar sobre los valores relacionados con la responsabilidad social asociada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y promover la adquisición de hábitos que produzcan un impacto positivo en el entorno próximo. Para ello se plantean algunas acciones formativas (Programa IES) y retos (gamificación) que faciliten al estudiante universitario un acercamiento personalizado a los ODS orientado a desarrollar hábitos de comportamiento social. De esta manera, se pretende implicar a la comunidad universitaria en acciones que puedan incidir en el aprendizaje y la formación integral, que inviten a la acción y estimulen el compromiso con los ODS. Además, se promueven, en los estudiantes y docentes universitarios, actitudes orientadas a compartir y contrastar perspectivas, ideas y reflexiones sobre el impacto de las propias acciones en la transformación del entorno (Reason et al, 2013).

Los resultados de la experiencia se harán públicos a través de métricas e informes no financieros, con los que se solicitará la certificación del impacto generado. En base a ello, finalmente se estudiará la posibilidad de escalar y transferir buenas prácticas sobre el trabajo con ODS en otras facultades y ámbitos universitarios.

Estos objetivos específicos responden a su vez a algunos de los objetivos generales marcados en la asignatura. Más allá de la adquisición de una serie de conocimientos significativos relacionados con los ODS y

la Agenda 2030 se busca que el alumno sea capaz de reconocer y actuar conforme a las implicaciones y exigencias que implica vivir en sociedad, integrar los valores relacionados con un obrar socialmente responsable o descubrir cómo puede, desde el lugar que ocupa en la sociedad, ser un agente de cambio socialmente responsable.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los propósitos y objetivos anteriormente señalados el proyecto se desarrolla en distintas fases. En primer lugar, se procede a la ideación y diseño de un programa formativo estructurado en cuatro módulos que se propone desde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, dirigido a toda la comunidad universitaria. Contemplado en el marco de las Actividades Formativas Complementarias (AFC) se promueve así el Programa IES, sobre Innovación, emprendimiento y sostenibilidad, con el propósito de identificar y desarrollar el talento innovador y emprendedor orientado al bien común y al progreso sostenible. Se pretende con ello llegar a identificar y desarrollar las competencias transversales para el desarrollo sostenible y la empleabilidad más valoradas en el ámbito profesional, según la Comisión Europea (2020) y el Foro Económico Mundial (WEF, 2020): pensamiento crítico, solución creativa de problemas, resiliencia, responsabilidad, toma de decisiones, liderazgo de servicio, confiabilidad, flexibilidad cognitiva, inteligencia emocional, comunicación, trabajo en equipo y negociación.

El primer Programa IES, dirigido a universitarios y alumni de cualquier Grado y curso, interesados en la innovación y el emprendimiento sostenible, se cursa entre octubre y diciembre y se compone de cuatro módulos (innovación, emprendimiento, sostenibilidad y proyectos) organizados en cuatro actividades formativas complementarias (AFC):

1. Innovación (2 ECTS). Trata de conectar las capacidades innovadoras y emprendedoras de los estudiantes con el proyecto de vida profesional. Para ello se propone el descubrimiento de tendencias y ecosistemas de innovación y emprendimiento, y se establecen pautas para la indagación sobre el propósito y sentido del proyecto personal y profesional, ayudando a configurar

el curriculum vitae experiencial, que dé cuenta de los aprendizajes significativos y transferibles alcanzados.

2. Emprendimiento (3 ECTS). Orienta al estudiante a aprender a emprender, de acuerdo con el método propuesto por el MIT (Massachusetts Institute of Technology). Se trabaja sobre un programa en 24 pasos que comienza con una introducción, para afinar después el desarrollo de un proyecto concreto, para cuya implementación y puesta en marcha se tratan de resolver las siguientes cuestiones: ¿Quién es el cliente?, ¿qué puede hacer por su cliente?, ¿cómo adquiere el cliente el producto/servicio?, ¿cómo ganar dinero con su producto/servicio?, ¿cómo se diseña y construye el producto o servicio?, ¿cómo hacer crecer su negocio? Presentación y evaluación de proyectos.

3. Sostenibilidad y Economía Circular (2 ECTS). En este caso se aborda desde la práctica un método efectivo para convertir en oportunidades los problemas y barreras encontrados en la implantación operativa del proyecto. Se propone el paso de un paradigma productivo lineal al paradigma propuesto desde la Economía circular, de acuerdo con la metodología ECOCANVAS. Se comienza identificando el problema y cuantificando la necesidad, para pasar luego a plantear una hipótesis que permita desarrollar un prototipo.

4. Proyectos (1 ECTS). Por último, en este módulo se pretende sacar partido a todo el trabajo realizado hasta el momento en el proyecto. Para ello, el estudiante participa en un proceso de mentorización personalizado que le permite preparar la presentación del proyecto desarrollado para convocatorias de concursos y premios nacionales e internacionales.

La formación se plantea en formato *B-learning* en ecosistema interdisciplinar y con metodologías activas, *learning by doing* y *flipped learning*. En el marco de este programa, se profundiza en el concepto de propósito como piedra angular de la acción y del proyecto personal y profesional (Palencia García, 2019), se investiga y reflexiona sobre las tendencias y los ecosistemas de innovación y emprendimiento.

En una segunda fase del proyecto se procede al diseño e implementación de un proceso de gamificación, en el que participan los propios alumnos del programa IES. Se ha constatado en diversas investigaciones que esta metodología tiene un demostrado impacto en la adquisición de conocimientos en las aulas (Prieto Andreu, 2020). Se desarrolla así un proyecto de gamificación sobre ODS que se implementa en el segundo semestre del curso académico 2020-2021 en el marco de la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social.

En primera instancia, se realiza una selección de alumnos entre los participantes en el programa IES y se inician las negociaciones con *DoGood*, empresa con la que se plantea desarrollar la aplicación que permita realizar la gamificación. Después se procede a la validación de los objetivos y propósitos desde la fundamentación teórica ofrecida en la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social. Más tarde se presenta el proyecto a los órganos de gobierno de la universidad y se constata la viabilidad legal y de seguridad informática del proyecto.

En el desarrollo del plan operativo, se seleccionan 25 retos de entre que los 150 que previamente han sido propuestos por los alumnos del Programa IES, se desarrolla la aplicación para la gamificación y se definen los proyectos derivados de la implantación de este proyecto que se implementarán para toda la UFV en el siguiente curso académico. Asimismo, se establecen las métricas no financieras necesarias para informar una vez ejecutada la gamificación y concluido el proyecto y solicitar la validación de EQA, entidad internacional de certificación, verificación e inspección de estándares ESG (Environmental, Social & Governance).

Así, tras la formación teórico-práctica implementada en el primer módulo (Innovación) del Programa IES, 25 alumnos de diversas Facultades (Escuela Politécnica, CC. Experimentales y CC. Jurídicas y empresariales) colaboran, dirigidos por la empresa *DoGood*, en un proyecto orientado a estimular el compromiso con el desarrollo sostenible mediante gamificación. Los participantes, repartidos en cuatro grupos multidisciplinares, han trabajado en el diseño y desarrollo de una aplicación móvil (*app*) en la que se integran los retos planteados por los

alumnos en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para el desarrollo de la propuesta se trabaja sobre las siguientes cuestiones:

- Qué ODS de la Agenda 2030 quieren trabajar.
- Qué retos van a incluir en relación con los ODS seleccionados.
- Qué van a recibir a cambio los alumnos que participan en el proyecto.
- Qué resultados no financieros estiman lograr con el desarrollo del proyecto.
- Cómo se va a comunicar la implantación del proyecto en la UFV.

Una vez realizada la propuesta a la comunidad docente de los grados en los que se va a aplicar la gamificación, se procede entonces a la selección, definición y validación de los 150 retos propuestos por los alumnos, mediante la contrastación con el departamento de Desarrollo Institucional, responsable del área de Sostenibilidad en la universidad, y la empresa *DoGood*, que ya tiene experiencia en la implantación de esta experiencia en el ámbito empresarial. Para el equipo docente resulta fundamental que los alumnos no solo cumplan con los retos propuestos en la línea de la propuesta de la Agenda 2030, sino que se busca también que dichos retos encuentren un sentido en el marco formativo de la asignatura. Para el departamento de Sostenibilidad y para *DoGood* lo esencial es que los retos conecten con el mundo empresarial y el mercado laboral. De esta estricta selección surgen los 25 retos definitivos que van a configurar la aplicación móvil:

1. Realiza una limpieza de armario y sube una foto del momento y lugar dónde la entregas la ropa que ya no necesitas.

2. Comparte alguna de tus habilidades sociales con los compañeros y comenta tu experiencia en un tuit.

3. Organiza una sesión de deporte online con compañeros y/o amigos y sube una foto.

4. Comenta tus preocupaciones con otra persona y resume en un tuit si el hacerlo te ha ayudado en algún sentido.

5. Organiza con tus compañeros una campaña de recogida de alimentos y comparte la foto del momento y lugar dónde los habéis entregado.

6. Ayuda a los mayores de tu vecindario para reducir el riesgo de contagio y hazles la compra o recoge sus medicinas en la farmacia y sube una foto de tu acción o cuenta tu experiencia en un tuit.

7. Sube la foto de un menú saludable que disfrutas esta semana.

8. Busca algún producto hecho con materiales reciclados, haz una foto y comparte una foto.

9. Reuníos un grupo de personas en una zona natural para recoger basura y subid una foto con todo lo recolectado.

10. Investiga si las tiendas en la que compras moda habitualmente son socialmente responsables y sube un tuit con el nombre de las que sí lo son.

11. Identifica tres establecimientos de comercio justo dónde podrías comprar lo que ahora compras en otro sitio.

12. Sube una foto de las bolsas reutilizables que usas para hacer la compra.

13. Visita un huerto urbano local e infórmate sobre cómo participar. Sube una foto en el huerto.

14. Sube una foto de tu termo o botella de material no contaminante.

15. Sube una foto haciendo tus compras en un comercio local.

16. Comparte en un tuit algún proyecto de innovación o emprendimiento que te gustaría apoyar.

17. Infórmate sobre el patrimonio natural o cultural de tu ciudad, visítalo con amigos o compañeros, comparte lo que te haya sorprendido.

18. Infórmate sobre desigualdades de las que no somos conscientes y comparte tu reflexión en un tuit.
19. Comparte cinco de los prejuicios más habituales en tu entorno.
20. Expresa en un tuit una idea que promueva el interés científico en los jóvenes.
21. Tápate los ojos con una venda e intenta realizar una tarea cotidiana (como por ejemplo hacer un café) sin contar con tu vista. Comparte tu experiencia en un tuit.
22. Comparte una canción que plasme las injusticias en el mundo.
23. Identifica en un tuit a un dirigente que defienda la igualdad de oportunidades.
24. Comparte en un tuit un evento histórico en el que se logró la paz de la mano de personas ajenas a la política.
25. Recomienda un documento, video o web sobre un tema relacionado con la paz en el mundo que consideres pueda ser de interés para tus compañeros.

Tras meses de preparación, finalmente se implementa, en el primer cuatrimestre de 2021 el programa para comprobar la utilidad real de la gamificación en la estimulación del compromiso social de los universitarios a través del cumplimiento de los retos propuestos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Este proyecto se desarrolla en la asignatura Educación para la Responsabilidad Social que se imparte en todos los Grados implicados en el proyecto:(Grado en Administración y Dirección de Empresa, Grado en Marketing, Grado en Arquitectura, Grado en Ingeniería Matemática, Grado en Ingeniería de Sistemas Industriales.

***GRÁFICO 1**. Cronograma de desarrollo del proyecto.*

Nota: Elaboración propia

El funcionamiento de la aplicación para que los alumnos puedan acceder a los retos que deben cumplir es el siguiente:

- Los alumnos son registrados en la aplicación y mediante la participación en el juego se busca que los estudiantes cumplan retos diarios a lo largo de 21 días que dura la experiencia de aprendizaje prueba. La idea es que los retos les inciten a ser más responsables en su día a día y les ayude a adquirir hábitos sostenibles.

- El cumplimiento de los retos se valida a través de la publicación en el muro social de la aplicación móvil de evidencias de cumplimiento distintas (fotos, reflexiones, …) en función de la naturaleza del reto. De este modo se estimula el valor de compartir la experiencia con los compañeros y se incentiva la participación y el intercambio de ideas.

- Gracias a la recepción de puntos que reciben por el cumplimiento de cada uno de los retos los alumnos van ascendiendo

en un ranking que genera la propia aplicación. Los puntos pueden donarse a una serie de proyectos sociales que han sido propuestos desde la universidad abriéndose así la posibilidad de que las propias acciones impacten sobre colectivos vulnerables.

- La participación en el proyecto por parte de los alumnos tiene además un impacto en la evaluación de la asignatura de Educación para la Responsabilidad Social.

De esta manera los estudiantes universitarios a través del proceso de gamificación se acercan, no solo teóricamente sino también mediante la acción, a los ODS marcados por la Agenda 2030.

La evaluación de la participación en el proyecto por parte de los alumnos se realiza de dos modos diversos, en los diferentes grupos en función de lo que los profesores habían reflejado en su guía docente. Por un lado, algunos grupos tenían la participación en el proyecto como obligatoria imputándose el cumplimiento de los retos dentro de los porcentajes de evaluación de la asignatura. Sin embargo, para otros grupos de alumnos, la participación en el proyecto era voluntaria y se les propuso un aumento en su calificación final de la asignatura en función de los retos que fueran completando hasta poder obtener un aumento en su calificación de un punto si cumplían todos los retos.

4. RESULTADOS

La primera edición del Programa IES ha dado lugar, entre otros resultados, a la participación en *The Fowler Global Social Innovation Challenge* (USD, 2019), promovido por la Universidad de San Diego (USA), que nace en 2011 con la pretensión de dar respuesta a la necesidad actual de cambio en el mundo, para generar nuevos modelos de negocio que trabajen dentro de nuevos paradigmas de cambio sostenible. Finalmente han sido once los equipos que han participado en este *challenge*, que da cabida a cerca de cuarenta universidades de 17 países. En junio de 2020 han llegado a la final dos de ellos con propuestas que inciden en concreto sobre dos de los ODS. Por un lado,

"*Thermoplastik*" presenta un proyecto sobre el ODS 13 (Acción por el clima) dirigido a mejorar el proceso de eliminación de plásticos y microplásticos tipo PET en aguas marinas. Esta propuesta gana el segundo premio del concurso. Por otro lado, el equipo "*Biological Cleaning Membrane* (BCM)" trabaja sobre la línea del ODS 6 (Agua limpia y saneamiento) y en concreto sobre la eliminación de metales pesados de ríos y otros ecosistemas de agua dulce del planeta. Este proyecto es galardonado con una mención extraordinaria proveniente del público a través de redes sociales.

En 2021 se han presentado al programa otros dos proyectos:

- "*Garden Mimesis*" propone un proyecto de naturaleza urbana en las grandes ciudades a través del cultivo y siembra de plantas genéticamente mejoradas para capturar, de manera más eficiente, el CO2, uno de los principales gases de efecto invernadero.

- "Hydeltech" se basa en la creación de plantas submarinas de ósmosis inversa con el fin de generar energía y producir agua potable, reduciendo el impacto negativo de otras fuentes no renovables sobre el medio ambiente.

Del trabajo de los participantes en este programa ha surgido, como ya se ha explicado en otro apartado, la relación de retos que alimentan la *app* utilizada en la gamificación, que ha arrojado a su vez datos de éxito del proyecto, tanto en materia de participación y aprovechamiento como de informe de sostenibilidad. Esto es:

- Registros: Total de alumnos que se inscriben.

- Participación/Retos completados: Alumnos que realizan retos y en qué medida.

- Aprendizajes: Alumnos que afirman integrar nuevos hábitos al finalizar el proyecto.

- Informe no financiero: Traducción de la repercusión del proyecto (ahorro en el uso de plásticos, reducción de la huella de carbono, ...).

Las principales métricas del impacto de la primera edición del programa en la UFV arrojan los siguientes datos. Se han inscrito en la plataforma 207 alumnos matriculados en los diversos grados de los cuales 185 han completado el registro. Un total de 165 alumnos han completado al menos 5 de los 25 retos que se les proponían y 145, es decir el 70% del total de los alumnos, han completado al menos un 60% de los retos logrando impactar con acciones concretas sobre 13 de los ODS marcados por la agenda 2030.

Los retos se han agrupado entorno a los tres pilares del enfoque de la Responsabilidad Social Corporativa, propuesta por la Comisión Europea (2001): social, medioambiental y económico. En números absolutos, los alumnos han conseguido completar más de 3.400 retos sostenibles durante las tres semanas que duraba el proyecto. Por señalar lo que han fomentado algunos de los retos realizados por los alumnos: recogida de basuras, donación de alimentos y ropa, ayuda a las personas más vulnerables y que a causa del COVID-19 no podían salir de sus casas, apoyo al comercio local, consumo de productos de comercio justo, investigación sobre prácticas empresariales socialmente responsables, sobre referentes en la lucha por la igualdad de oportunidades o en la promoción de la paz entre las personas.

Por señalar el impacto anual aproximado de las acciones realizadas por los alumnos que han participado en este proyecto se estima que se habrían ahorrado más de 27.500 bolsas de plástico desechables y más de 11.400 botellas de plástico de un solo uso si las acciones que han realizado los participantes durante el proyecto se convirtieran en un hábito. Se estima del mismo modo que con las acciones concretas llevadas a cabo por los estudiantes se han recogido aproximadamente 250 kilos de basura de parques y zonas verdes y se han donado más de 560 kilos de comida y más de 1.500 kilos de ropa.

El desarrollo del proyecto no solo ha facilitado de forma didáctica, ilustrativa y práctica la formación de los participantes acerca de los propósitos e implicaciones de la Agenda 2030, sino que además ha tenido un impacto directo en la adquisición de hábitos de comportamiento, en relación con algunas de sus 169 metas. El 86% de los alumnos que han participado en el proyecto señalan que han aprendido a través de la

gamificación a ser socialmente más responsables y el 83% ha aprendido a contribuir con pequeñas acciones a un entorno más sostenible.

Con los puntos obtenidos los alumnos han votado aquellos proyectos propuestos por la universidad para que puedan llevarse a cabo en los cursos sucesivos. En concreto se han establecido tres opciones: taller sobre oportunidades de empleo en relación con la Agenda 2030, que obtuvo en la votación final 51,2% de los votos), mayor presencia de los ODS de la Agenda 2030 en los planes de estudio (recogió el 22,4% de los votos), creación de una sociedad de alumnos para impulsar el progreso sostenible y el bien común (sumó 14,5% de los votos) y promover proyectos de investigación sobre las competencias laborales relacionadas con la Agenda 2030 (con el 12% de los votos).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto se ha diseñado e implementado con el objetivo de dar a conocer y concienciar sobre los valores relacionados con el comportamiento sostenible y la responsabilidad social, así como promover la adquisición de hábitos que produzcan un impacto positivo en el entorno próximo. Mediante la involucración de los estudiantes en la reflexión sobre la importancia y sentido de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su participación en el diseño de la actividad de gamificación y la validación efectuada por docentes y personas de administración y servicios, se ha podido dar respuesta a este propósito. La actividad se ha desarrollado en un ecosistema interdisciplinar en el que los estudiantes universitarios, profesores y profesionales han colaborado partiendo de distinto grado de conocimiento, experiencia y compromiso con los ODS, logrando así trabajar en una verdadera comunidad de aprendizaje.

La buena acogida del programa ha sido garantía de la aplicación exitosa y del logro de los siguientes hitos:

- Los participantes han adquirido conocimientos sobre los ODS de forma personal y práctica gracias a la puesta en marcha de algunas de las metas relacionadas con cada uno de los objetivos trabajados.

- Se ha demostrado la utilidad de la tecnología de la información y la comunicación (gamificación), al servicio de la educación y las virtudes de su uso para lograr conectar problemas reales con el día a día de los estudiantes.
- El impacto del proyecto se ha extendido a todo el entorno de los estudiantes participantes. Muchos de los participantes declaran haber realizado los retos en compañía de familiares o amigos y haberse embarcado en intensos debates sobre algunos de ellos.
- Se ha comprobado el potencial de escalabilidad del programa al resto de Grados y titulaciones de la comunidad universitaria.

Además de los logros objetivos y del impacto medible que el programa ha conseguido en cada uno de los ODS y en el conjunto de la Agenda 2030, se han identificado un gran número de beneficios cualitativos destacados tanto por el propio equipo docente como por los estudiantes que han participado en esta primera edición del programa. En general, se ha destacado que la aplicación móvil de *DoGood* y el modo en que los retos habían sido conceptualizados ha facilitado a los alumnos la adquisición de conocimientos desde un punto de vista práctico. La mayoría declaran haber tomado conciencia de la importancia de la formación y de estar bien informados, así como del impacto que pueden tener los pequeños hábitos cotidianos en su entorno social y medioambiental. Para otros, los retos han sido el empujón que necesitaban para salir de la zona de confort en materia de sostenibilidad y para adquirir hábitos que sabían positivos pero que por diversas razones no habían adquirido todavía. Por último, muchos estudiantes afirman que gracias a los retos han podido acercarse de una manera sencilla, comprensible y práctica a la responsabilidad social corporativa e implicar a su entorno en la importancia del compromiso ciudadano para lograr la Agenda 2030.

Aunque la percepción subjetiva del alumno sobre el proyecto ha sido muy positiva debería de realizarse, de cara a las siguientes ediciones, una prueba objetiva que permitiera medir la adquisición de competencias y conocimientos con respecto a lo trabajado a través de los retos.

También sería bueno de cara a futuras publicaciones realizar un seguimiento en el tiempo del impacto que ha generado la realización de este proyecto en la adquisición de hábitos sostenibles.

Si comparamos el índice de participación de los alumnos en las diferentes clases según el método de evaluación empleado, observamos que aquellos estudiantes a los que la participación en el proyecto les contabilizaba un porcentaje de la evaluación de la asignatura participaron significativamente más (95% del alumnado) que aquellos alumnos para los que la actividad podía suponer un incremento extra en su calificación final (70% del alumnado). Siendo ambos buenos datos de participación observamos que la obligatoriedad en la participación incentiva a los alumnos a cumplir los retos propuestos.

Dado que el impacto del proyecto ha sido positivo se transferirá la experiencia a otros grados y facultades en sucesivos cursos académicos. Con el apoyo de UFV Sostenible se propiciará la escalabilidad e impacto potencial del proyecto a toda la comunidad en términos de concienciación, formación y capacitación sobre los ODS. Como consecuencia de los buenos resultados obtenidos, el proyecto está en la actualidad en proceso de certificación del impacto no financiero generado por empresa externa. En prospectiva se analizarán las posibles alianzas para poder hacerlo extensivo a otros centros educativos.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los distintos grupos de interés implicados en el desarrollo del proyecto han sido: Estudiantes, Vicedecanato de profesorado e innovación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, *DoGood People*, Rectorado UFV, Cátedra Santander de Responsabilidad Social, Departamento de Desarrollo Institucional, Grado en Administración y Dirección de Empresa, Grado en Marketing, Grado en Arquitectura, Grado en Ingeniería Matemática, Grado en Ingeniería de Sistemas Industriales, Vicerrectorado de Formación Integral, Vicerrectorado de Innovación y Emprendimiento, Vicerrectorado de Calidad: Área Infraestructuras-OTD del Vicerrectorado de Calidad y Transformación Organizacional, delegada de datos en Asesoría Jurídica y Secretaría General y

Gerencia. Sirva este apartado como agradecimiento a todas las personas que han hecho de este proyecto una realidad.

7. REFERENCIAS

Comisión europea (2001). Libro Verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. https://tinyurl.com/jpyvz2cs

Comisión Europea (2016). Enfoque de la UE sobre desarrollo sostenible. https://tinyurl.com/y423s9mc

Comisión Europea (2019a). Documento de reflexión: Hacia una Europa más sostenible. https://tinyurl.com/y2x7aqgj

Comisión Europea (2019b). El Pacto Verde Europeo. Comunicación de la Comisión (COM (2019) 640 final). https://tinyurl.com/yxtmvloh

Comisión Europea (2020). Agenda de capacidades europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia (SWD (2020) 121 final). https://tinyurl.com/yyh3ne2k

Cubero Marín, J.J. (2019) Integración de los ODS y las competencias transversales en el ámbito universitario. Fórum de calidad, 29, 298

De Dios Alija, T. (2018). Responsabilidad de la persona y sostenibilidad de las organizaciones. Editorial Universidad Francisco de Vitoria.

De la Calle Maldonado, C. & Giménez Armentia, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. Revista Comunicación y hombre (7), 236-247.

De la Calle Maldonado, C. & Giménez Armentia, P. (2016). Universitarios socialmente responsables. Editorial Universidad Francisco de Vitoria.

De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P. y De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible, el papel de la universidad en la Agenda 2030. Revista Prisma Social (25), 179-202.

De la Calle Maldonado, C.; García Ramos, J. M.; De Dios Alija, T. y Valbuena, C. (2020) Índices Sintéticos para medir la responsabilidad social del estudiante universitario. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 28, No. 189.

García Díaz, D. (2021). Itinerario formativo de las materias de humanidades en los grados de biotecnología y biomedicina. En M. Iglesias Badiola y P. Giménez Armentia (Eds.), Conversaciones Inter-ciencias. Biotecnología y Humanidades construyendo visiones complementarias del mundo (pp. 165-185). Comares.

García Ramos, J.M., De La Calle, C., Valbuena, C., y De Dios Alija, T. (2016) La formación en Responsabilidad social y su impacto en diversas carreras universitarias. Revista de investigación educativa, 34(2), 435-453. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.244271

Giménez Armentia, P., De la Rosa, D. y Barahona, A. (2020) El papel de la universidad en la erradicación de la pobreza y la desigualdad: Educación para la Responsabilidad Social. Cuadernos Salmantinos de Filosofía. Vol. 47. 351-380

Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. https://tinyurl.com/y3tp7vf2

Larrán, M. (2014). Análisis del nivel de implantación de políticas de Responsabilidad Social en universidades españolas. Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas, Colección Experiencias y Resultados.

Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, 16(31), 97–124. https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5

Palencia García, A. (2019) Sostenibilidad con propósito: Hacer bien, haciéndolo bien. Profit editorial.

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73–99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

Reason, R. D.; Ryder, A. J. & Kee, C. (2013). Higher education's role in educating for personal and social responsibility: A review of existing Literature. New Directions for Higher Education, (164), 13-22. https://doi.org/10.1002/he.20072

Rodrigo Mateo, C. (2016). Aplicación de la metodología de la gamificación a través de las TIC en 3º de ESO [Tesis de Maestría, Universidad internacional de la Rioja]. Re-UNIR. https://bit.ly/38L7CQU

Santos-Villalba, M. J., Leiva Olivencia, J. J., Navas-Parejo, M. R., & Benítez-Márquez, M. D. (2020). Higher Education Students' Assessments towards Gamification and Sustainability: A Case Study. Sustainability, 12(20), 8513. https://doi.org/10.3390/su12208513

USD. Universidad San Diego (2019). The global fowler social innovation challenge. https://www.sandiego.edu/cpc/gsic/

WEF. World Economic Forum Davos (2020). Manifiesto de Davos 2020: El propósito universal de las empresas en la Cuarta Revolución Industrial. https://tinyurl.com/y4p437en

ESTUDIO DE LAS TUTORÍAS ACADÉMICAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

EUGENIA FRNÁNDEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

LOURDES ARANDA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La acción tutorial durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es un factor de innegable utilidad para el éxito académico del estudiantado (De Carrillo, y Choquet, 2016; García, 2008; Luque, y Vallejo, 2017; Muñoz-Carril, 2015; Valenzuela-González, y Hernández-Valenzuela, 2017), en este sentido, es conveniente apuntar que este proceso de tutorización es fundamental para el correcto desarrollo de todos los niveles del estudiantado, es decir, mediante una tutorización correcta, no solo se atiende al nivel académico, sino además, se abordan aspectos profesionales referidos al futuro desempeño laboral del estudiantado, así como aspectos sociales, personales e incluso administrativos (García Nieto, 2008).

Las tutorías, pueden darse de manera presencial o virtual, en el caso de esta última, es destacable el hecho de que el uso de la tecnología supone un beneficio para el alumnado y para el profesorado (Cabero-Almenara et al., 2016; Fernández-Martín, 2019), además, en el ámbito universitario, una adecuada tutorización puede optimizar ampliamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Martín, 2019), sobre todo en contextos educativos como los provocados por la pandemia de la Covid-19, donde la modalidad virtual supuso el único camino viable para poder realizar las funciones docentes.

Para el desempeño de la acción tutorial en la modalidad virtual, existen múltiples herramientas digitales que difieren en cuanto a la tipología de tutorización realizada (Fernández-Martín, 2020a), ya sea por el número de personas, el tipo de comunicación establecida, o la naturaleza de las mismas, como a continuación se especifica.

Atendiendo al número de personas, puede tratarse de una tutoría individualizada o colectiva. En el caso de la tutorización individual, es cuando se atiende a un único estudiante, mientras que la colectiva, se atiende a un grupo concreto, generalmente un grupo reducido y con características comunes, por ejemplo, el mismo grupo de trabajo en equipo, o un subgrupo de clase con dudas comunes.

Atendiendo al tipo de comunicación que se estable temporalmente en la tutorización, puede ser sincrónica o asincrónica. En el caso de la tutorización sincrónica, todos los estudiantes coinciden en el tiempo con el profesorado mediante algún recurso virtual para favorecer la comunicación mediante vídeo, audio o texto escrito, por ejemplo, en este sentido, el ámbito universitario destaca las videoconferencias como modalidad de tutorización, pudiendo ser tanto individual como colectiva.

Atendiendo a la naturaleza del proceso de tutorización, puede ser pública o privada. La tutorización pública, se da cuando la comunicación se dirige a un grupo extenso para tener el máximo alcance divulgativo. Sin embargo, en la tutorización privada, la comunicación se dirige a un grupo o persona conocido o localizable (Fernández, 2020). Dentro de esta tipología, éste último es el que se implementa de manera habitual en la universidad.

Por otro lado, es cierto que las tutorías realizadas de manera presencial, suponen la consecución de un clima más cálido, personal y cercano, alejado de la frialdad de las pantallas.

No obstante, existen estudios que advierten que para conseguir una formación más completa e integral del estudiantado, es necesario incluir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC a partir de ahora) en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández-Martín, 2020; De la Rosa, 2016; Moriña et al., 2014; Gómez y Ruíz, 2018; Pinos Castillo, 2018; Suárez-Lantarón, 2017; Valenzuela y Hernández,

2017), así como la innovación en la acción docente mediante la utilización de estos recursos tecnológicos (Ortega et al., 2017), concretamente en la universidad, esta manera virtual de trabajar se implementa a través del Campus Virtual, pues favorece la autonomía del alumnado, así como el aprendizaje activo y el significativo (Ortega et al., 2017).

Esta plataforma de formación, dispone de ciertas opciones que pueden ser utilizadas para favorecer la acción tutorial cuando se establece a través de un entorno virtual (Fernández-Martín, 2019), destacando entre ellas las más utilizadas, como el correo electrónico o e-mail, las videoconferencias, y el foro de participación, entre otras.

El correo electrónico, es muy recurrido para el contexto de virtualidad ya que se aprovechan las ventajas tecnológicas (Valenzuela-González y Hernández-Valenzuela, 2017) en cuanto a la correspondencia con inmediatez en el envío. En esta tutorización se establece un tipo de comunicación asincrónica que puede facilitar la acción tutorial propiamente dicha, como ocurre en el caso de las universidades a distancia (Pinos, 2018), o bien, ser un complemento de las tutorías convencionales, como ocurre en las universidades presenciales.

Las videoconferencias como forma de tutorización, son muy útiles y tienen un papel privilegiado para los periodos de no presencialidad, e incluso para la docencia de asignaturas (Pinos Castillo, 2018), así como para la formación específica del grupo-clase. Esta forma de comunicación procura una interacción inmediata que se dirige exclusivamente al alumnado que esté conectado en ese momento (Laaser, 1994; Pinos-Castillo, 2018).

El foro de participación, por su parte, facilita una tutorización colectiva, donde el alumnado participa y realiza un aprendizaje conjunto (Hargeaves y Fullan, 2014), así como un aprendizaje cooperativo (Fernández, 2018; Fernández-Martín y Farzaneh, 2018; López-Melero, 2018), ya que promueve la participación (Fernández-Martín, 2018; García y López, 2012) de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solo del profesorado.

Por otro lado, resulta importante destacar que, además de plataformas oficiales de formación dentro de la universidad, la tutorización también

puede darse desde plataformas no estrictamente formales, como por ejemplo, la utilización de las redes sociales (Fernández-Martín, 2020 b; Chávez, 2015; León de Mora, 2010; Marín y Cabero, 2019; Rodríguez et al., 2017; Suárez-Lantarón, 2017), destacando aquí aplicaciones como el WhatsApp (Suárez-Lantarón, 2017) o Twitter (López, 2019), capaces de facilitar la comunicación instantánea, y pudendo ser usado tanto para la modalidad de tutorización individual, como grupal. Además de ser un medio común y recurrente entre el alumnado de universidad debido a su cercanía digital (Cabero-Almenara et al., 2016).

En cualquier caso, la utilización de las tutorías académicas como espacio formativo resulta evidente sobre todo al favorecer la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje con la posibilidad de adaptarse de manera individualizada a cada estudiante y a sus peculiaridades concretas (De Carrillo y Choquet, 2016; Faura et al., 2017).

En cuanto a los aprendizajes específicos y a las funciones que favorece el proceso tutorial dentro del ámbito académico, destaca la relación entre alumnado y profesorado de una manera más directa e individualizada, el diálogo, la indagación y reflexión conjunta entre docente y discente, por tanto, de entre los aprendizajes que favorece el proceso de acción tutorial dentro del contexto académico, destacan el aprendizaje activo y autónomo por parte del estudiantado (Ibarra-Sáiz, y Rodríguez-Gómez, 2011). Por otro lado, en el caso de las tutorías grupales, es un excelente aliado para promover los aprendizajes cooperativos, colaborativos, y especialmente, los aprendizajes sociales y conjuntos (Álvarez, 2009; Fullan et al., 2015; Korthagen, 2011; López Melero, 2018; Melief et al., 2010). No obstante, los aprendizajes significativos, son algunos de los más importantes para encaminar la adquisición de conocimientos útiles por parte del alumnado.

La formación integral del alumnado supone, entre otros factores, tener en cuenta todas las dimensiones del individuo para procurar una formación de calidad, íntegra y completa (Fernández-Martín, 2021), concretamente, estas dimensiones propias del ser humano son: la dimensión cognitiva y metacognitiva, el lenguaje, los afectos y valores, y la autonomía personal (López-Melero, 2018). Estos aspectos pueden ser

fácilmente desarrollados mediante una acción tutorial efectiva enfocada al desarrollo de los mismos.

En este sentido, además de las dimensiones anteriormente mencionadas, hay que considerar otros factores más académicos que actúan de manera interrelacionada, y que se deben atender para una formación íntegra en el alumnado universitario, como son la dimensión práctica (Fernández Martín, 2018), la teórica (López-Melero, 2018) y la emocional (Fernández-Martín y Farzaneh, 2018, López-Melero, 2018).

Asimismo, referido a la formación integral del alumnado, hay autores que asumen la existencia de otras categorías directamente relacionadas con la formación en Educación Superior (Nova-Herrera, 2017), destacando las habilidades sociales, las experiencias formativas, los contenidos abordados con valores culturales, la formación y desarrollo humano integral, el conocimiento e investigación, y el compromiso social, económico y político (Nova-Herrera, 2017), entre otros.

Por otro lado, múltiples autores defienden que un adecuado proceso de tutorización resulta esencial para proporcionar un conveniente seguimiento y valoración de los aprendizajes del alumnado (Fernández-Martín, 2019; Muñoz, 2015; Luque y Vallejo, 2017), por tanto, dentro de las funciones de la labor docente, la tutoría es una valiosa aliada en el proceso de evaluación de la formación del estudiantado.

Por lo expuesto, las funciones docentes del profesorado en las tutorías académicas son fundamentales para llegar a una íntegra y completa formación del alumnado universitario, y más aún si estas acciones están dirigidas hacia el logro de un aprendizaje significativo. Ahora bien, lo revelador en este aspecto, sería considerar el punto de vista de las alumnas y los alumnos universitarios, ante ello.

2. OBJETIVO

2.1. Objetivo de la investigación

- Analizar las percepciones del alumnado de universidad acerca de su formación integral mediante las tutorías académicas.

- Evaluar las vivencias con respecto a las tutorías, experimentadas por los alumnos y alumnas en las universidades

3. METODOLOGÍA

En esta investigación la metodología usada es una metodología cuantitativa basada en análisis descriptivos realizados mediante porcentajes y frecuencias.

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes fueron seleccionados a través de una técnica de muestreo incidental donde se pudo acceder fácilmente a la muestra. Este tipo de técnica forma parte de procedimientos de selección de muestra no al azar.

Los estudiantes seleccionados en este trabajo fueron 59, pertenecientes del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga matriculados en el curso académico 2020/2021. Del total del alumnado, 20 estudiantes eran hombres (33,9%), y 39 eran mujeres (66,1%), y donde el rango de edad se encontraba entre los 18 y 55 años. Las diferencias en cuanto a porcentaje entre alumnos y alumnas se deben a que los grados correspondientes a dicha área están sesgados por género.

Durante bastante tiempo, la elección del grado a estudiar entre mujeres y hombres han sido muy diferentes y en algunas titulaciones como las impartidas en las Facultades de Educación siempre se ha observado un claro predominio del género femenino sobre el género masculino.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

En la recogida de datos se empleó la técnica de encuesta o survey, donde se utilizó como instrumento de encuesta un cuestionario de respuesta cerrada denominado “Cuestionario de evaluación de actitudes hacia las tutorías académicas” (Solaguren-Beascoa y Moreno-Delgado, 2016). El cuestionario constaba de 18 ítems con 5 posibles respuestas tipo Likert, mediante las que se obtenían la siguiente puntuación:

1 sería: “Totalmente en desacuerdo”, con lo referido en el enunciado del ítem.

2 sería: “En desacuerdo”, con lo referido en el enunciado del ítem.

3 sería: “Indiferente/Indeciso”, con lo referido en enunciado denunciado del ítem.

4 sería: “De acuerdo”, con lo referido en el enunciado del ítem.

5 sería: “Totalmente de acuerdo”, con lo referido en el enunciado del ítem.

El cuestionario se estructura en una dimensión: la percepción y vivencias del alumnado universitario hacia las tutorías académicas.

3.3. PROCEDIMIENTO

En el presente estudio han participado alumnas y alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La recogida de datos se realizó entre mayo y junio de 2021 a través de la plataforma Google. Se elaboró un cuestionario Google Forms, donde el alumnado al entrar a dicha plataforma podía rellenarlos y dar sus respuestas de forma online.

Para contactar con los participantes se pusieron anuncios en el aula virtual de la Universidad de Málaga, pidiendo la participación voluntaria del alumnado. En clase, justo antes de que los estudiantes rellenaran los cuestionarios, se explicó detalladamente las instrucciones de cumplimentación de éste, y se les explicó la voluntariedad de la participación en la investigación. Además, en ningún momento se solicitó datos personales y de esta forma se hacía imposible la identificación de la persona que respondía, asegurándonos así la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

3.IV. Análisis estadísticos

Una vez finalizada la recogida de datos a través del cuestionario para evaluar la percepción y vivencias hacia las tutorías académicas, se realizaron los análisis de los datos.

Los análisis estadísticos, se basaron en los análisis descriptivos a través de frecuencias y porcentajes de las variables consideradas en la dimensión del cuestionario "la percepción y vivencias del alumnado universitario hacia las tutorías académicas".

4. RESULTADOS

En los resultados del análisis descriptivo se observan porcentajes muy altos de alumnado que están "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en las variables ítems referidas a valoraciones positivas hacia las tutorías académicas, sin embargo, se observa un porcentaje muy bajo de alumnado que están "totalmente de acuerdo" o "de acuerdo" en las variables ítems referidas a valoraciones negativas hacia las tutorías académicas.

Específicamente, los porcentajes de estudiantes en las diferentes variables ítems que forman el cuestionario, son los siguientes:

- "Creo que acudiendo a tutorías se optimiza el tiempo de estudio" los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 16,9% y un 69,5% respectivamente. Se puede observar que el 86,4% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- "El trato con los profesores en tutorías me produce vergüenza/nerviosismo" los estudiantes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo en un 23,7% y un 33,9% respectivamente. Se puede observar que el 57,6% del alumnado universitario no consideran que les avergüence ir a tutorías.

- "Me interesan las tutorías porque se adquiere soltura en el trato personal" los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 28,8% y un 61% respectivamente. Se puede observar que el 89,8% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- "No quiero molestar a los profesores yendo a tutorías" los estudiantes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo en un 20,3% y un 35,6% respectivamente. Se puede observar que

el 55,9% del alumnado universitario no tiene problemas para ir a tutorías ni consideran que el ir a tutorías sea molestar.

- “Las tutorías son un medio eficaz para resolver dudas” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 54,2% y un 42,4% respectivamente. Se puede observar que el 96,6% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- “No me gustan las tutorías porque no sé expresarme bien” los estudiantes están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo en un 28,8% y un 47,5% respectivamente. Se puede observar que el 76,3% del alumnado universitario no consideran cierto lo referido en la variable ítem.

- “Me interesan las tutorías porque se aprenden más conceptos que en clase”, en este caso, los estudiantes se encuentran indeciso donde el 39% del total de clase se encuentra sin opinión firme sobre que en tutorías se aprende más que en clase. Además, el 25,4% del total del alumnado está de acuerdo con la variable ítem, al igual que el porcentaje del total de estudiantes que no están de acuerdo que también son un 25,4% del total del aula.

- “Acudiendo a tutorías puedes ahorrarte contratar un profesor particular”, en este caso el 44,1% del total de la clase está totalmente o en desacuerdo y el 23.7% del total del total de alumnos y alumnas están totalmente de acuerdo o de acuerdo, por último, el 32,2% de la clase está indeciso y no sabe si realmente con las tutorías podría ahorrarse un profesor particular o no.

- “En tutorías me siento incapaz de pensar con claridad” los estudiantes están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en un 23,7%% y un 47,5% respectivamente. Se puede observar que 71,2% el % del alumnado universitario no coincide con el ítem que refiere que en tutorías son incapaces de pensar con claridad.

- “Las tutorías son estimulantes para afrontar los estudios” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 13,6% y un 57,6%% respectivamente. Se puede observar que el 71,2% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- “Las tutorías te centran en lo realmente importante de las asignaturas” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 5% y un 57,6% respectivamente. Se puede observar que el 62,5% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- “No me gustan las tutorías porque muestro a los profesores mis carencias” los estudiantes están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en un 20,3% y un 71,2% respectivamente. Se puede observar que el 91,5% del total del alumnado universitario no coincide con el enunciado del ítem, por tanto, sí le gusta las tutorías a la mayor parte del alumnado.

- “Las tutorías pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio.” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 16,9% y un 54,2% respectivamente. Se puede observar que el 71,1% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- “Una buena opción para ponerse al día en una materia es acudir a tutorías” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 20,3% y un 49,2% respectivamente. Se puede observar que el 69,5% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

- “En tutorías no me veo capaz de seguir las explicaciones de los profesores” los estudiantes están totalmente en desacuerdo o en desacuerdo en un 15,3% y un 62,7% respectivamente. Se puede observar que el 78% del alumnado universitario no coincide con el enunciado del ítem, por tanto, un alto porcentaje de la clase no piensa que en tutorías no sean capaces de seguir las explicaciones de los profesores.

- “El trato personal con los profesores puede favorecer a la hora de aprobar” aproximadamente la mitad de la clase está totalmente de acuerdo (16, 9% del total de la clase) o de acuerdo (28,8%) y un 25,4% del total de la clase considera que es indiferente. Será el 28,8% del total de la clase la que piense que el trato personal no puede favorecer a la hora de aprobar.
- “Prefiero ir en grupo a tutorías” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 11,9% y un 30,5% respectivamente. Se puede observar que el 42,4% del alumnado universitario prefieren ir a tutorías en grupo, mientras que un 37,3% le es indiferente.
- “Entablar confianza con el profesor puede servirme de contacto en el futuro” los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en un 15,3% y un 55,9% respectivamente. Se puede observar que el 71,2% del alumnado universitario tienen una actitud positiva y acorde a lo referido en la variable ítem.

De forma global, los resultados obtenidos muestran que más del 70% del alumnado considera que las tutorías: optimizan el tiempo de estudio, se adquiere soltura en el trato personal, son un medio eficaz para resolver dudas, son estimulantes para afrontar los estudios, y por último, pueden mejorar los hábitos y medios de estudio.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio muestran una actitud positiva hacia las tutorías académicas por parte de los estudiantes del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Los datos observados apuntan a que los alumnos y alumnas que han participado en este estudio consideran que las tutorías facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, por tanto, propician un alto rendimiento en su formación.

Algunos estudios previos muestran resultados similares respecto al interés y relevancia que cobra las tutorías académicas en las universidades por parte de todos los agentes de la comunidad educativa (Benites, 2020; Chacón, 2021). De hecho, según Chacón (2021), señala que las tutorías:

> alcanzan un nivel de consideración especial en los procesos evaluativos y en el desarrollo académico, influenciando el desarrollo de las competencias, el rendimiento de las asignaturas y como espacio de mejora en la relación entre los docentes y estudiantes (p. 66).

En la actualidad, con la incorporación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), el modelo educativo en todas las titulaciones de las universidades ha experimentado grades cambios como las estrategias metodológicas y diseño curricular dirigidos a la resolución de problemas reales y la incorporación del sistema ECTS (European Credit System) que es un sistema de transferencia y acumulación de créditos (Aranda et al., 2019). Pues bien, uno de los aspectos claves introducidos es el papel que adopta el alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes universitarios adoptan un rol más autónomo y participativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, toman un papel más activo en su aprendizaje (Aranda et al., 2015; Santacruz et al., 2013), y no se limitan a escuchar al docente en clases magistrales donde presenten un papel meramente pasivo.

En esta misma línea, Álvarez-Pérez y González-Alfonso (2005), señalan que:

> El profesorado ha de asumir este nuevo reto, renunciando al papel protagonista que ha tenido en la formación universitaria como experto en contenidos, para centrar sus esfuerzos en facilitar el logro de las competencias y estimular el aprendizaje autónomo del alumnado. Su rol debe ser ahora el de acompañante, guía del aprendizaje, creador de espacios de aprendizaje, potenciando el "aprender a aprender", la motivación y el apoyo para que los estudiantes alcancen los objetivos y las competencias establecidas (tanto específicas como generales) (p. 2).

Con esta nueva situación educativa donde los estudiantes adoptan un papel activo en su aprendizaje, y los docentes deben tomar un rol de guía y facilitador (Santacruz et al., 2015) a través del desarrollo de

metodologías que sirven de ayuda a la adquisición del aprendizaje autónomo de los estudiantes en el ámbito universitario (Álvarez-Pérez y González-Alfonso, 2005), las tutorías adquieren un papel relevante en la formación superior. Como apuntan en su investigación, Narro-Robles y Arredondo-Galván (2013):

> Desde el inicio de este siglo la tutoría ha sido objeto de una revaloración; se le considera un poderoso medio del que pueden disponer las instituciones, y los propios profesores, para mejorar sensiblemente tanto la calidad como la pertinencia y la equidad del proceso educativo (p. 133).

Por todo ello, es muy importante que las instituciones universitarias sean capaces de reconocer y valorar positivamente el papel de las tutorías otorgándoles la importancia que tienen en las universidades puesto que ésta es fundamental para fortalecer la docencia universitaria, y por ende todo el proceso de aprendizaje en el ámbito universitario.

Para futuras investigaciones, sería necesario aumentar la muestra e incluir, otros grados y otras universidades, ya que consideramos que una de las limitaciones de este estudio es el bajo número de participantes con los que cuenta el presente trabajo. También sería necesario incorporar participantes que se encontraran cursando otras titulaciones y pertenecieran a universidades.

Concretamente, consideramos que futuras investigaciones, derivadas de las mejoras del presente trabajo, deben centrarse en procurar una muestra con un mayor número de participantes, de modo que sea posible estudiar una población muestral mucho más amplia, lo que llevará a la mejora del presente estudio en cuanto al aumento del "n" de la población encuestada.

Siguiendo esta misma línea, es consecuente admitir el hecho de que se enriquecería el estudio mediante la inclusión de alumnos y alumnas de otros grados diferentes al de Educación Primaria, concretamente, otros grados de la Facultad de Ciencias de la Educación, como pudieran ser el alumnado de los grados de Educación Infantil, Educación Social, e incluso del Grado de Pedagogía, ya que facilitaría una visión más amplia, completa e íntegra a cerca de las percepciones del alumnado de

Educación sobre las tutorías académicas para un aprendizaje más significativo.

Como consecuencia, sería interesante ampliar el estudio mediante futuras líneas de investigación que contemplaran la necesidad de incluir los posgrados, más allá de centrarnos únicamente en los grados, ya que los posgrados de Ciencias de la Educación podrían ser un factor interesante a tener en cuenta en este tipo de estudios donde el alumnado y sus percepciones son elementos clave en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y donde las tutorías, tienen un papel protagonista e indiscutiblemente fundamental para la formación lo más integral y adecuada del alumnado.

Por otro lado, se sugiere la necesidad de incluir otras universidades, ya que la cultura de tutorización es un elemento muy característico y particular de las Facultades de Educación de cada una de las universidades españolas, y resultaría muy interesante analizar cada una de ellas, y como el alumnado las percibe para su formación integral.

En este sentido, parece incuestionable el interés que puede suscitar la importancia de analizar cómo el profesorado de las Facultades de Ciencias de la Educación de distintas universidades españolas, enfoca estas tutorías en la medida en que sean consecuentes para un aprendizaje significativo del alumnado, así como, su papel formador y orientador como profesionales.

Por todo lo anteriormente expuesto, en el ámbito universitario sería necesario conceder un papel más importante a las tutorías académicas que se desarrollan durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje, un aprendizaje del alumnado mucho más integral y completo. Así como, que se atienda a las distintas dimensiones del estudiante como ser humano, y no solo atender a la faceta académica; además de procurar un aprendizaje más significativo para el estudiantado a través de unas tutorías más individualizas, específicas y centradas en los intereses concretos y características propias de cada uno de nuestros estudiantes.

En este sentido, la formación del profesorado universitario, debería enfoscarse en procurar un mayor y mejor enfoque y desarrollo de la función tutorial, más allá de un derecho del alumnado, y ser propuesto

como una necesidad de estos estudiantes para avanzar en su propio proceso de aprendizajes, y para llevarle a una formación personal, profesional, emocional, activa y autónoma, y no sólo considerar estas tutorías como un espacio de dudas académicas o cognitivas.

Por otro lado, es preciso mencionar, que esta labor de tutorización, debería enfocarse de igual modo tanto si son tutorías presenciales como virtuales, de manera que se pueda contar con el apoyo del profesorado, bien en un horario establecido en el despacho, o bien de manera "online", adaptándose de esta manera a las necesidades de cada estudiante.

Esto es importante destacarlo, debido a que las tutorías académicas han sido tradicionalmente consideradas como espacios físicos donde el alumno y la alumna tenían la posibilidad de asistir para hablar o preguntar dudas al docente. Sin embargo, hoy en día, uno de las necesidades que impuso el confinamiento provocado por la pandemia, fue la posibilidad de atender al alumnado desde casa. Esta posibilidad de atender en línea supuso una ventaja en cuanto a la percepción y concepción de los espacios de tutorización, tanto por el profesorado, como por el alumnado mismo, convirtiéndole en un espacio de comunicación, ayuda, orientación y apoyo más allá de lo meramente académico y formal, en periodos en los que la necesidad de estas tutorías era incuestionable.

Además de ello, adaptarse al alumnado en cuestión, implica no solo atender a sus características e intereses particulares, sino también adaptarse a los intereses comunes como clase, o como grupo de trabajo. En este sentido, se advertiría necesario el uso de espacios de tutorización - ya sea presencial o virtual- en el que participase el tutor o tutora junto todos los integrantes del equipo de trabajo. De esta manera, la tutoría no solo tendría importancia a nivel individual y personalizado, sino también a nivel grupal y conjunto.

En otro orden de cosas, no sería acertado terminar la presente discusión sin exponer que sería muy interesante considerar en futuras líneas de investigación, un estudio más pormenorizado atendiendo al género. La manera de enfocar y enfrentarse a las tutorías académicas depende de la persona en cuestión, en este caso del alumno o alumna, por lo que

podría ser muy atractivo conocer, explorar y comprender los datos que pueda proyectar este tipo de estudio atendiendo al género.

Esto podría arrojar luz sobre la mejor manera de llevar a cabo las tutorías por parte del profesorado universitario, ya que, si se viene defendiendo la necesidad de adaptarse a cada una de las personas en general, y a la alumna o alumno en particular, es interesante saber si estas peculiaridades también vienen determinadas por el género. Peculiaridades que más allá de factores tradicionalmente considerados como genéticos o biológicos, puedan atender a factores sociales y sobre todo educativos.

En cualquier caso, se podría estudiar si existe diferencia, o por el contrario no, entre alumnos y alumnas, lo que nos llevaría a una mejor y más adecuada labor de tutorización, haciéndola más personalizada a cada estudiante, y con una mayor concienciación y conocimiento de la persona que atendemos en tutoría.

Finalmente, tras lo mencionado, hay que destacar que además se observa en la presente investigación, la importancia que las tutorías académicas universitarias tienen para los estudiantes de educación, sobre todo para facilitarles una formación más integral y completa, lo que destaca el interés académico, formativo, profesional, personal, emocional y social que tienen estos espacios de tutorización, más allá de ser un espacio de preguntas y respuestas. Así como la necesidad de una mejor y más adecuada consideración de los mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dándoles el protagonismo que merecen estas tutorías académicas en la universidad.

6. CONCLUSIONES

El alumnado del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga considera que las tutorías académicas son fundamentales para conseguir una formación integral, completa y plena en la formación de los estudiantes universitarios.

Los alumnos y alumnas consideran que para poder optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario trabajar la resolución de problemas y dudas, la ayuda, el asesoramiento y la orientación para el desarrollo de capacidades, valores y habilidades que favorezcan la formación académica, profesional y personal del alumnado, y ello, se consigue en parte a través de las tutorías académicas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado gracias a la magnífica colaboración de los alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Pérez, P. y González-Alfonso, M. (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. REIFOP, 8 (4), 1-4.

Álvarez, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la Educación Universitaria. Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 20(3:3), 270-283.

Aranda, L., Rubio, L., Di Giusto-Valle, C. y Dumitrache, C. (2019). Evaluación del uso de ls TIC en estudiantes de la Universidad de Málaga. INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation, 5 (1), 63-71. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.5175

Aranda, L., Santacruz, M. I., Díaz-Ramos, A., López, M. M., Martín-Valero, R., y Ruiz-Párraga, G. (2015). Rúbrica: Evaluación de estrategias de aprendizaje aplicadas en diferentes grados y cursos académicos en la Universidad de Málaga. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J., y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). Innovaciones con tecnologías emergentes (pp. 1-10). Málaga, España: Universidad de Málaga.

Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Revista Conrado, 16(77), 315-321.

Cabero-Almenara, J., Fernández-Batanero, J. M., y Barroso-Osuna, J. (2016). Los alumnos del grado de Magisterio: TIC y discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 107-120.

Chacón, M.D. (2021). Acción tutorial en el fortalecimiento del perfil profesional universitario: aportes en el desarrollo de competencias a partir de la educación virtual. Revista ESPACIOS, 66-77. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p05

Chávez, J.J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. Revista Científica de Comunicación, 6(1), 82-96.

De la Rosa, L. (2016). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 5, 160-169.

De Carrillo, C. P., y Choquet, C. (2016). Tutoría adaptativa mediante manipulación del contexto de aprendizaje en ambientes TIC. Cambios y Permanencias, 1, 41-65.

Faura, U., Martín, P. J., y La fuente, M. (2017). Un modelo conceptual para la realización del Trabajo Fin de Grado apoyado en el uso de las TICs. Revista de Educación a Distancia, 53, 7-31.

Fernández-Martín, E. (2018). La innovación en la formación inicial del profesorado. Revista Innovamos, 9, 12-13.

Fernández-Martín, E. (2019). Empleo de las tutorías virtuales para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado Universitario: Un estudio al grado de pedagogía desde la perspectiva de sus protagonistas. En E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero E. Sánchez Vega (Coord). Innovación y tecnología en contextos educativos. Málaga: UMA Editorial.

Fernández-Martín, E. (2020a). Análisis de estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 95(34.2), 79-100.

Fernández-Martín, E. (2020b). Estudio de las percepciones del alumnado universitario sobre el uso de redes sociales como herramienta didáctica en la formación inicial. En M. C. Pérez Fuentes (Ed.), Innovación Docente e Investigación en Educación. Madrid: Dykinson.

Fernández-Martín, E. (2021). Análisis de las repercusiones provocadas por el estado de confinamiento sobrevenido por el Covid-19 en la formación inicial en educación superior atendiendo a las áreas de la labor docente. Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial. Dykinson S.L.

Fernández-Martín, E., y Farzaneh, D. (2018). Voces Externas: Profesionales de la Educación que se Acercan al Proyecto Roma. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 92(32.2), 151-162.

Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as. accountability. Education Policy Analysis Archives, 23(15), 2-17.

García, M., y López, A. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. Revista de currículum y formación del profesorado, 16(1), 278-293.

García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(1), 17-20.

Gómez, I. M., y Ruíz, M. (2018). Interdisciplinariedad y TIC: nuevas metodologías docentes aplicadas a la enseñanza superior. Revista de Medios y Educación, 52, 67-80.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Morata.

Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(4), 73-85.

Korthagen, F. (2011). Making Teachinig Education Relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. Orbs scholae, 5(2), 31-50.

Laaser, W. (1994). Videoconferencias como recurso suplementario en sistemas de educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, 6(3), 39-49.

León de Mora, C. (2010). Entornos colaborativos en docencia virtual: redes sociales y wikis. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones.

López, C. (2019). La red social Twitter como herramienta didáctica: una metodología de innovación docente en Educación superior. En R. Roig-Vila (Ed.), Innovación e investigación en la enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas. España: Octaedro.

López-Melero, M. (2018). Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma. Morata.

Luque, E. A. C., y Vallejo, A. P. (2017). Eficacia de un programa de intervención basado en el uso de las TIC en la tutoría. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 215-233.

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.

Melife, K., Tigchelaar, A., y Korthanger, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief, y A. Alsina (Eds.), Creando mi profesión. Barcelona, España: Octaedro.

Moriña-Diez, A., Perera Rodríguez, V. H., y Melero Aguilar, N. (2014). Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad. Alicante: 3Ciencias.

Muñoz-Carril, P. C. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. Revista Complutense de Educación, 26(2), 447-465.

Narro-Robles, J. y Arredondo-Galván, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles Educativos, xxxv(141), 132-151.

Nova-Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. Praxis & Saber, 8 (17). https://doi.org/10.19053/ 22160159. v8.n17. 2018. 7206

Ortega-Avila, A.B., Gijon-Nogueron, G., Cantero-Tellez, R., Cervera-Marin, J.A. (2017). ¿Son útiles las TIC en la enseñanza? Experiencia de innovación metodológica a través de Campus Virtual en Ciencias de la Salud. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). Innovación docente y uso de las TIC en educación. Málaga: UMA Editorial.

Pinos Castillo, L. F. (2018). Análisis comparativo sobre alternativas para sistemas de videoconferencias interactivas en Internet: Caso de estudio Universidad Católica de Cuenca. Revista de Producción Ciencias e Investigación. Pro-Sciences, 8(2), 26-31.

Rodríguez, M., López. A., y Martín, I. (2017), Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. Revista de Medios y Educación, 50, 77-93.

Santacruz I.; Aranda-Garrido M.L.; García-Moreno A.; (2013). Estrategias transversales de aprendizaje y uso de TICs. En Sánchez, J.; Ruiz, J. y Sánchez, E. (Coords.). Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia. Málaga (pp 1-10): Universidad de Málaga.

Santacruz I., Díaz-Ramos, A., López, M. M., Aranda, L., Martín-Valero, R., Ruiz-Parraga, G., Jiménez-Lara, A., Gutiérrez, A. (2015). Aplicación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de competencias profesionales y su evaluación mediante una rúbrica integradora en diversos títulos de grado de la Universidad de Málaga. En Ruíz-Rosillo A. (Coord). Educar para transformar: Aprendizaje Experiencial (pp 297-304). Madrid: Universidad Europea de Madrid

Solaguren-Beascoa Fernández, M. y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. Educación XX1, 19(1), 247-266. https://doi.org/10.5944/educXX1.15586

Suárez-Lantarón, B. (2017). El WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. Revista de Docencia Universitaria, 15(2), 193-210.

Valenzuela-González, E., y Hernández-Valenzuela, D. L. F. (2017). Una experiencia educativa, la e-tutoría en educación virtual con la aplicación del desarrollo tecnológico. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, 5(5), 1-23. Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

DOCENCIA UNIVERSITARIA DESDE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA (MED)

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria

MICHELLE MATOS DUARTE
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Con el fin de poder desarrollar las competencias personales y sociales se trabaja en la educación física, por la creación de herramientas didáctica que propicien estas competencias. Las competencias son las capacidades que se generan de forma individual para dar respuestas asertivas. Estas respuestas se dan acorde con cada etapa evolutiva, a partir de las capacidades de cada ser humano para enfrentar las barreras personas y desarrollar su propia responsabilidad personal. Se propone en esencia, que cada persona pueda elaborar su propia respuesta reflexiva con el fin del crecimiento personal y satisfacción en todos los ámbitos de la vida (Capllonch, Figueras y Lleixà, 2014).

Por otro lado, la socialización fomenta la creación de valores en las clases de educación física; la adquisición de conocimiento y destrezas personales, destinado al aprendizaje del desarrollo personal (Cañadas, Santos-Pastor y Castejon, 2019). En este sentido se refleja la naturaleza integral del trabajo educativo y metodológico, entendido como un proceso de adiestramiento y preparación para el aprendizaje de algún tema educativo, donde el profesor tiene la misión de moderar y canalizar ese conocimiento dentro del programa educativo (Tobar, Freundt, Gaete y Lara, 2020). Con este fin, el profesor recurre a diversas estrategias educativas ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta: la subjetividad del alumno, el contexto cultural y el contenido.

Por ende, la conformación de las competencias profesionales se logra con un alto grado metodológico-científico, a la aplicación de creencia-experiencias personales y a la motivación del profesor por transmitir conocimiento de valía práctica.

1.1. Teoría de la Autodeterminación

La manifestación del desarrollo de los valores en el ámbito de la educación física y el deporte da un salto a una teoría que busca desde desarrollo la motivación alcanzar alto rendimiento en materia intelectual, de actitud y en materia deportiva. La motivación tiene una implicación directa en los comportamientos y en su esencia encontramos energía y dirección. Por otro lado, como resultado de una buena motivación autodirigida encontramos la regulación biológica, cognitiva y social del individuo (Stover, Bruno, Uriel, y Fernández Liporace, 2017). A lo anteriormente plateado se le llama Teoría de Autodeterminación (TAD) con un abordaje bastante amplio, que recoge los ámbitos de: la Educación; el Empleo; la Recreación y la Actividad Clínica (Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 1990; Deci y Ryan, 2000). Matizando esta teoría encontramos que Weiner (2010) propone una teoría complementaria llamada Teoría de la Atribuciones. Esta teoría confirma, que las explicaciones que los individuos dan a otras personas confirman sus acciones. Este modelo estima tres dimensiones: 1. La internalidad sobre la externalidad, la estabilidad y controlabilidad.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte, la Teoría de la Autodeterminación ha sido utilizada para entender y explicar la motivación de los estudiantes, su participación, desempeño y aprendizaje en ambos sexos. Los estudios de Sicilia, Ferriz y González-Cutre (2014) y de Sevil et al. (2016) verificaron que con la utilización de TAD aumentó la incidencia de comportamiento saludable, así como el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas. La autodeterminación es un proceso intencional y continuo, con raíces procedentes de la infancia y arraigada en la adolescencia. Esta se puede manifestar de varias formas, pero su esencia esta en expresar preferencias y tomar decisiones; tener un sentido de autonomía y poder ejercer algún tipo de control en el entorno (Ayala y Gastélum, 2020).

1.2. Necesidades Psicológicas Básicas

El espacio docente de la Educación Física (EF), constituye un espacio ideal para el desarrollo de hábitos saludables para el alumnado, debido a que esta asignatura tiene dentro de sus objetivos principales desarrollar tareas que promuevan la buena salud, actitudes sociales positivas, así como el fomento de la relación entre iguales (Vázquez y Márquez, 2017; Zueck, Ramírez, Rodríguez y Irigoyen, 2020). En este sentido, el docente juega un papel principal, en la trasmisión de valores que conduzcan a la formación integral de los alumnos. Fundamentalmente, el trabajo del docente debe estar orientado a desatar los valores actitudinales, la capacidad de autodescubrimiento y la toma de decisiones positivas (Márquez y Celis, 2016; Ramos, Parra, Santos, y Cangas, 2020; Tapia, 2019).

Los que hoy se conoce como aprendizaje, está relacionado con varios elementos que no solo depende de la actitud, la conducta o el comportamiento. En este sentido la bibliografía científica destaca los valores motivacionales y contextuales con el objetivo de alcanzar altos niveles académicos (Cueva, García-Calvo, González y Fernández-Busto, 2018). De esta manera, se ha determinado que el éxito escolar esta canalizado por la motivación autodeterminada, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso. En este contexto, este trabajo pretende conocer la relación entre satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el compromiso y la motivación en estudiantes universitarios.

En este sentido se pueden citar tres tipos de necesidades psicológicas básicas: autonomía, relación y competencia. La autonomía se refiere a la capacidad de elección que está realizando el individuo (Ejemplo una tarea de clase). La relación se refiere al nivel de conexión que tiene el alumno con sus iguales. La competencia se refiere al nivel de control y eficacia con el que el individuo realiza esa tarea. La literatura científica añade, que los niveles de satisfacción de necesidades psicológica básicas está relacionado con una mayor vitalidad y motivación autónoma (Giménez, Río y Estrada, 2013).

Varios estudios han relacionado los resultados satisfactorios entre la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (PBN) y el desarrollo del Modelo Pedagógico de Educación Deportiva (MED), con determinación podemos afirmar que los resultados se expresan muy superiores a los métodos tradicionales (Cuevas, García-López y Contreras, 2015; Méndez-Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2015; Perlman, 2010; Sierra-Díaz, González-Víllora, Pastor-Vicedo, y López-Sánchez, 2019).

1.3. Los modelos de Educación Deportiva

Tradicionalmente la educación física (EF) ha estado relacionada con estilo de Instrucción Directa (ID), el desarrollo de la forma física, contenidos propios del desarrollo de los gestos técnicos deportivos y el desarrollo motriz de los estudiantes (Metzler, 2017). El estilo de enseñanza de Instrucción Directa (ID) el docente requiere un papel principal en el desarrollo de conocimiento y el alumno queda relegado a un segundo plano. Ante esta situación, surge una fuerte crítica sobre el modelo de ID y se comienzan a desarrollar nuevos modelos con otras directrices (Kirk, 2013). En este contexto surge el modelo de Educación Deportiva de Siedentop dentro de una cultura americana. Este modelo propone una enseñanza vivida desde autenticidad, tiene como objetivo formar alumnos entusiastas, cultos y competentes a través de una mayor autonomía, responsabilidad y el docente tiene el papel de guía (Siedentop, Hastie y van der Mars, 2020).

La educación deportiva toma seis características fundamentales del deporte institucional, ellas son: a. afiliación: el alumno toma el rol de jugador dentro de una etapa deportiva (el alumno además de jugador desarrolla el rol de árbitro, entrenador, estadista, coreógrafo); b. temporadas: con una unidad didáctica de 15 a 20 (divididas en pretemporadas, temporada y fase final) sesiones; c. competición formal: estructurada por un calendario competitivo que segura la participación equitativa de todos lo estudiantes, combinando la parte técnico táctica con los periodos de competición; d. registro de datos: se recogen el registro de la competición, acciones de deportividad y el esfuerzo; e. fase final

y festividad: se juega la fase final de la competición y entrega de premios y trofeos de forma festiva.

Son numerosas las investigaciones que se han llevado acabo con respecto al modelo de educación deportiva, resaltado un gran interés por la academia científica entre otros podemos citar (Araújo, Mesquita y Hastie, 2014; Bessa, Hastie, Araújo y Mesquita, 2019; Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016; Palacio, 2021).

2. OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo fue presentar una experiencia universitaria basada en varias sesiones de la asignatura de Deporte y Valores.

3. TALLER DEPORTE PARA TODOS

La experiencia universitaria docente realizada en la asignatura de Deporte y Valores en la Universidad Francisco de Vitoria de la Comunidad de Madrid, fue impartida a 44 estudiantes (cinco mujeres y 35 hombres) de segundo curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El objetivo de la asignatura era vivenciar y transmitir los valores del deporte que se dan en el ámbito de las actividades físicas, así como desarrollar herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje de estas disciplinas. Para ello, se desarrolló un taller titulado "Deportes para todos", que constaba de tres sesiones. En la primera sesión se quiso distinguir las diferentes capacidades que todos tenemos. En la segunda sesión se estimó conveniente realizar un trabajo por proyectos en el que los alumnos debían trabajar en equipo y resolver una problemática diferente. En la tercera sesión, se tomó la decisión de realizar un trabajo físico compensatorio y el análisis de las diferentes posibilidades físicas.

También se incluyó un determinado tiempo para realizar un análisis de la integración de la población inmigrantes a los proyectos deportivos de España.

A continuación, se expone la descripción de las sesiones realizadas y sus características.

Sesión 1: Explicación del taller. Taller "Deporte para todos". Clase 1 "Dis-tintas capacidades"

1ª Parte

Objetivo de la sesión: sensibilizar a los alumnos/as.

Se empieza la clase haciendo un pequeño debate de lo que puede ser, del significado de las palabras que se utilizan "Dis-tintas capacidades.

2ª Parte

En esta parte se verán dos vídeos:

1º cortometraje animado que se titula "Cuerdas".

2º un vídeo de informe semanal del hospital de parapléjicos de Toledo. https://www.youtube.com/watch?v=aKbKw3RKD9Q

Luego se realiza pequeños ejercicios de sensibilización con silla de ruedas, algo muy corto, para que la prueben, que suban y bajen y que intenten superar obstáculos. El objetivo no es reírse, tiene que haber seriedad.

Por último, coge todo el mundo un papel y un boli, y se tumban en la sala y cierran los ojos, se realiza un ejercicio de relajación en el que el profesor va indicando lo que se tienen que imaginar. El objetivo aquí es describir, su vida normal, ejemplo:

Pensad que os despertáis por la mañana y os estiráis en la cama, os dais media vuelta y vais al baño. Encendéis la ducha y os metéis dentro o lo que cada uno haga por la mañana. Vamos realizando un recorrido por nuestra mañana hasta llegar al desayuno…"

Así hasta terminar un día y al finalizar, se les pide que vuelvan al principio de su día y que se imaginen que son personas con diversidad funcional que no pueden andar, que se despiertan por la mañana y tienen que subirse a su silla de ruedas, y que vayan observando sus dificultades.

Por último, se despiertan y en el papel, sin hablar ni comentar nada, escriben todo lo que se les ocurra o se les haya pasado por la cabeza, luego si alguien quiere comentarlo o compartirlo se le da la palabra y se acaba la sesión.

Sesión 2: La sesión 2 de este taller es una sesión muy sencilla de trabajo por proyectos en la que los alumnos deben trabajar por equipos con el objetivo de resolver una serie de temas que se les entrega

Taller "Deporte para todos". Clase 2

Durante la clase se dan premisas de trabajo y tiempos del mismo.

A la finalización de los trabajos reabre un turno de debates, a modo del primer día, en el que cada grupo expone su tema y sus conclusiones. Todo se debe ir relacionando con la conceptualización de la asignatura.

GRUPO 1.

Debido a la ley LISMI un empresario se ve obligado a contratar a personas con discapacidad. La empresa tiene 60 trabajadores, 5 de ellos forman parte de la dirección, aunque buscan ascender a alguien más por el crecimiento de la empresa. La empresa es una gestora de instalaciones y entidades deportivas. Ahora mismo gestionan 3 centros deportivos muy parecidos que consta cada uno de: 1 Piscina de 22,5 X 12 metros; 1 Sala de fitness de 200m2; 2 salas de clases colectivas,

En total la plantilla consta de: 5 puestos de dirección/coordinación; 9 socorristas; 12 monitores de natación; 9 monitores de sala; 9 monitores de clases colectivas; 6 personas de recepción; 6 personas de limpieza; 4 personal mantenimiento.

El equipo de dirección se hace muchas preguntas. Ayúdale.

¿Qué puesto es adecuado para una persona con discapacidad? ¿Qué tipos de discapacidad podrían trabajar en el centro? ¿Podría influir en el rendimiento de la empresa? ¿Qué personas con discapacidad no podrían trabajar en los centros y por qué? ¿Cuál es vuestra opinión acerca de la ley LISMI?

GRUPO 2.

Desde hace 7 años el Paracuellos Atletismo Club ha ido mejorando cualitativa y cuantitativamente en número de atletas y logros. El Club alberga atletas de todas las edades, desde pre-benjamines hasta mayores de 55 años. Antonio es un chico de 14 años que sufre espina bífida, se desplaza con mucha dificultad con muletas, aunque cuando sale a la calle siempre usa su silla de ruedas, es algo pesada, pero le ayuda a superar largas distancias. La pasión de Antonio siempre ha sido el fútbol, pero el otro día vio, desde la ventana de su casa, la carrera popular de Paracuellos y le fascinó tanto que no se la podía quitar de la cabeza.

Por primera vez en sus 14 años Antonio ha reunido el valor suficiente para ir a la pista de Atletismo porque quiere competir como tantos chicos y chicas que había en aquella carrera. Cuando llegó al Club sintió una vez más esas miradas que han llegado a ser tan normales como insoportables. Con la voz entrecortada pregunta a un grupo de chicos que entrenan salidas de tacos dónde se encuentra el entrenador y después de mirarse sorprendidos señalan con el dedo hacia vuestra oficina. En efecto, eres el entrenador y tienes que dar respuesta a las siguientes preguntas:

> ¿Cómo gestionarías un caso como el de Antonio?
>
> Teniendo en cuenta que el Club no tiene experiencia, ¿Sería bueno entrenar a Antonio? ¿Cómo podrías ayudar a Antonio?
>
> ¿Entrenaría Antonio con el resto de chicos y chicas o formaría un nuevo equipo de personas con discapacidad?
>
> Diseña y demuestra 2 ejercicios para entrenar con Antonio.

GRUPO 3.

Colegio Príncipe Don Felipe, son las 10:00 de la mañana y comienza tu primera clase de Educación Física, por fin, llevas años esperando esta oportunidad y has diseñado una sesión para conocer a todos los chicos y chicas con actividades divertidas y juegos nuevos. Los chicos y chicas entran al pabellón cubierto 3 minutos tarde y haciendo mucho ruido, pero rápido intuyen tu desagrado por tal circunstancia y se sientan en los bancos donde les estabas esperando. Comienzas la presentación y

cuando llevas 2 minutos hablando suena la puerta, es Julia, una alumna con deficiencia visual total.

Tu sesión iba a ser un pañuelo colaborativo, un "pies quietos" y una matapollos.

Teniendo en cuenta que el único material que tenías preparado son 4 pelotas, 2 cuerdas y unos conos, responde a las siguientes preguntas:

> ¿Qué puedes hacer? ¿Adaptarías los juegos o los cambiarías en el momento?
>
> Explica y demuestra de manera práctica tu decisión.

GRUPO 4.

Piensa en la vida de un chico/a de 16 años, piensa en su vida, en sus relaciones con los demás, en sus hobbies, etc. Podrías explicar las diferencias que existen entre una persona con una discapacidad sensorial, una discapacidad motora o cognitiva. Demuestra un ejercicio que como entrenador personal podrías hacer dependiendo de la discapacidad para trabajar la resistencia.

GRUPO 5.

Andrés, afectado por un accidente doméstico sufrió en 2010 una parálisis en sus miembros inferiores, tras una larga depresión y mucho sufrimiento ahora ve los juegos Olímpicos de Río de Janeiro de 2016 como una oportunidad que jamás se habría planteado.

Gracias al plan ADOP ha conseguido dedicarse de forma completa a esta actividad. Andrés es un lanzador de peso, define cómo podría ser el entrenamiento de Andrés y diseña un ejercicio analítico y otro global. Demuéstralo.

GRUPO 6.

Como Licenciado en Ciencias de la Actividad Física conoces las posibilidades de las personas, los límites superados a lo largo de la historia por diferentes atletas, pero también conoces las realidades de aquellos que no han entrenado o que padecen obesidad. Actualmente trabajas en un centro de fitness público y se te ha propuesto ir a un geriátrico a

sustituir a un compañero. Al llegar allí te sorprende el ambiente, las miradas perdidas, las sillas de ruedas, los bastones…

Cuando empiezas la clase te percatas de que absolutamente nadie te puede seguir, y eso que ahí están las personas que más capacidad tienen. Al salir de la sesión interiorizas la realidad de esas personas, pero cuando llegas al pasillo te das cuenta de la realidad de todas aquellas personas que ni siquiera pueden asistir a las clases.

> Diseña 3 ejercicios por niveles para personas de la 3ª edad que sufren:
>
> Hipotonía, Hipertonía, Convulsiones, Demuéstralo.

Sesión 3: Las discapacidades y la integración social. Taller "Deporte para todos".

La sesión se divide en dos partes:

1ª parte. Se expone lo que se va a hacer en clase y se divide en 3 grupos. En primer lugar, se contextualiza, luego se da una temática a cada grupo: a) Saltos a la comba (sesión de multisalto), b) Lanzamientos, c) Agilidad.

Estas temáticas deben ser los contenidos a trabajar por cada grupo. La clave es que se repartirán 1 antifaz, 1 cascos de limitación de audición y 1 silla de ruedas, tienen que ser capaces de comerse el coco. Se les dan 25 minutos para preparar lo siguiente:

Contenido:

- Objetivos: 1 sobre el contenido y 1 que tenía que estar relacionado con valores.
- Sesión tipo: Donde describe muy por encima la sesión y el ejercicio principal, a modo de ejemplo en el cual se muestra la consecución de los objetivos, desarrollado.
- Evaluación: ¿Cómo sabemos si se han cumplido los objetivos?

Cuando les quedan 5 minutos, cada grupo coge una pizarra de la pared y transcribe del papel a la pizarra lo siguiente: Contenido; Objetivos; Evaluación.

- Tratamiento a la diversidad: ¿Qué han tenido en cuenta para realizar la sesión para las personas con diversidad funcional?

2ª Parte de la clase, cada grupo presenta su ejercicio principal y lo lleva a cabo.

Mientras tanto, como está todo escrito en las pizarras el profesor va anotando cosas que le llaman la atención, el tratamiento a la diversidad para al final que no se le escape nada. Cuando termina el primer grupo, automáticamente empieza el 2º, no se habla del ejercicio hasta el final. Cuando los tres grupos han terminado se les reúne en semicírculo frente las pizarras y se da feedback. Se exponen las diferentes conclusiones sobre cómo tratar la diversidad, no adjetivar, y no dar protagonismo, pero a la vez conseguir que alcancen los objetivos. Por otro lado, se crea debate sobre cómo mejorar. Es importante resaltar la dificultad que tienen a la hora de exponer objetivos y a su vez evaluaciones… (Jorge no ha incidido en ello hasta el final). Recordad los objetivos tienen que ser pocos, alcanzables, reto, medibles… si no tienen todo están mal, por ello en valores les cuesta entenderlo. No da tiempo a revolverlo, pero sí a que se vayan pensando en ello.

Si sobra tiempo se puede empezar con una contextualización y preparación de la clase siguiente, en la cual se reflexiona sobre la integración de la población inmigrantes a los proyectos deportivos de España, por medio del juego:

"Los juegos en el mundo"

Se repartirán los siguientes grupos: Latinoamérica; Mundo árabe; Europa del Este; Asia y África

(Se asigna una zona a cada grupo y deben buscar y trabajar los juegos de cada una de las zonas demográficas y preparar una clase de integración de posibles alumnos de esas zonas).

4. CONCLUSIONES

El feedback aportado por el alumnado ha sido positivo, teniendo en cuenta: 1. La mejor disposición de los alumnos a participar desde su

capacidad; 2. El razonamiento en la búsqueda de soluciones grupales; 3. El respeto por los criterios ajenos, aun cuando no se está de acuerdo con lo expresado. Consideramos que ofrecer experiencias didácticas que generan la reflexión y el respeto por medio del deporte, pueden favorecer el desarrollo integral de nuestros jóvenes estudiantes y quizás en el día de mañana servirles en la transferencia de valores del ámbito deportivo al ámbito familiar, social y escolar.

5. REFERENCIAS

Ayala, C. M. S., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física: Una revisión sistemática. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 838-844.

Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on Sport Education: future research and practice. Journal of Sports Science and Medicine, 13(4), 846-858

Bermejo, J., Borrás, P., y Ponseti, F. (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.

Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R., y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education model: a systematic review. Journal of Sports Science and Medicine, 18, 812-829

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. y Castejon, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes, 35, 284-28.

Capllonch, M., Figueras, S., y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (25), 149-155.

Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. Revista de Psicología del Deporte, 27, 97-104. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Cuevas, R., García-López, L. M., y Serra-Olivares, J. (2015). Sport Education Model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology, 48(1), 30-38.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.). Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation (pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. Cuadernos de Psicología del Deporte, 16(1), 307-324

Giménez, A. M., Río, J. F., y Estrada, J. A. C. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. Cuadernos de psicología del deporte, 13(1), 71-82.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. Educational Philosophy and Theory, 45(9), 973-986. doi:10.1080/00131857.2013.785352

Márquez, J. M. C., y Celis, C.C. (2016). Hábitos y estilos de vida saludables en la edad escolar. Sevilla: Wanceulen.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Sport education model versus Traditional model: Effects on motivation and sportsmanship. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y del Deporte, 15(59), 449-466. http://dx.doi.org/10.15366/ rimcafd2015.59.004

Metzler, M. (2017). Instructional models in physical education. Taylor & Francis: London.

Palacio, E. S. (2021). Evaluación de un programa de Educación Física basado en el modelo de educación deportiva. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 7(2), 321-343.

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. Journal of Teaching in Physical Education, 29(4), 433-445.

Ramos, R. T., Parra, J. M. A., Santos, J. G., y Cangas, A. J. (2020). Validación y adaptación de la escala de control psicológico del profesor hacia las clases de educación física y su efecto sobre las frustraciones de las necesidades psicológicas básicas. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (37), 167-173.

Sevil, S., Abós, C., Generelo, L., Aibar, S. y García-González, L. (2016). Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 3-8.

Sicilia, A., Ferriz, R. & González-Cutre, D. (2014). Relación entre la Satisfacción de Las Necesidades Psicológicas Básicas durante la Educación Física recibida en la Educación Secundaria Obligatoria y las conductas saludables al inicio del Bachillerato. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 36(2), 59-74.

Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2020). Complete Guide to Sport Education (3ed.). Champaign, IL: Human Kinetics

Sierra-Díaz, M. L., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., & López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through ModelsBased Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. Frontiers in psychology, 10, 2115. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2019.02115

Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., y Fernández Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 14(2), 105-115.

Tapia, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adhe teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. Journal of Sport and Exercise Psychology, 36(4), 331-346

Tobar, B. U., Freundt, A. M. R., Gaete, M. J. F., y Lara, M. M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (37), 362-369.

Vázquez, P. G., y Márquez, A. R. (2017). La actividad física como fuente de salud y calidad de vida. Sevilla: Wanceulen.

Zueck, M. C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M. y Irigoyen, H. E. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 37, 33-40.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. Educational Psychologist, 45(1), 28–36. Doi: 10.1080/00461520903433596

DEPORTE Y MUJER. UN PROGRAMA PILOTO DE SENSIBILIZACIÓN

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria

MICHELLE MATOS DUARTE
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El avance del deporte femenino en la actualidad, no solo debe estar precedido por la integración de las mujeres a las actividades físicas de forma general, sino que además, el análisis debe tener en cuenta la realidad social de estas y las dificultades que atraviesan para desarrollar un deporte en igualdad de condiciones (Alfaro,Vázquez, Gallardo y Ferro, 2012). En este sentido, según la Teoría de Sistemas (Bertalanffly 1968; Soler, 2017), la deportista no puede ser entendida sin una concepción de ella misma y de su entorno (Leruite, Fernández y Díaz, 2015). De esta manera, el entorno de la deportista; los medios de difusión masivos; el marco normativo en igualdad de condiciones y la predisposición del acceso de las deportistas por parte de los organismos encargados de diseñar políticas deportivas, forman un requerimiento imprescindible en la integración de la mujer al deporte (González, 2010).

La desigualdad social entre hombres y mujeres es una cuestión urgente, que no solo tiene que ver con el deporte, sino que además tiene que ver con la convivencia familiar y estilos machitas que aun perduran en la sociedad, causando la muerte por violencia doméstica de un número cada vez más elevado de víctimas. Es por esto, que el deporte tiene que ser una fuente de educación desde edades muy tempranas en la prevención y eliminación de actitudes ventajistas sobre la mujer o el aprovechamiento de requisitos ilegales de las normas para obtener la victoria a cualquier precio (Gleaves, 2015).

Por otro lado, encontramos, que a día de hoy el deporte federado femenino sigue siendo muy inferior en participación que el deporte federado masculino, hasta finales de 2020 los hombres federados eran 76.5 % del total, mientras de que las mujeres eran el 23,5 % (Ministerio de Cultura y Deporte, 2020). Sin embargo, un 48,5 % de la delegación de los Juegos Olímpicos de Tokio 2020 es mujer, lo que indica el esfuerzo de este género por llegar a participar en la reunión deportiva más importante de la historia (Azotla, 2021, 23 de julio).

1.1. Participación de la mujer española en los deportes Olímpicos

En el análisis de la participación de mujer española en los juegos olímpicos, encontramos que, durante los 60 primeros años de la incorporación de los Juegos Olímpicos Modernos, no hubo participación olímpica. Esta integración del deporte femenino a la cita olímpica, comenzó en Paris 1924 y más adelante Roma 1960. Las raíces de esta poca participación se deben al estadillo de la Guerra Civil en España con el triunfo de los Franquistas sobre la II Republica Española. Esto supuso un retroceso de 30 años por la adopción del nuevo régimen franquista de la concepción del deporte basado en la moral católica (García Ferrando, 1987; Manrique, 2003; Manrique, López, Torrega y Mangos, 2008).

A partir del año 1975, se extiende con rapidez por toda España una transición demográfica, las personas de los pueblos españoles poblaron las capitales del país. Se incorporó, además, la mujer al trabajo, con lo que su rol fue cambiando. Se crea en 1980 una nueva ley de Educación Física y Deporte (Ley de 13/1980, de 31 de marzo), donde se propicia el debate de la incorporación de la mujer al deporte y preparan políticas para llevar a cabo esto. Por último, se fomentan nuevos programas de actividades física, la remodelación, adaptación de los inmuebles para la práctica deportiva, así como la construcción de nuevos centros deportivos.

1.2. Financiación del deporte femenino en España. Sistema de ayudas

Las instituciones deportivas españolas, tienen el reto de proporcionar una atención igualitaria en políticas del deporte, Azurmendi (2005) indica que especialmente en el ámbito competitivo las mujeres necesitan un apoyo económico especial. Las ancladas barreras estructurales junto al corporativismo masculino, hacen que las mujeres que compiten en el alto rendimiento tengan más dificultades para alcanzar sus metas.

En un estudio realizado por Azurmendi y Murua, (2010) muestran que las mujeres que compiten en el alto rendimiento, están más preocupadas que los hombres por su actividad económica, la consecuencia de este hecho es por la ausencia de patrocinio en el deporte federado femenino. En fin, es muy habitual que la mujer deportista tenga que compaginar las actividades deportivas, los estudios y una beca que le proporcione estabilidad económica.

Teniendo todo esto en cuenta, el gobierno español facilita dos tipos de ayuda: 1. Ayudas del programa mujer y deporte a mujeres deportistas» (MECD, 2015) y 2. Ayudas a las federaciones deportivas para el programa deporte y mujer (MECD, 2014). Esta última va dirigida a distintas federaciones con el fin de proporcionar más estabilidad al deporte femenino (Bermejo, Almagro y Rebollo, 2018).

Existen también ayudas del programa ADO (Asociación de Deportes Olímpicos), está ayuda persiguen que los deportistas se puedan dedicar por completo a la práctica deportivas y son gestionadas por las federaciones Nacionales. Estas becas se conceden en dependencia de los resultados deportivos del último ciclo olímpico, campeonato del mundo y campeonato de Europa (Abajo, Morales, Leonet, y Llorente, 2021; Argüeso, 2018).

En este contexto, el presente trabajo pretende conocer la percepción que los estudiantes universitarios del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) tienen al respecto de los estereotipos de género en el deporte. Además, de presentar un recurso didáctico para la formación y crecimiento de estudiantes entre 18 y 22 años, en materia de sensibilización del valor de la mujer en el mundo del deporte.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

A los 70 universitarios de 1º y 2º curso de CAFyD, de ambos sexos, que participaron del estudio se les pidió que contestaran un cuestionario sobre las diferencias asociadas al género y su relación con la actividad física y el deporte. A continuación, propusimos la intervención mediante las clases prácticas de dos asignaturas y a través de un programa virtual de crecimiento personal. Dentro de las clases prácticas los alumnos realizaron dinámicas que perseguían la participación, el razonamiento y el debate. En el programa virtual se propuso el trabajo de casos relacionados con el Deporte y Mujer, más el desarrollo de tres preguntas abiertas sobre actitudes prosociales con visualizaciones de videos didácticos sobre la mujer en el deporte.

2.2. PROCEDIMIENTO

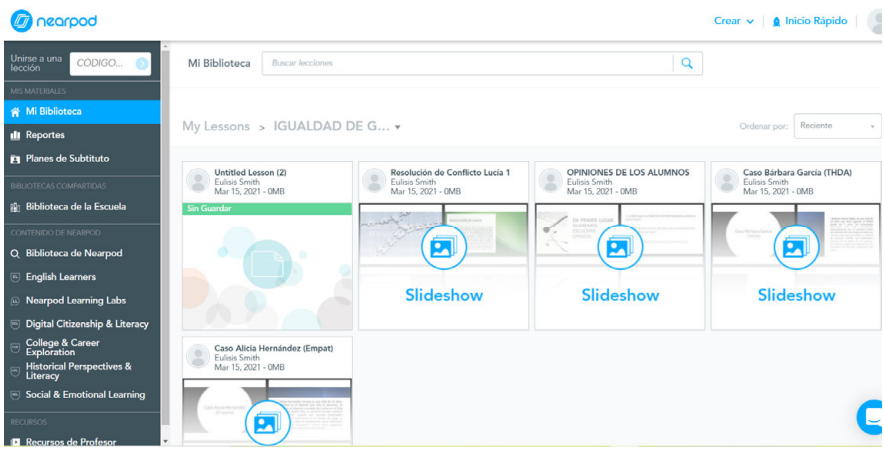
Se informó a todos los estudiantes universitarios sobre el cuestionario Deporte y Mujer. La duración del desarrollo del cuestionario fue de 20 minutos, era importante que los estudiantes pudieran leer con profundidad cada una de las preguntas y respondieran con total libertad. Las respuestas estaban redactadas con el siguiente formato: de acuerdo, totalmente de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Al finalizar el cuestionario cada estudiante lo depositaba en la mesa del profesor.

El desarrollo de las dinámicas dentro de las clases fue la siguiente, los alumnos: 1. Al inicio de la clase se explicaba la dinámica que se realizaría dentro del calentamiento; 2. Se explicaba el material que se iba a utilizar y en qué momento lo tenían que utilizar; 3. En el momento del debate cada estudiante tenia que respetar el turno de palabra de su compañero y rebatir o responder con educación. Al finalizar el cuatrimestre se recogió, una pequeña evaluación de la actividad con el fin de mejorar la metodología.

2.3. Aplicación Educativa (Nearpod o Wooclap)

La aplicación educativa Nearpod o Wooclap son programas autoadministrado que se accede desde una página Web, para entrar en la web el investigador tiene que generar una clave y enviársela a los estudiantes. Dentro del programa virtual los estudiantes universitarios encontrarán los casos a solucionar, las visualizaciones del material didáctico y preguntas abiertas sobre actitudes prosocial, este análisis los debe efectuar desde su criterio y razonamiento propio. Además, la aplicación educativa emite un reporte con las aportaciones de los estudiantes.

***FIGURA 1**. Nearpod, evaluación.*



2.4. Instrumento

El cuestionario de Estereotipos de Género de la Actividad Física y el Deporte fue creado por los autores (Granda, Alemany y Aguilar, 2018); la validación del cuestionario se realizó en varios centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, con estudiantes de Educación Primaria Obligatoria y Secundaria Obligatoria. En total participaron 856 estudiantes entre 10 y 16 años. Este cuestionario es esencial para la promoción de la igualdad y el respeto en cuanto al desarrollo de la mujer en el deporte. Se ha convertido las preguntas de cuestionario mediante Google Drive para facilitar el desarrollo de las respuestas online.

2.5. Programa

Se presenta las actividades que de forma práctica se realizan en la docencia universitaria, con el fin de intervenir de forma directa en la sensibilización en cuanto a Deporte y Mujer. Se han elegido dinámicas para el calentamiento (ej. A favor o en contra y Respeta a tu compañero) a continuación se explican las dinámicas, las variantes y se presentan las actividades virtuales. La duración es de 10 minutos.

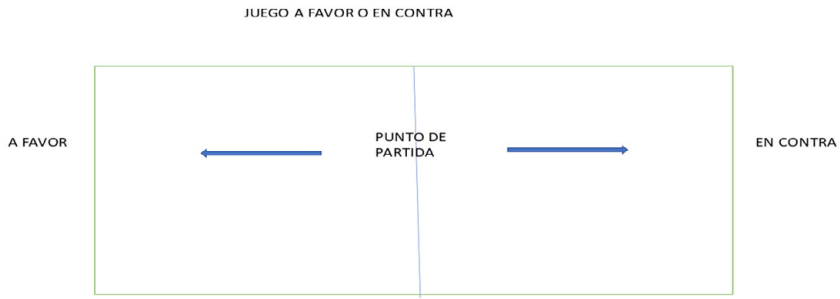
2.5.1. Adaptación de la dinámica "a favor o en contra"

Ejercicio 1

- Variante. A favor o en contra

Consiste en que los jugadores se deben de pronunciar a favor o en contra en unas afirmaciones creadas por el profesor, situándose con ello a un lado o al otro del espacio. Se forman dos grupos unos llevan petos azules y otros petos verdes, las dimensiones de juego es un rectángulo y de adapta en correspondencia con el deporte que se está impartiendo, los alumnos parten desde la línea central. El profesor se coloca a un extremo de la línea centra para leer la afirmación. Si es en hockey conducen hasta la línea de fondo de a favor o a la de en contra. En voleibol se ejecuta el toque de antebrazos hasta la línea de a favor o en contra. Si en fútbol conducción una pierna hasta la línea final de favor o en contra.

***FIGURA 2**. Campo de juego*



Las afirmaciones son:

- Todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y derechos.
- Desde que nacemos a los niños hay que vestirlos de azul y a las niñas de rosa.
- Las tareas domésticas (limpiar, planchar, cocinar…) son cosa tanto de hombres como de mujeres.
- Tanto las mujeres como los hombres podemos jugar al fútbol.

Una vez que se han posicionado a un lado o a otro, se pregunta a una persona de cada lado por qué está a favor o en contra y se permite que de nuevo se posicionen el total de participantes. Dependiendo tanto del espacio como del número de participantes nos extenderemos más en la evaluación.

Ejercicio 2

1. Variante. A favor o en contra

Ident. Pero en el hockey con conducción de derecha, vóley toque de dedos, si es en el fútbol conducir el balón pisando la pelota de frente.

Afirmaciones:

- Crees que el deporte masculiniza a las mujeres.

- La práctica deportiva es peligrosa para la salud de las chicas.
- Las chicas no tienen interés por la práctica deportiva y en caso tal que la realicen no valen para ello.
- El fútbol solo es para chicos.

Ejercicio 3

2. Variante. A favor o en contra

Ident. Pero en hockey conducción con una mano, en vóley toque alterno de antebrazos y toque de dedos, si es en el fútbol conducir el balón pisando la pelota de espalda.

Afirmaciones:

- Tanto hombres como mujeres podemos practicar ballet.
- Insultar o reírse de otra persona no son malos tratos.
- Tanto hombres como mujeres podemos cuidar de nuestros seres queridos.
- La igualdad nos hace ser más felices a todas las personas.

Ejercicio 4

3. Variante. A favor o en contra

Ident. Carrera libre hasta la línea de a favor o en contra.

Afirmaciones

- Todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y derechos.
- Desde que nacemos a los niños hay que vestirlos de azul y a las niñas de rosa.
- Las tareas domésticas (limpiar, planchar, cocinar…) son cosa tanto de hombres como de mujeres.
- Tanto las mujeres como los hombres podemos jugar al fútbol.

Ejercicio 5

Los alumnos se dividirán en dos equipos y se colocarán en los extremos del campo, campo de juego tendrá las dimensiones de 20x20, en el centro se colocarán pelotas de hockey. El juego consiste que tras las frases dicha por el profesor los alumnos llevarán con la conducción la mayor cantidad de pelotas posible hacia la línea de a favor o en contra según su criterio.

Una ves en la línea deben hacer una exposición de porque se encuentra a favor o en contra de dicha frase.

Las frases son:

- Tanto hombres como mujeres podemos practicar ballet.
- Insultar o reírse de otra persona no son malos tratos.
- Tanto hombres como mujeres podemos cuidar de nuestros seres queridos.
- La igualdad nos hace ser más felices a todas las personas.

2.5.2. Dinámica de respeta a tu compañero

Ejercicio 6

Se formarán grupo de 5 personas en la clase de voleibol, se utiliza un balón y el gesto técnico a realizar es el toque de antebrazos. Los alumnos deben realizar el toque de antebrazos y además indicar el nombre del alumno que debe recibir el balón, así sucesivamente. Si es la clase de hockey se utiliza el pase de push y todo lo demás se ejecuta igual. En el caso de la clase de fútbol, se realiza un pase con el lado interior del pie.

Ejercicio 7

Variable. Dinámica Respeta a tu compañero

Ident, pero el alumno que ejecuta el movimiento dice nombre primer apellido y un atributo intelectual positivo. Ejemplo: eres inteligente, eres puntual, sabes gestionar muy bien tu tiempo de trabajo. Si es la

clase de hockey se utiliza el pase de push y todo lo demás se ejecuta igual. En el caso de la clase de fútbol, se realiza un pase con el lado interior del pie

Variable. Dinámica Respeta a tus compañeros

Ident. pero el alumno ejecuta el movimiento con el toque de antebrazos. Si es la clase de hockey se utiliza el pase de push y todo lo demás se ejecuta igual. En el caso de la clase de fútbol, se realiza un pase con lado interior del pie

Ejercicio 8

Dinámica de Respeta a tu compañero

Variable. Dinámica Respeta a tus compañeros

Ident. pero el alumno ejecuta el movimiento con el toque de antebrazos. Si es la clase de hockey se utiliza el pase de push y todo lo demás se ejecuta igual. En el caso de la clase de fútbol, se realiza un pase con lado interior del pie

Ejercicio 9

Variable. Dinámica Respeta a tus compañeros

Ident. pero el alumno ejecuta el movimiento con el toque de antebrazos. Si es la clase de hockey se utiliza el pase de push y todo lo demás se ejecuta igual. En el caso de la clase de fútbol, se realiza un pase con lado interior del pie.

Ejercicio 10

Los siete pases

En la clase de hockey, se divide el grupo en dos partes a cada grupo se le dará petos azul o rojo, todos los alumnos tendrán un stick y se jugará con una pelota de hockey. Se utilizará la mitad de un campo de fútbol 7 o de hockey. Los alumnos realizarán una posesión con siete pases, si dentro de los pases las chicas tocan la pelota en dos ocasiones logran un gol.

Ejercicio 11

El gol valido

Se divide al grupo en dos partes y se le reparte petos a cada grupo, cada alumno tendrá un stick y se jugará con una pelota de hockey, se utilizará un campo de fútbol 7 para el ejercicio. Los alumnos realizarán un partido, pero cada gol que realice una chica tiene un valor de 3 goles.

Ejercicio 12

La tercera portería

Se divide el grupo de clase en dos, se reparten petos rojo y azul a los estudiantes. El ejercicio consiste en que cada equipo debe controlar para si la pelota la mayor cantidad de tiempo posible, dando pases entre sus compañeros. A la voz del profesor los del peto rojo van a tirar a la portería azul y los del peto azul tirarán a la portería roja.

Pero si el profesor dice, - todos somos iguales- el que tenga la pelota en ese momento tira a la portería amarilla. Valiendo el gol dos puntos.

Ejercicio 13

El ejercicio se desarrolla utilizando 5 conos, los conos se colocarán formando un cuadrado de 10x10 y un cono se colocará en el centro. En cada uno de conos se colocarán dos compañeros, cada compañero realizará un pase de push hacia el compañero que está a la derecha y se desplazará en la dirección del pase. A la voz del profesor indicando, -las chicas son iguales que los chicos en capacidades-, en el ejercicio se cambia el sentido de la rotación.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción que los estudiantes universitarios del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) tienen al respecto de los estereotipos de género en el deporte. Dentro de los principales resultados encontramos que un 21% de los participantes consideran los chicos más capaces que las

chicas en la práctica de actividad física. El 30% creen que estas tienen más problemas para la práctica que los hombres, sobretodo, consideran (62,9%) que las mujeres deportistas tienen mucha dificultad para abrirse campo en el deporte, aunque el 80% consideran que no es por falta de voluntad de la mujer para triunfar en los deportes. Quizás por estas dificultades el 64,3% acreditan que los hombres suelen participar más en deportes competitivos que las mujeres. Asimismo, el 65,7% perciben que ambos géneros reciben igual ánimo de sus familias para realizar actividad física y deporte, como podemos observar en el Tabla 1. Un dato para destacar es que un 30,9 % de participantes están en total desacuerdo en que las clases de educación física solo se planifican para chicas.

***TABLA 1**. Resultados de las medias, cuestionario de estereotipos sobre género.*

Ítems	De acuerdo	Total-mente de acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	11,4	1,4	28,6	31,4	27,1
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	12,9	4,3	18,6	37,1	27,1
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	17,1	4,3	11,4	27,1	40
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	21,4	5,7	11,4	11,4	31,4
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	5,7	2,9	11,4	30	50
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	28,6	11,4	18,6	24,3	17,1
Diferencias Asociadas al género y su relación con actividad física	45,7	18,6	17,1	12,9	5,7
Deporte y Género	40	22,9	17,1	10	10
Deporte y Género	28,6	5,7	25,7	22,9	17,1
Deporte y Género	12,9	4,3	34,3	31,4	17,1

Deporte y Género	41,4	17,1	11,4	15,7	14,3
Estereotipos asociados al género	29	17,4	20,3	21,7	11,6
Estereotipos asociados al género	40,6	7,2	23,2	26,1	2,9
Estereotipos asociados al género	11,6	4,3	11,6	36,2	36,2
Estereotipos asociados al género	26,1	27,2	26,1	27,5	13
Estereotipos asociados al género	31,9	11,6	23,2	27,5	5,8
Creencias sobre la actividad física deporte y género	49,3	23,2	5,8	17,4	4,3
Creencias sobre la actividad física deporte y género	40,6	2,9	11,6	14,5	2,9
Creencias sobre la actividad física deporte y género	14,5	2,9	20,3	31,9	30,4
Creencias sobre la actividad física deporte y género	37,7	15,9	20,3	15,9	10,1
Clase de educación física y el género	14,5	14,5	26,1	27,5	17,4
Clase de educación física y el género	32,4	16,2	22,1	20,6	8,8
Clase de educación física y el género	18,8	10,1	31,9	23,2	15,9
Clase de educación física y el género	4,4	4,4	27,9	32,4	30,9

Fuente: elaboración propia

El presente estudio concuerda, con los resultados de una investigación realizada por Flores (2020) en el que se corrobora el desequilibrio en la práctica de la actividad física entre hombre y mujer, teniendo más espacios deportivos, eventos deportivos y divulgación de los eventos deportivos masculinos sobre los femeninos. Además de esto, este estudio enfatiza que las políticas gubernamentales sobre la integración de la mujer en el deporte son ineficientes, proponiendo nuevas medidas para atajar estas diferencias. En esta misma línea, Talavera y Saldaña (2020), en un estudio comparativo sobre las actitudes de hombres y mujeres hacia la actividad deportiva en el medio natural, encontraron que existen diferencias significativas en cuanto a la participación de hombres y mujeres en las actividades deportivas en la naturaleza y su motivación, teniendo prevalencia masculina. Estos autores proponen que se debe

implementar más recursos didácticos para el desarrollo e incentivación de la mujer hacia las actividades deportivas en el medio natural (Martínez, Martín y Benítez, 2021).

Un estudio realizado por Martínez, Martín y Benítez (2021) muestra la brecha que existen hoy en cuanto a la diferencia en la práctica deportiva entre hombre y mujeres. Entre sus principales hallazgos, evidencian que la incorporación del género masculino a empleos relacionados con la actividad física y el deporte es exponencialmente mayor que en las féminas. Esto indica que el deporte en la actualidad sigue estando masculinizado, perdiendo la posibilidad de la estimable incorporación de las mujeres en el desarrollo de las actividades física y el deporte.

4. CONCLUSIONES

Por los motivos expuestos en este estudio consideramos, que intervenciones educativas que puedan contribuir al desarrollo de actitudes prosociales y el aumento de la responsabilidad personal podrían favorecer el cambio de actitudes y valores marcadamente estereotipados que impiden la igualdad de oportunidad en el deporte. Así mismo, nuestros alumnos, universitarios y deportistas son conscientes de la gran separación en igualdad que existe en el deporte y nos remite a tomar medidas urgentes con el fin de eliminar estas situaciones, tan desfavorables en el mundo de las actividades físicas y el deporte.

5. REFERENCIAS

Abajo, J. M., Morales, M. T. V., Leonet, G. L., y Llorente, P. A. (2021). La financiación del deporte de alto rendimiento femenino en la CAPV. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (39), 289-297.

Alfaro, E., Vázquez, B., Gallardo, J., y Ferro, S. (2012). Mujeres en puestos de responsabilidad dentro de las organizaciones públicas deportivas de la Comunidad de Madrid. Ágora para la Educación Física y el Deporte, 15, 40-53.

Argüeso, O. (2018). El éxito deportivo tiene rostro de mujer. Eldiario.es. Recuperado de https://www.eldiario.es/ desigualdadblog/exito-programa-ADO-rostromujer_6_592900718.htm

Azotla, V. (2021, 23 de julio). Unos juegos que apuntan a la equidad. E-consulta.com. https://n9.cl/mfxpb

Azurmendi, A. (2005). La práctica deportiva de las mujeres como ámbito de intervención de las Instituciones Públicas Vascas. Inguruak, 41, 159-174.

Azurmendi, A. y Murua, J. (2010). Estudio desde la perspectiva de género sobre la situación de las deportistas de alto nivel de la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Bermejo, J. P., Almagro, B. J. y Rebollo, J. A. (2018). Factores motivacionales relacionados con la intención de seguir practicando ejercicio físico en mujeres adultas. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 117-122.

Bertalanffy, L. V. (1968). General System Theory. Foundations, Development, Applications. George Braziller.

Flores, Z. F. (2020). Mujer y deporte en México: hacia una igualdad sustancial. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 222-226.

García Ferrando, M. (1987) La mujer en el deporte de alta competición: conflicto de roles y adaptación al modelo deportivo dominante. El caso del atletismo español. En Mujer y Deporte, Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 21-51.

Gleaves, J. (2015). Manufactured Dope: How the 1984 US Olympic Cycling Team Rewrote the Rules on Drugs in Sports. The International Journal of the History of Sport, 21(1), 89-107. https://doi.org/10.1080/09523367.2014.958667

González, G. (2010). El problema de género en las estructuras empresariales españolas del siglo XXI. Mujeres y Economía. Instituto De Ciencias De La Educación, 852, pp. 113-125.

Granda, J., Alemany, I., y Aguilar, N. (2018). Gender and its Relationship with the Practice of Physical Activity and Sporty. Apunts. Educación Física y Deportes, 132, 123-141. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.09

Leruite, M. T., Fernández, P. M., y Díaz, M. Z. (2015). Análisis del deporte femenino español de competición desde la perspectiva de protagonistas clave. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (28), 3-8.

Manrique, J. C. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10, 83-100.

Manrique, J.C., López, V.M., Torrega, L.M. y Mangos, R. (2008). La labor formativa desarrollada por la sección femenina de la falange en la preparación de sus mandos e instructoras durante el periodo franquista. Historia de la Educación, 27, 347-365.

Martínez, L. A. S., Martín, D. G., y Benítez, J. M. (2021). La brecha de género en el deporte: El caso de una marginación histórica y socialmente consentida. Interdisciplinaria, 38(2), 73-86.

Ministerio de Cultura y Deporte MCUD (2020). Estadística de Deporte Federado. Plan Estadístico Nacional desarrollada por el Consejo Superior de Deporte. https://n9.cl/noqcf4

MECD (2014). Resolución de 14 de agosto de 2014, de la Presidencia del Consejo Superior de deportes, por la que se convocan ayudas a las Federaciones Deportivas Españolas para el Programa Mujer y Deporte en el año 2014. Boletín Oficial del Estado, núm. 212, del 1 de septiembre de 2014, 69096- 69122. Madrid: Gobierno de España

MECD (2015). Encuesta de hábitos deportivos en España. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Recuperado de http:// www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/ estadisticas/deporte/ehd/ Encuesta_de_Habitos_Deportivos_2015.pdf

Soler, Y. (2017). Teorías sobre los sistemas complejos. Administración & Desarrollo, 47(2), 52-69.

Talavera, L. M., y Saldaña, L. M. (2020). Diferencias de género en el perfil y los hábitos de practicantes de actividades en el medio natural. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 713-718

DANZA INTROSPECTIVA COMO PROPUESTA FORMATIVA

MICHELLE MATOS DUARTE
Universidad Francisco de Vitoria

EULISIS SMITH PALACIO
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA MERINO FERNÁNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

DAVID GARCÍA DÍAZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El diálogo interno y la conexión con las propias emociones y experiencias es un punto de partida importante para que uno pueda conocerse a sí mismo y aprender a gestionar mejor sus pensamientos y emociones. Esta práctica de autoconocimiento y de autogestión de las emociones es necesaria para que cualquier persona sea capaz de expresar sus emociones de forma adecuada y consciente, y más cuando se trata del ámbito pedagógico en el cuál el docente debe de tener esta capacidad de expresión emocional bien desarrollada para que su labor educativa se vea favorecida.

En este contexto, el proceso de formación integral del futuro docente debe pasar por un proceso de educación emocional con prácticas que puedan llegar a generar una reflexión y un diálogo interno en el cual pueda sumergirse en conocer y explorar sus inseguridades, miedos, sensaciones, así como meditar en sus experiencias del pasado y perspectivas futuras.

Alsina et al. (2016) resaltan que la reflexión y la conciencia previa de las experiencias personales y creencias son el punto de partida para la

adecuada adquisición de nuevos conocimientos y la formación integral de los maestros y de aquellos que se encuentran en pleno proceso de formación. Proponen la utilización de actividades introspectivas basadas en el movimiento como estrategia para alcanzar el objetivo de integrar las experiencias personales con el contenido práctico y teórico, desde la reflexión para descubrir la propia identidad y articularla con el desempeño profesional. Esta toma de conciencia sería el motor para impulsar a la acción, que a su vez, transforma la manera de actuar de una forma más eficaz y estructurada ante una nueva situación. Todo ello es esencial para poder transmitir estos aprendizajes a los estudiantes.

Para Vaquero y Macazaga (2018), las prácticas corporales parecen ser una herramienta eficaz en el proceso formativo del docente, ya que a través de estas se podría profundizar y transitar por los diferentes estados emocionales que favorecen la introspección y la reflexión y por consiguiente, posibilitar un cambio en la manera de sentir, de pensar y de actuar, siendo relevantes para el desarrollo personal y profesional.

En este contexto, una estrategia interesante que se podría utilizar para recorrer las emociones de manera consciente, reflexiva y como un elemento formativo utilizando el cuerpo y el movimiento es la danza Butoh.

1.1. Butoh: la danza reflexiva

El Butoh, considerado como la danza de la oscuridad, es una danza que se originó en Japón a finales de los años 50. Consolidado por los coreógrafos Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata, surge como una forma de resistencia al proceso de transformación social, económica y cultural que atravesaba la sociedad como producto de la ocupación norteamericana que impuso un modelo de sociedad industrializada.

El Butoh nace para dar respuesta a los esquemas estereotipados de la danza clásica de occidente, con la intención de romper con los patrones convencionales y dar espacio a movimientos corporales cargados de una filosofía que cuestiona los moldes sociales y la propia existencia del ser humano (Pino, 2004).

Influenciado por el surrealismo y el dadaísmo, sus movimientos expresivos se caracterizan por formas no codificadas o determinadas, normalmente involucra movimientos lentos, expresivos e imaginativos que permiten: la liberación del individuo, la exploración introspectiva, la expresión de la subjetividad y el encuentro con la propia identidad. El Butoh confunde la mente racional con trayectos psíquicos en movimientos espasmódicos, erráticos, convulsionados (Maneiro, 2015). Sus movimientos, según Yeneris et al. (2019), pasan por el reptar, arrastrarse, inclinarse, estirarse, erguirse, temblar, contorsionarse, entre otros, que nacen de la nada para tomar conciencia de los sentidos y transmitir por medio de la corporeidad el estado actual que emerge de nuestro interior.

Difiere de otras danzas por no estar cargado de técnicas que pretenden transmitir al espectador la belleza estética del movimiento y la representación de una idea o intención del bailarín, mas bien todo lo contrario, la improvisación y la autenticidad son partes fundamentales de este estilo de danza, que para muchos puede llegar a impactar por la fealdad de los gestos o por la exploración del inconsciente reprimido y el despojo de todo lo que ata el individuo, sea por imposiciones políticas, culturales o por costumbres sociales. Como explica Cohen (2013), es una danza que critica la clausura hacia una forma fija, enfatizando lo feo e irracional, el mal gusto y lo imperfecto. El renacimiento del sujeto liberado se muestra como un objetivo fundamental y primario, aunque esto implique la mirada de desagrado del otro.

Esta experiencia corporal directa pretende que el que la danza no piense en el hecho, sino que lo sienta y lo exprese con el cuerpo. Haciendo hincapié en las transformaciones, el ideal de formas bellas es abandonado y las temáticas de la vida y la muerte, la juventud y la vejez, el amor y el sufrimiento están en el centro de lo que se vive y transmite (Smart, 2004). El Butoh pretende confrontar el origen de los miedos e inseguridades del individuo a través de la danza, propiciando una mirada hacia la oscuridad para encontrar la luz.

Aschieri (2015) considera que una de las mayores motivaciones que se encuentra en la danza Butoh es la de permitir la meditación en movimiento, explorando la propia identidad y expresando quien uno es en lo

más profundo de su ser. Retornar al propio cuerpo permitiendo que afloren al exterior los sueños y la locura, liberando mediante el arte el propio sufrimiento como forma de trascendencia del hombre (Gómez, 2019), con el cuerpo completamente expuesto que explora su vergüenza mostrando lo que no queremos ver. Ahí es donde la danza nace como un instrumento de reflexión que posibilita nuevas formas de creación (Cohen, 2013).

1.2. Antropología y el Butoh para la Formación

La danza Butoh confronta la propia oscuridad para reconocer lo reprimido y liberarse con una experimentación expresiva hacia fuera. Es mediado por el proceso de creación que pasa por la experiencia sensible que implica el previo cuestionamiento, que según Saavedra (2021), debe de pasar por la pregunta: "¿Cómo la danza butoh puede fortalecer el estudio hacia el desarrollo humano?". Una de las respuestas del autor sería a través de ahondar en la memoria, para alcanzar no solo un encuentro entre personas, sino principalmente entre pensamientos, ideas, movimientos y hechos, que se manifiesten y se transmitan, una vez realizado esta exploración que aproxima a la consciencia de lo que está oculto en nuestro interior para percibir al otro y a sí mismo.

Si nos adentramos en el núcleo más íntimo de la persona desde lo que el saber filosófico y antropológico nos iluminan podemos reconocer que el deseo más íntimo y a la vez universal del ser humano es el anhelo de felicidad y plenitud. De esto ya hablaría en su *Ética a Nicómaco* Aristóteles (1985) con sus planteamientos eudemonistas.

Este deseo articula toda la vida del hombre que se encuentra permanentemente volcada en la búsqueda de algo que esté hecho a la medida del propio anhelo y pueda colmarlo. La limitación y la contingencia de las realidades terrenas imposibilitan al ser humano encontrar algo en este mundo que pueda satisfacer sus ansias de felicidad y plenitud, como ya señalaba Camus (1996) en su obra *El mito de Sísifo*, a lo que el pensador francés llamó lo absurdo. Es precisamente ese contraste entre la infinitud del deseo que descubro dentro de mí y la aparente imposibilidad de satisfacer el anhelo lo que se puede reconocer en el origen y como causa del sufrimiento, un estado de angustia existencial.

El propio San Agustín, según señala Rosales (2020), ya hablaría de esa inquietud fundamental que abre a la persona a la trascendencia y a la pregunta por la existencia de algo que está más allá de la experiencia terrena.

Profundizar por tanto en la condición trágica de la vida humana que se encuentra como trasfondo de la danza Butoh y en la paradoja de la existencia humana a través del valor catártico del arte (consultar Sánchez-Palencia (1996) para profundizar en la cuestión de la tragedia y la catarsis) puede ayudar a los estudiantes a reconocer y explorar los límites de su propia existencia y reconocerse como un ser necesitado, dependiente y mortal características esenciales de la naturaleza humana señaladas por de la Calle-Maldonado et al. (2020).

Así vemos como la reflexión de carácter filosófico sobre la propia experiencia puede facilitar el desarrollo de formas de expresión artística que manifiesten lo más radical de la condición humana y el arte a su vez ayuda a iluminar y expresar lo más esencial de nuestra condición.

Para conseguir realizar en el ámbito educativo el proceso de autodescubrimiento que explora el inconsciente por medio de la danza Butoh, Ariza (2018) resalta que debe existir un entrenamiento que permita una visión integral de los principios de consciencia corporal, y de procesos corporales-mentales, para una mayor sensibilización al aplicarse en el contexto escolar. La mediación pedagógica es una alternativa importante, como destacan Yeneris et al. (2019), para facilitar el desarrollo de nuevas formas de expresión que consideran las propias condiciones internas para aprender por medio de los sentidos pasando a continuación por el intelecto. En este contexto, Miró (2019) afirma que trabajar con el arte a través de la expresión plástica o corporal en un entorno educativo y como terapia puede favorecer la comunicación social y ayuda a canalizar los sentimientos y estados mentales, especialmente para aquellas personas con dificultades en la comunicación verbal.

Nicely (2018) en su artículo concluye que para comprender el atractivo subversivo del Butoh para los que danzan y para los que buscan el cambio social, la práctica debe adaptarse y mantenerse en diálogo con lugares y contextos específicos en tanto que puede reconocerse al ser

humano como un ser social. De este modo, a través del Butoh, se busca armonizar, potenciar e integrar las diversas dimensiones de lo humano y las facultades afectiva, racional y volitiva, objetivo específico de toda formación integral.

Por ello, el Butoh parece ser una propuesta interesante para ser desarrollada en el ámbito educativo, ya que se podría potenciar el diálogo interno y reflexivo del joven y su posterior expresión hacía el mundo exterior, una vez que esta danza ayuda a armonizar e integrar cuerpo y mente transformando al danzante a través del movimiento y promoviendo la sensibilización de la persona que busca la expresión y el reconocimiento de las cuestiones más íntimas del alma por medio del cuerpo.

2. OBJETIVOS

Considerando que el Butoh podría ser una herramienta formativa idónea para ahondar en los sentimientos, reflexionar sobre lo esencial de la condición humana y expresar por medio del movimiento las inquietudes internas, nos hemos propuesto trasladar esta experiencia al aula universitaria y desarrollar la danza Butoh dentro de la asignatura de Expresión Corporal en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte desde una visión interdisciplinar junto con la materia de Antropología.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la propuesta hemos contado con la participación del alumnado de la asignatura de Expresión Corporal (Actividad Física Artístico-Expresivas) del curso 2018-2019, impartida en el 2º curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Francisco de Vitoria.

Antes de la implantación de la propuesta los distintos docentes de la asignatura de Expresión Corporal se juntaron con el profesor de Antropología (este también impartía su materia al mismo grupo de alumnos de la propuesta, por lo que ya se conocían previamente) para diseñar la

estructura que tendría la intervención, considerando los contenidos de ambas asignaturas y ver cómo podrían confluir para el mejor aprovechamiento interdisciplinar de la sesión.

La intervención se llevó a cabo en un taller de dos horas de duración para una primera aproximación al Butoh, en el cual tanto los profesores como los alumnos tuvieron la oportunidad de participar de manera teórica y práctica.

Inicialmente, se realizó una breve introducción sobre el contenido de la comunicación no verbal y del lenguaje corporal y como por medio del cuerpo, gestos, movimientos, expresiones faciales, posturas, ritmos, utilización de los espacios y de la energía se pueden transmitir distintos sentimientos y mensajes al mundo exterior. A continuación, el profesor de Antropología expuso a los alumnos la importancia de la reflexión y del autoconocimiento para que cada ser humano sea capaz de gestionar y exteriorizar las emociones y los sentimientos, sobretodo, en lo referente a aquellos acontecimientos que nos hacen sufrir, que nos marcan, y que a veces son difíciles de manifestar por miedo o vergüenza pues ponen en evidencia ante los demás nuestra condición de seres vulnerables. Se mostró desde el punto de vista teórico como el arte y la danza son formas universalmente utilizadas por los seres humanos para canalizar y expresar lo que llevan en lo más profundo de su ser.

Tras esto, la propuesta llegó a su punto clave con la presentación de la danza Butoh desde la contextualización de sus orígenes a su significado e intención expresiva. Esta fue expuesta, con la ayuda de recursos audio-visuales y vídeos de algunos bailarines de Butoh para que los alumnos pudieran ver ejemplos de la danza y de la expresión directa de los sentimientos oscuros de los bailarines. Después del acercamiento teórico de la temática, se les animó a los alumnos a que pensaran en un determinado acontecimiento que les provocara sentimientos de frustración, impotencia o sufrimiento y que reflexionaran sobre el mismo durante unos instantes. Esta reflexión se vio enriquecida por la formación en humanidades, que es uno de los pilares de la universidad, que reciben los alumnos como parte de su currículo académico, y que les permite profundizar en la comprensión y en el sentido del sufrimiento, la

vulnerabilidad, el límite o la contingencia de la condición humana entre otras cuestiones.

Una vez realizada la introspección, los alumnos se reunieron en grupos de su propia elección para iniciar la realización de la danza Butoh. Los alumnos tenían la libertad de decidir sobre que tema realizar la danza, desde que fuera sobre algo inquietante, que les desagradara o que no les gustara pensar, sentir o exteriorizar. Para ayudar a conectar con el objetivo de la propuesta, se puso una música de fondo típica del Butoh y se les ofreció temáticas características de la danza, como la muerte, la violencia, la destrucción, la enfermedad, etc., para que pudieran reflexionar y crear este diálogo interno y a continuación expresar hacía fuera por medio de movimientos improvisados, sin una técnica fija ni apreciación estética; más bien, deberían danzar sin pensar en el hecho, sino sentirlo y transmitirlo con el cuerpo.

Los participantes tuvieron total libertad para moverse y expresarse como quisieron siendo respetada su interpretación. En todo momento se incentivó a los alumnos para que no se reprimiesen a consecuencia del entorno, ante sus compañeros, por miedo a que sus movimientos fueran imperfectos o no todo lo deseables que les gustaría que fueran. Al concluir las actuaciones, se realizó una reflexión grupal en la que los compañeros aportaban diversas interpretaciones de lo que habían visto (previa reflexión) y lo que habían sentido tras ver los movimientos y expresiones de sus compañeros.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respondiendo al objetivo planteado hemos conseguido realizar una primera aproximación a la danza Butoh, trasladando al aula universitaria la experiencia de conocer y vivenciar la danza de la oscuridad desde una visión interdisciplinar y de formación integral. No obstante, debemos resaltar el impacto inicial que la misma ha producido en los alumnos, ya que no estaban acostumbrados a ver este tipo de performance que suele producir repudio y asombro por la falta de belleza y decadencia estética, además de, un rechazo a los temas tratados.

A primera vista se les veía con una actitud de desconcierto al ver los vídeos y descolocados cuando les pedimos realizar este tipo de danza introspectiva. Esto podría ser explicado por el hecho de que dentro de la asignatura de Expresión Corporal los alumnos estaban acostumbrados a realizar dinámicas divertidas, en las cuales se suele producir actitudes positivas, sentimientos de alegría, euforia y de conexión con el otro. Sin embargo, no sabían como conectarse con uno mismo en el sentir, reflexionar y transmitir a través de los movimientos corporales sucesos de dolor y sufrimiento.

Desde una perspectiva antropológica tiene sentido que los alumnos encuentren una mayor dificultad para reflexionar y expresar aquellas experiencias que van de la mano del sufrimiento. Por un lado, reflexionar sobre este tipo de acontecimientos puede despertar tanto en el espectador como en el interprete una serie de sentimientos de dolor, culpa, angustia o remordimiento que lleven a reabrir y revivir heridas afectivas que no estén aún sanadas. La reacción de huida ante la reflexión de aquellos acontecimientos que nos hacen sufrir es lógica y suele manifestarse en una actitud defensiva de indiferencia o enfado. Por otro lado, no es fácil expresar, sea artísticamente o de otro modo, aquellos acontecimientos que nos muestran vulnerables y limitados. El ser humano necesita ser acogido y comprendido en su debilidad y el temor a que el otro no solo no acoja, sino que pueda aprovecharse de la situación para dañar o sacar partido generan miedo y desconfianza. Solo en un clima de acogida, confianza e intimidad uno se muestra con sus heridas y debilidades y se deja acoger por aquel que es capaz de mirar más allá del defecto. Solo si uno es mirado de ese modo se da la condición de posibilidad de sanar las experiencias dolorosas de la vida. Cuando el clima no es este lo normal es que la vergüenza y la pantomima aparezcan en escena. Todas estas actitudes pudieron apreciarse en los alumnos durante la sesión.

Aún con la dificultad de conectar con la propuesta es importante realizar este tipo de prácticas corporales que, según Vaquero y Macazaga (2018) ofrecen la posibilidad de experimentar los diferentes estados emocionales que pueden ser relevantes para el desarrollo personal y profesional. Al igual que apreciamos en nuestros alumnos frente a la

propuesta, estos autores identifican que las emociones percibidas con mayor intensidad son aquellas que producen una sensación de malestar.

Al final del taller, profesores y alumnos, realizamos una reflexión conjunta sobre la danza y la dificultad para desarrollarla. Por un lado, como seres sociales que se desarrollan dentro de una determinada cultura, encontramos resistencias internas y a veces acogemos con rigidez y desconcierto las propuestas que caen fuera de nuestros esquemas mentales. Como seres "domesticados" que somos no estamos acostumbrados a desnudarnos y exponer al mundo aquello que consideramos más íntimo: nuestras heridas y oscuridades.

La danza Butoh nos permite tomar conciencia de la importancia del propio cuerpo de una manera profunda y reflexiva, nos lleva a reconocerlo como una parte fundamental de nuestra identidad pues como ser corpóreo me hago presente y me manifiesto a los demás gracias a él. El cuerpo me expone ante los otros, me permite relacionarme con ellos y me permite hacer presente mi interioridad que se manifiesta a través de mi rostro y mis acciones. El ser humano en su totalidad expresa a través de la danza sus sueños y sufrimientos al conectar e integrar las emociones y cogniciones manifestándolas en una representación corporal impregnada de nuestra propia identidad individual y social (Gómez, 2019).

Para profundizar en el desarrollo del Butoh en el contexto educativo, será necesario mayor tiempo dedicado a su implantación en el aula para que los alumnos consigan identificarse con el mismo y con la práctica de la introspección, por eso, Ariza (2018) afirma que un mayor entrenamiento en el Butoh ofrecerá a los que lo practican el llegar a un conocimiento personal más profundo y con una mayor consciencia corporal. Siendo el papel del docente intermediar en el proceso pedagógico para ayudar con la creación en la práctica y la reflexión, que les permita profundizar en sus temores, de ese modo, se facilita que los estudiantes se conozcan y que sean libres y capaces de levantarse frente a situaciones traumáticas (Yeneris et al., 2019). Un ejemplo de buena práctica del Butoh, puede ser apreciada en el estudio de Miró (2019), este contempla el trabajo del departamento de psicólogos y educadores en el Centro Penitenciario de Ibiza, que fue capaz de desarrollar un taller de

la danza Butoh con hombres y mujeres juntos, siendo una gran experiencia para estos y un éxito en la participación. Aunque entre los hombres se notaba una gran competitividad y mayor dificultad en compartir experiencias tan íntimas, relatos sensibles sobre la práctica fueron recopilados en los que reportaban haber conseguido por un momento sentirse libre.

En resumen, la representación de la danza Butoh, ha confrontado todo lo que los alumnos consideraban como aceptable para una danza escénica. Siendo este shock a la falta de belleza una rotura con las normas y los estigmas socialmente aceptados, en relación a la danza. Es necesario seguir proporcionando prácticas que confronten los conocimientos previos, creencias, comportamientos y emociones a partir de propuestas formativas reflexivas que posibiliten la toma de consciencia y que puedan influir en la identidad personal y profesional, favoreciendo su propio descubrimiento (Alsina et al., 2016).

5. CONCLUSIONES

La percepción del profesorado ante este primer contacto del alumnado con la danza Butoh es que estos están enmarcados dentro de la estructura social y de las normas que les cohíben en la expresión de sus dudas, miedos o frustraciones y que la expresión de sus sentimientos a través del movimiento corporal está condicionada por un modelo de comportamiento estandarizado en función de lo que la sociedad espera de ellos. Es necesario seguir fomentando este tipo de prácticas en el aula universitaria para promover la formación integral del alumno, provocar el diálogo que busca el cambio social, provocar respuestas ante los esquemas estereotipados desde la conexión con su yo interno para que el alumnado sea capaz de expresarse conectando con lugares y contextos específicos sin perder su identidad.

6. REFERENCIAS

Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R. y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14*(2), 11-36. https://doi.org/10.4995/redu.2016.5672

Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos.

Ariza, E. A. (2018). *Butoh: crisis, transformación y renacimiento. Entrenamiento, conocimiento de sí, narrativas del proceso raíz en desconocidos de sí.* [Trabajo de fin de grado, Universidad Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. http://hdl.handle.net/11349/15142

Aschieri, P. (2015). Maquillar los cuerpos / Transmutar en movimiento. Reflexiones acerca de las reelaboraciones de la danza butoh y sus máscaras. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 10*(1), 95 – 113.

Calle-Maldonado, C., Castañera, C. y Giménez, P. (2020). La incomunicabilidad del misterio del sufrimiento. *Comunicación y Hombre*, *16*, 303-315. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2020.16.605.303-315

Camus, A. (1996). *El mito de Sísifo* en *Obras*. Alianza.

Cohen, V. L. (2013). *Problemas en la definición de danza butoh* [ponencia] IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina (64-71). Institución de origen. Facultad de Bellas Artes, La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42657

Gómez, R. (2019). La danza butoh: ética y estética del cuerpo volcado hacia afuera. *AusArt Journal for Research in Art., 7*(1), 229-241. http://dx.doi.org/10.1387/ausart.20628

Maneiro, S. E. (2015). *Cuerpo utópico: una lectura entre Butoh y Artaud.* Hemisferio Derecho. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2895

Miró, A. (2019). *La danza butoh, su enfoque arte terapéutico e interdisciplinar.* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional UAM. http://hdl.handle.net/10486/690610

Nicely, M. (2018). Butoh's subversive somatics. *Journal of Dance & Somatic Practices, 10*(1), 111-126. https://doi.org/10.1386/jdsp.10.1.111_1

Pino, S. (2004). La danza Butoh un hombre moderno en crisis. *Cairon: Revista de Ciencias de la Danza, 8,* 89-100. http://hdl.handle.net/10017/20256

Rosales, D.I. (2020). *Antropología del deseo. La existencia personal en San Agustín de Hipona*. Comillas.

Saavedra, L. C. (2021). Gesto: memoria de un cuerpo en oscuridad. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 16*(1), 192-229. http://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.gmdu

Sánchez-Palencia, A. (1996). Catarsis en la Poética de Aristóteles. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía, 13,* 127-147.

Smart, M. A. (2004). *Aspectos antropológicos en las formas teatrales grotescas: una mirada sobre el carnaval medieval y la danza Butoh (Japón)* [ponencia] Jornadas Diálogos entre Literatura, Estética y Teología. Universidad Católica Argentina, Buenos Aires. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/4535

Vaquero, A. y Macazaga, A. Mª. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(1), 235-255.

Yeneris, C., Pérez, T., Gutiérrez, M., Rizo, J. y Rodríguez N. A. (2019). *Memoria, imaginación, creatividad y disfrute en la mediación pedagógica.* [Trabajo Doctoral, Universidad De La Salle]. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/08/RizomaMediación-Pedagógica_Libélulas.pdf

APROXIMACIÓN A LA IDEA DE TRANSFORMACIÓN EN UN MBA

LUIS EXPÓSITO
Ciencias Empresariales
Docente del MBA de la Universidad Francisco de Vitoria -UFV-

SONIA GONZÁLEZ
Humanidades
Docente del MBA de la Universidad Francisco de Vitoria -UFV-

CESAR MORENO
Ciencias Empresariales
Docente del MBA de la Universidad Francisco de Vitoria -UFV-

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de MBA tienen un claro impacto en la formación de los directivos, aunque se observa un *gap* en la integración de los conocimientos técnicos, relacionales y éticos y se echa en falta una visión ampliada que incluya la consideración del bien común.

Un MBA tiene como condición necesaria la transferencia de los conocimientos técnicos para la proyección profesional del alumno. Para nosotros, la condición suficiente se consigue con la transformación y crecimiento del alumno, al descubrir el alcance de la misión de la empresa en la sociedad. Entendida ésta como la creación de riqueza para la sociedad, generación de empleo digno y una rentabilidad que permita su sostenibilidad. Estos tres aspectos constituyen su aportación específica al bien común.

Un buen directivo está llamado a generar los medios adecuados para que esta misión se cumpla. En consecuencia, un buen MBA no puede eludir la responsabilidad de comprometerse con la formación integral

de cada uno de sus alumnos, proyectándolos como agentes de transformación empresarial y social, con una visión de servicio a las personas y al bien común. De ahí que una exigente reflexión ética y antropológica sea imprescindible en el re-pensamiento de los actuales programas de MBA.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende ser una aproximación a la metodología que favorezca la formación integral del alumno, a través de la transferencia de conocimiento y de su propia transformación personal en la búsqueda del bien común. Los elementos esenciales que integran esta metodología, y que desarrollaremos en este trabajo, son una visión sistémica de conocimientos de las distintas asignaturas, la transversalidad de la ética en toda la experiencia formativa, la existencia de una comunidad densamente conectada donde la creatividad y la facilitación de redes de dar y recibir son esenciales.

El desarrollo de este trabajo se va a articular en tres subobjetivos: qué se entiende por la transformación, para quién la transformación y cómo llevarlo a cabo.

3. METODOLOGÍA

La metodología se ha basado en una revisión de la literatura y en la experiencia de varios años de docencia en diferentes MBA. La revisión realizada es de tipo narrativo. Para elaborarla se consultó las bases de datos de EBSCO con una estrategia de búsqueda diseñada para obtener resultados relacionados con la metodología de elaboración de una revisión de la literatura. Se seleccionaron 39 documentos que abordaban en sus contenidos los elementos sustanciales objeto de estudio, y se completó la búsqueda con la lectura y rastreo de bibliografía referenciada en los documentos seleccionados

4. RESULTADOS

DISCUSIÓN RESPECTO A LOS PROGRAMAS MBA

En los años 50 surgió la inclusión de materias éticas en los programas MBA de las escuelas de negocio, en gran parte por la necesidad de buscar la legitimidad de dichos programas. Dicha legitimidad se ha puesto en duda tanto por los contenidos, como por los propósitos que les mueve e incluso por el papel que están desempeñando los programas MBA en la sociedad (Snelson-powell, A., & Millington, 2016). Esta duda se acentuó como consecuencia de la crisis económica de 2007 (Rasche, Ulrich, & Ingo, 2013) y la aparición del caso Enron y de otras empresas en los Estados Unidos de América (Driscoll, Price, McKee, & Nicholls, 2017). De lo anterior se observaron los fallos estructurales del sistema económico-empresarial y se abrió la polémica sobre la manera de enseñar los valores (Weber, 1990), ¿es suficiente con tener una asignatura de ética en los programas de MBA?

A la idea original de la introducción de temas éticos se han ido añadiendo progresivamente temas más concretamente dirigidos al ámbito de los negocios cubriendo dentro de este concepto todas las actividades organizativas "pro-sociales" de la empresa (Houghton, S. M., Gabel, J. T. A., & Williams, 2009).

De esta manera se han ido integrando en los programas MBA distintos conceptos como el desarrollo personal (Ann, M., Cavanagh, G. F., Bossman, L., & Hazen, 2009), la responsabilidad social (Ann et al., 2009), el voluntariado (Houghton et al., 2009) y mucho más. Recientemente incluso temas como el "mindfulness" (Kuechler & Stedham, 2018) se consideran ética como última derivada. Destacando, en todos los casos, la idea general de integrar la sostenibilidad como tendencia central de la última década (Christensen, Peirce, Hartman, Hoffman, & Carrier, 2007; Driscoll et al., 2017; Hart, Fox, Ede, & Korstad, 2015; Larrán Jorge, Andrades Peña, & Muriel de los Reyes, 2017; Snelson-powell, A., & Millington, 2016).

En este sentido, el aumento de cursos con base ética se doblaron en el periodo 2005-2009 (Rasche et al., 2013), aunque en los últimos años se ha vuelto a estancar (Larrán Jorge et al., 2017).

A pesar de este aumento está en duda el impacto y profundidad de esta formación (Hühn, 2014) en las Escuelas de Negocio y en concreto en los MBA. Probablemente esto ocurre porque se ha observado que en las más prestigiosas escuelas de negocio aparece un desacoplamiento entre sus políticas o declaraciones sobre la integración de conceptos éticos y la realidad de su práctica dentro del programa.

Así, la ya clásica idea de enseñar desde la misión (Ann, M., Cavanagh, G. F., Bossman, L., & Hazen, 2009) no parece estar cumpliéndose, no encontrándose un verdadero aprendizaje transformador en el ámbito con los contenidos éticos en los programas MBA (Gioia & Corley, 2002; Rasche et al., 2013).

Por último, si nos fijamos en los rankings que miden la excelencia universitaria de las Escuelas de negocios, estos se focalizan principalmente en la cantidad de publicaciones de sus profesores y en la responsabilidad y salarios que llegan a obtener sus egresados. Perspectivas todas ellas insuficientes si ampliamos la mirada y queremos incluir en la reflexión tanto la misión de la empresa y su impacto en la sociedad, como el modo de funcionar y relacionarse como organización (Kolvenbach P.H., 2008).

¿Qué entendemos por transformación?

Los verdaderos procesos de cambio y transformación en una empresa tienen que estar centrados en las personas, ya que la actividad empresarial tiene su razón de ser a través de ellas, bien como protagonistas o como destinatarios (IDDI, 2017). Ni el sistema ni las empresas cambian propiamente, son las personas. Al final, los cambios en las organizaciones vienen por un cambio en el corazón de las personas (Ortiz, 2018)

Mientras en las Escuelas de Negocios predomina una formación tendente a competir y dominar (Sumo Pontífice Benedicto XVI, 2009) sin preguntarse por el fin último, la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) insiste en que cualquier transformación parte del respeto a la dignidad

humana, desde el compromiso con su desarrollo personal y con la búsqueda del bien común (Pontificio Consejo "Justicia y Paz", 2012), bien común que nos lleva necesariamente a la formación integral (Sumo Pontífice Francisco, 2018).

La transformación debe llevar a una búsqueda del sentido de la vida como el modo más adecuado de poner en ejercicio la voluntad libre (Agejas, J., 2013), buscando la unidad de vida (Echevarría, 2016) y dando significado al trabajo (IDDI, 2017).

Si nos centramos en el aprendizaje de profesores y alumnos, un error en el que no debe caerse es pensar que por establecer algunas variables como claves para la transformación y comunicarlas ya se producirá un cambio en las conductas de estos. La realidad no será esa, los cambios se producirán a través de la creatividad que surja del trabajo comunitario. Es importante que, si se quiere realizar un proceso de cambio de este tipo, se realice a niveles pequeños (Herrero, L., 2008), es necesario que se reflexione y que se vayan interiorizando a base de repetirlos para que, al final, se consiga consolidar un cambio en la cultura de los MBA´s, siendo clave tener profesores convencidos de lo que se pretende.

Sabemos que no es una tarea fácil porque es ir contra la cultura que lleva años instalada en las Escuelas de Negocios y porque implicará que los profesores realicen ajustes relevantes a la hora de impartir las asignaturas. Consideramos que nuestro papel como formadores no se puede limitar a los aspectos técnicos y debe incluir la transmisión de valores humanos (Agejas, J., 2013), sabiendo que, si conseguimos preparar a los alumnos con esta formación integral, no se necesitarán leyes ni reglamentos que tengan que marcar qué es lo correcto (Marañón, G., 1956) ya que ellos tendrán el criterio adecuado.

Por todo ello, la respuesta a ese qué entendemos por transformación no puede estar ajena ni al bien común ni a la formación integral. La transformación que buscamos es aquella que permita al alumno descubrir su misión en la empresa conectada con el bien común, como el modo adecuado de cumplir con los objetivos empresariales. Para ello, la formación ética es esencial, sin reducirla a enseñar valores, sino poniendo en

juego una metodología que ayude a los alumnos a descubrirlos (López Quintás, 2003).

Hasta ahora hemos hablado de bien común, pero no lo hemos definido, entendemos por bien común la generación de las condiciones adecuadas que permitan el perfeccionamiento propio y de los demás, en última instancia la búsqueda de la felicidad para uno mismo y para la comunidad.

La DSI considera que el bien común es uno de los principios que nos afecta a todos, por supuesto también a los empresarios y directivos (Pontificio Consejo <<Justicia y Paz>>, 2005)

Para ello, en cualquier entorno, pero particularmente en la empresa, una de las claves pasa porque la organización fomente el servicio a los demás. "La gestión de la empresa no puede tener en cuenta únicamente el interés de sus propietarios, sino también el de todos los otros sujetos que contribuyen a la vida de la empresa: trabajadores, clientes, proveedores…" (Sumo Pontífice Benedicto XVI, 2009).

PARA QUIÉN ESTA TRANSFORMACIÓN

Para responder a esta pregunta, es necesario atender a los tres niveles antes comentados: las personas, la empresa y la sociedad.

Nos centraremos en lo relativo a la persona, como directivo y líder, y a la empresa, sabiendo que son ambos actores los que impactan finalmente en la sociedad.

a. Para la persona como directivo y como líder

Cuando hablamos de las actividades propias de un directivo podemos clasificarlas en tres tipos: estratégicas, ejecutivas y de liderazgo. No todos los directivos tienen todas las cualidades en igual potencia, pero todos deben poseer en un grado alto la relativa al liderazgo (Pérez, J.A., 1986).

¿En qué consiste ser un líder? Cada persona ha recibido unos dones y cualidades que le caracterizan, y es libre -por tanto, responsable- de descubrirlos, desarrollarlos y ponerlos en juego al servicio de los demás

(Pontificio Consejo<<Justicia y Paz>>, 2005) . En este sentido, y entrando en el ámbito empresarial que nos ocupa, el liderazgo no se reduce sólo a niveles directivos, cualquier persona está llamada a ejercerlo en su desempeño profesional y personal (Sumo Pontífice Francisco, 2018) y es suficiente con poner los dones al servicio de los demás (Nigris, F y Serra, J.P., 2014).

El directivo, como líder, tiene que tener clara esta responsabilidad (Pérez, J.A., 1986). Se preocupará, por tanto, no sólo de que la organización sea eficaz y que sus actividades sean eficaces y eficientes, sino de inspirar a sus equipos para que sean líderes de servicio que generen impactos positivos en los demás, dentro y fuera de la empresa. Un directivo líder se convierte en alguien transformador, que se cambia a sí mismo y que provoca el cambio en los demás.

Un líder es aquel que a raíz de su "experiencia propia de la vida", de su proyecto, puede ilusionar a otros, no con imposición, todo lo contrario, respetando su libertad, pero intentando potenciar en el otro lo mejor que tiene y albergando los proyectos que cada persona tiene (Nigris, F y Serra, J.P., 2014), realizando su trabajo con alegría, reconociendo sus errores, buscando tomar decisiones justas (Sumo Pontífice Francisco, 2018) y actuando con prudencia. Esto sólo será posible desde un proyecto basado en la verdad, lo que le permitirá liderarse a sí mismo, liderar a los demás y dejarse ser liderado (Nigris, F y Serra, J.P., 2014)

Los líderes deben cumplir, por supuesto, con los contratos, con la remuneración acordada (motivación extrínseca), pero también deben provocar que el hombre se transforme al conseguir nuevos conocimientos y competencias (motivación intrínseca) y al final tiene como misión que las personas humanas descubran que su principal misión es el servicio a los demás, entre otras cosas, colaborando en tareas comunes (Ocáriz, 2019).

Las experiencias en el MBA deben ayudar a los alumnos a redescubrir sus propios dones, con sus fortalezas y debilidades, para que tomen conciencia de su posible impacto en las personas y en la organización, y se responsabilicen de sus decisiones en aras al cumplimiento de la misión de la empresa. Siendo importante que el alumno consiga una

“unidad de vida” donde no haya una disociación entre la vida interior y la vida familiar, profesional o social.

Al final de todo el proceso queremos formar directivos que sean capaces de trabajar en las empresas aplicando los valores de una espiral virtuosa que permita que la empresa sea eficiente, que tenga claro que la economía no se mueve por una “mano invisible” que no sea la suya, que tenga claro que el fin de la empresa es servir a la sociedad y que el beneficio es un medio, pero no el fin y que, en caso de conflicto, el beneficio debe supeditarse al servicio de la sociedad. Formar directivos que estén convencidos sobre la importancia de entregar sus dones y que sean capaces, como consecuencia de todo lo anterior, de crear equipos y de comunicar de una manera eficaz tanto a su entorno próximo como lejano (*Ideario de la carrera de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Francisco de Vitoria*, 2013)

b. Para la empresa

En este apartado atendemos a cuáles son los objetivos de la empresa, y desde ellos, proponemos qué entendemos por empresa.

El primer elemento para destacar, como establece la DSI, es que las empresas están llamadas a cuidar los bienes que reciben y a multiplicarlos, a crear riqueza, es decir, a producir bienes o servicios que cubran verdaderas necesidades humanas.

Un segundo elemento es que las empresas están llamadas a la creación de empleo. No basta, sin embargo, cualquier empleo. Deben considerarse los principios éticos fundamentales que den lugar a un respeto de la dignidad humana (Pontificio Consejo<<Justicia y Paz>>, 2005) donde se cuiden los elementos extrínsecos, intrínsecos y transcendentes.

Por último, parece claro que el beneficio es correcto y necesario, siendo éste el indicador que nos dice si se están utilizando adecuadamente los bienes recibidos, pues “faltaría al amor al prójimo derrochar los bienes materiales” (Rubio, 2018).

De todo lo anterior concluimos que hay tres objetivos que consideramos esenciales: la creación de bienes y riqueza para la sociedad; la creación de empleo digno y la obtención de una rentabilidad como condición necesaria para que se produzca la sostenibilidad de la empresa (Pontificio Consejo<<Justicia y Paz>>, 2005).

Por otro lado, la empresa son las personas que la componen y el modelo de liderazgo que proponemos pasa por una predominante dimensión ética en las empresas, es decir volver al concepto de empresa como comunidad de personas al servicio del bien común (Urcelay, 2002) y por lo tanto un empresa es una comunidad de personas que, bajo la dirección de unos empresarios, se comprometen en la consecución de los objetivos antes comentados.

5. DISCUSIÓN

Creemos que es esencial romper la enseñanza como compartimentos, más o menos cerrados, pasando a una mirada sistémica sobre los distintos ámbitos de la empresa que sea ampliada, profunda y de largo alcance (López, 2004), buscando eliminar la fragmentación con la que actualmente desempeñamos nuestra actividad.

Por supuesto, cumpliendo con un primer nivel que es el de la excelencia académica en el ámbito de las distintas áreas de una empresa, pero avanzando a un segundo nivel donde se relacionan estas distintas áreas con las personas, las empresas y la sociedad. E incluso ascendiendo a un tercer nivel en el que los valores queden integrados.

Para que esto se dé creemos que es necesario que el alumno desarrolle unas competencias sobre tres ideas centrales: la comunidad, la creatividad a través de las minorías creativas y la red de favores.

a. Creación de comunidad

La persona, por su propia naturaleza, es un *ser-de-encuentro*, viene del encuentro de sus progenitores y está llamada a fundar toda una serie de encuentros, sobre todo personales, a lo largo de su vida (López Quintás,

2002). Su hábitat natural es comunitario y sólo en comunidad se realiza y desarrolla.

Parece poco discutible que los hombres no estamos desligados entre sí, más bien unidos "en un conjunto orgánicamente ordenado" y donde la persona no es un ser aislado, pero tampoco es una "molécula del organismo social", sino que es una persona dentro de una comunidad (Pontificio Consejo <<Justicia y Paz>>, 2005) y no debemos olvidar que los humanos, por nuestra naturaleza, nos realizamos en las relaciones interpersonales, de manera que nos realizamos cuando nos ponemos en relación con los demás (Sumo Pontífice Benedicto XVI, 2007)

Una de esas comunidades son las empresas. La empresa debe ser una realidad humana, compuesta por personas, que se organiza para cubrir necesidades de personas, que escucha las necesidades que éstas tienen y que trata de entender a los distintos *stakeholders* y en la medida de lo posible, satisfacer sus necesidades.

Tal vez desde un punto de vista filosófico no podamos hablar, en sentido estricto, de comunidad de personas en el ámbito de la empresa, pero sí desde un sentido didáctico y práctico. San Juan Pablo II hablaba de la empresa como una comunidad de hombres y el profesor Termes de empresa como una comunidad de personas, por lo tanto, no parece que sea descabellado hablar de comunidad de personas en el ámbito del mundo empresarial.

Además, encaminar a la empresa para que sea una comunidad generará bienes relacionales que enriquecen y completan los beneficios económicos (Universidad Francisco de Vitoria, 2016), asegurando así tanto el éxito de la actividad empresarial como el desarrollo de las personas implicadas.

Para que el alumno pueda descubrir toda la potencia de la vida comunitaria es importante que la experimente dentro de su proceso formativo en el MBA. Esto exigirá ir creando, en la propia dinámica de aprendizaje, una verdadera comunidad de profesores, de alumnos, y de profesores-alumnos, y desde ellas, ejercitar una mirada sistémica que integre la búsqueda del bien comunitario.

El profesor se convierte en una variable clave en la formación integral ya que, además de transferir sus conocimientos técnicos, pueden ser transmisores de la "tradición de las virtudes" ya que ellos son un referente, como consecuencia de su auctoritas, para incorporar en sus alumnos modelos de conducta y excelencia (De Madariaga Cesar, 2009), todo ello sin olvidar que la comunidad de aprendizaje está compuesta por los profesores y por el conjunto de alumnos.

b. Las minorías creativas como impulsoras de lo nuevo

El ser humano desde su nacimiento se encuentra en una interacción constante con la comunidad, siendo por ello que el desarrollo de las capacidades intelectuales, aptitudes y habilidades requieren la relación con otras personas, con las que comparten "aspiraciones, expectativas y metas". En este marco es posible estimular su creatividad, mediante la participación en los problemas, siempre que exista un marco de respeto, en el que las personas puedan demostrar sus dotes investigadoras y su capacidad para innovar (Pacheco Urbina, 2003).

La creatividad no surge como consecuencia de que el alumno maneje excesiva información y sí de que utilice la intuición la cual va más allá de la información disponible. Hoy vivimos en una sociedad donde la creciente masa de información produce un menor nivel de razonamiento, y el razonamiento, como la inspiración y como la creatividad, necesita un cierto vacío (Han, 2018)

Para que se produzca lo anterior es necesario que surjan coaliciones de personas que compartan elementos comunes y que traten de responder a los nuevos desafíos desde una mirada común y posibilitadora. Es lo que Arnold Toynbee llamaba minorías creativas (Ortiz, 2018).

Aristóteles sostenía que la mayoría de los hombres no siguen el camino de la virtud y consideraba que eran necesarias personas amantes del bien y que buscaran realizar actividades conformes a la virtud (Aristóteles, n.d.). Pensamos que es necesario que en cualquier organización y en particular en las empresas, surjan las llamadas minorías creativas para ir inoculando el uso de las virtudes y dando respuestas a

los problemas actuales que se están planteando en el mundo empresarial, descubriendo nuevas vías de actuación.

Estas minorías surgen mediante un sistema de redes informales. Normalmente parten de un número pequeño de personas que tienen un elevado número de conexiones con el conjunto de la organización y que, a través de la mímesis, consiguen cambios mediante un trabajo totalmente silencioso siendo impulsoras de lo nuevo a través de un proceso creativo (Herrero, L., 2008).

Siguiendo a MacIntyre, el aprendizaje y especialmente el basado en la virtud no se puede producir sin la interrelación con otras personas, siendo el crecimiento humano no algo abstracto que se pueda conseguir sin la mediación de otras personas, sino una consecuencia de la participación en distintas prácticas con estudiantes y profesores (De Madariaga Cesar, 2009)

c. Fomentando las redes de dar y recibir

González y Sastre sostienen que la empresa está compuesta por personas con diversas necesidades, siendo un lugar de encuentro donde es necesario la entrega de los dones que tienen los distintos miembros de la empresa y donde deben generarse una serie de condiciones que permitan que las personas trabajen con alegría y confianza (González, S. y Sastre, 2016). De esta manera se fomenta una red en la que dar y recibir de forma desinteresada es seña de identidad. En estas redes, la reciprocidad y gratuidad se conjugan, se hacen compatibles y se necesitan mutuamente para alcanzar su pleno sentido.

En una empresa, el individualismo, la fragmentación, genera dispersión y reemplaza las sinergias por un simple equilibrio de intereses. En cambio, cuando el otro no nos es indiferente el encuentro se abre paso (Ortiz, 2018), generando una dinámica de crecimiento fruto de la ayuda, de compartir vivencias, de las relaciones compartidas, dando lugar a que las personas amplíen sus puntos de vista (Sastre, 2018) y que surja la creatividad y el perfeccionamiento de las personas (González, S. y Sastre, 2016). La consecuencia final del encuentro es que hace posible que el trabajador y el empresario no se limiten sólo a hacer lo justo,

sino que se esfuerzan para dar "lo mejor de sí", en donarse para realizar lo mejor posible las distintas actividades (IDDI, 2017).

Debemos tener en cuenta que no es fácil pasar de "la mera vecindad" a una zona de encuentro donde se da y se recibe. Para que esto se produzca es necesario un equipo de trabajo donde cada uno tenga la posibilidad de dar lo que puede aportar y no ser un simple servicio que utilice el resto, donde se experimenta alegría y confianza, donde surge "un nosotros" que da lugar a un proceso creativo y donde todos los participantes sienten que se enriquecen y perfeccionan (González, S. y Sastre, 2016). Si esto lo llevamos del nivel organización al nivel personal la red de favores nos permite lo que San José María comentaba, podernos santificar en el trabajo y santificar a los demás con el trabajo (Echevarría, 2016).

En este sentido nos resulta especialmente interesante las reflexiones de MacIntyre (Chius, 2007) sobre la dependencia de la persona humana y como la filosofía moral moderna, en su intento de recalcar la autonomía de dicha persona, ha olvidado la esencial dependencia de dicha persona del resto de seres racionales. Ubicando al ser humano en una red de reciprocidad donde cada ser humano da al resto lo que necesita y sólo en este momento se produce el verdadero reconocimiento de la dependencia. Pero a la vez cada individuo necesita ser ayudado para convertirse en una persona que hace el bien y lo hace no como cálculo de intereses.

Para alcanzar lo anterior el individuo necesita desarrollar una serie de virtudes: veracidad, coraje, moderación, justicia, todas las anteriores ya comentadas por Aristóteles, pero MacIntyre incorpora una que él denomina como "justa generosidad" siendo esta la virtud de la generosidad que cada individuo debe al resto de individuos pero que estos también se la deben a él.

MacIntyre enumera 6 aspectos claves de la justa generosidad, aunque nosotros nos limitamos a enumerar dos que consideramos más relevantes:

- Las acciones están fuera de todo calculo, ya que no se busca la proporcionalidad entre dar y recibir, y porque se puede recibir de aquellos a los que no se dio.
- Es necesario tener "cortesía" con quien da con falta de elegancia y "paciencia" con quien no da todo lo que debe dar.

Todo lo anterior es el marco en el que se producen las "redes de dar y recibir" o "redes de reciprocidad" (MacIntyre, 2008) y que podrían denominarse las redes de favores. Estas redes están basadas en la generosidad, misericordia y beneficencia, de tal manera que las necesidades de los demás son el principio para actuar (Bernacchio, 2018). Esto da lugar a que decisiones sencillas e individuales se comunican relacionalmente, generando un efecto en la comunidad que provoca nuevas agrupaciones autónomas (Lambiotte & Panzarasa, 2009 y (Miller & Page, 2007) , y concluyen en un efecto integral e integrador que conduce al bien común (Chius, 2007).

Creemos es importante no confundir la red de dar y recibir con la justicia o con la solidaridad, aun siendo estas virtudes éticas claves para la empresa, esta red está más relacionada con la caridad, con el amor de donación al que todos estamos llamados en nuestra participación en las empresas (Echevarría, 2016)

Es importante saber que surgirán conflictos, en la empresa, como en cualquier relación humana. Se producen circunstancias que dificultan el equilibrio entre las personas: la envidia, los rencores o simplemente las diferencias propias de los distintos caracteres o de los legítimos puntos de vista (Echevarría, 2016). Pero debe haber una máxima que debe prevalecer en última instancia: la unidad de la organización frente al conflicto que surja (Sumo Pontífice Francisco, 2018), y por supuesto, respetando la libertad de cada persona, pero creando una cultura en la que impere la unidad en lo esencial, libertad en lo dudoso y caridad por parte de los miembros de la organización en sus distintas actuaciones (Universidad Francisco de Vitoria, 2016).

Consideramos que el marco del MBA es adecuado para iniciar y experimentar estas redes entre los alumnos, *alumni* y docentes.

6. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la formación de los alumnos de los MBA debe ser integral e integradora, tanto en conocimientos como en valores. Esta consideración facilitará una forma de ser y actuar que posibilite la transformación de la persona, la empresa y la sociedad y, por tanto, nuestra propia transformación, orientada a la búsqueda del bien común.

Este reto exige innovar en las metodologías que se despliegan en los actuales programas de MBA. Desde una mirada sistémica se necesita elaborar un nuevo itinerario formativo, integrando los saberes de las distintas ciencias que se imparten, incluyendo, por supuesto, la ética. Esto no se improvisa ni se consigue a través de esfuerzos aislados sino mediante la creación de comunidades. En primer lugar, de profesores que, de manera colaborativa, salven la inercia de la docencia fragmentada y desconectada, y muestren un nuevo estilo relacional de afrontar los principales desafíos empresariales. Sin una comunidad de profesores, difícilmente será posible una auténtica comunidad entre los alumnos, y entre alumnos y profesores.

En este ámbito comunitario, se estimula la creatividad necesaria para descubrir soluciones innovadoras a la realidad actual, se favorece el desarrollo de minorías creativas que aceleren los procesos transformadores, y se impulsa la creación de redes de favores en las que las necesidades propias y ajenas se encuentran.

En definitiva, los programas de MBA están llamados a transformarse en fondo y forma, para posibilitar la transformación de sus alumnos en líderes de servicio y comprometidos con el bien común.

7. REFERENCIAS

Agejas, J. (2013). La Ruta del encuentro: una propuesta de formación integral en la Universidad. In *Universidad Francisco de Vitoria*.

Ann, M., Cavanagh, G. F., Bossman, L., & Hazen, M. A. (2009). Teaching with Mission : Team Personal and Social Responsibility. *Journal of Business, 51(4), 373–386.*

Aristóteles. (n.d.). Ética a Nicómano. In *Alianza Editorial* (2017th ed.).

Arjoon, S., & Ulf, A. T. (2015). Virtuousness and the Common Good as a Conceptual Framework for Harmonizing the Goals of the Individual , Organizations , and the Economy. *Journal of Business Ethics*, 143–163. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2969-6

Baños Ardavín, E. J. . (2014). Apróximación a la noción de Bien Común en Tomás de Aquino. *Metafísica y Persona. Filosofía, Conocimiento y Vida*.

Bernacchio, C. (2018). Networks of giving and receiving in an organizational context: Dependent rational animals and macintyrean business ethics. *Business Ethics Quarterly*, *28*(4), 377–400. https://doi.org/10.1017/beq.2018.1

Chius, S. (2007). *MacIntyre y las comunidades comprometidas con las virtudes del reconocimento de la dependencia*.

Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M., & Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and sustainability education in the Financial Times top 50 global business schools: Baseline data and future research directions. *Journal of Business Ethics*, *73*(4), 347–368. https://doi.org/10.1007/s10551-006-9211-5

De Madariaga Cesar, M. (2009). *La educación en Aladair MacIntyre: contextos y proyectos*. Universidad de Navarra.

Driscoll, C., Price, S., McKee, M., & Nicholls, J. (2017). An Assessment of Sustainability Integration and Communication in Canadian MBA Programs. *Journal of Academic Ethics*, *15*(2), 93–114. https://doi.org/10.1007/s10805-017-9275-0

Echevarría, J. (2016). *Dirigir empresas con sentido cristiano*. EUNSA.

Gioia, D. A., & Corley, K. G. (2002). Being Good Versus Looking Good: Business School Rankings and the Circean Transformation From Substance to Image. *Academy of Management Learning & Education*, *1*(1), 107–120. https://doi.org/10.5465/AMLE.2002.7373729

González, S. y Sastre, A. (2016). Una mirada a la empresa desde la lógica del encuentro. *Revista Interdisciplinar de Filosofía y Humanidades*, *3*, 65–84.

Grant, P., Arjoon, S., & McGhee, P. (2018). In Pursuit of Eudaimonia: How Virtue Ethics Captures the Self-Understandings and Roles of Corporate Directors. *Journal of Business Ethics*, *153*(2), 389–406. https://doi.org/10.1007/s10551-016-3432-z

Han, B.-C. (2018). *La sociedad de la transparencia*. Pensamiento Herder.

Hart, T. A., Fox, C. J., Ede, K. F., & Korstad, J. (2015). Do, but don't tell: The search for social responsibility and sustainability in the websites of the top-100 US MBA programs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *16*(5), 706–728. https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2014-0084

Herrero, L. (2008). Ideas rompedoras. In *Ediciones Urano*.

Houghton, S. M., Gabel, J. T. A., & Williams, D. W. (2009). Connecting the two faces of CSR: Does employee volunteerism improve compliance? *Journal of Business Ethics, 87(4), 477–494. Https://Doi.Org/10.1007/S10551-008-9954-2*.

Hühn, M. P. (2014). You Reap What You Sow: How MBA Programs Undermine Ethics. *Journal of Business Ethics*, *121*(4), 527–541. https://doi.org/10.1007/s10551-013-1733-z

IDDI. (2017). Decálogo de la empresa dialógica o centrada en la persona. *Universidad Francisco de Vitoria*.

Ideario de la carrera de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Francisco de Vitoria. (2013).

Kolvenbach P.H. (2008). El servicio de la fe y promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. *Discursos Universitarios*.

Kuechler, W., & Stedham, Y. (2018). Management Education and Transformational Learning: The Integration of Mindfulness in an MBA Course. *Journal of Management Education*, *42*(1), 8–33. https://doi.org/10.1177/1052562917727797

Lambiotte, R., & Panzarasa, P. (2009). Communities, knowledge creation, and information diffusion. *Journal of Informetrics*, *3*(3), 180–190. https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.03.007

Larrán Jorge, M., Andrades Peña, F. J., & Muriel de los Reyes, M. J. (2017). Analysing the inclusion of stand-alone courses on ethics and CSR: A study of the MBA curricula of the Financial Times top-ranked business schools. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, *8*(2), 114–137. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2015-0033

López, A. (2003). Descubrir la grandeza de la vida. In *Editorial Verbo Divino*.

López, A. (2004). *Liderazgo Creativo. Hacia el logro de la excelencia personal* (S. A. Ediciones Nobel, Ed.).

MacIntyre, A. (2008). How Aristotelianism Can Become Revolutionary. *Philosophy of Management*, *7*(1), 3–7. https://doi.org/10.5840/pom2008712

Marañón, G. (1956). *Vocación y Ética y otros ensayos*.

Miller, J. H., & Page, S. E. (2007). *Complex Adaptative Systems: an introduction to computational models of social life* (S. A. Levin & S. H. Strogatz, Eds.). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387667-6.00013-0

Morrell, K., & Brammer, S. (2016). Governance and Virtue: The Case of Public Order Policing. *Journal of Business Ethics*, *136*(2), 385–398. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2522-z

Nigris, F y Serra, J.P. (2014). Cuando mandar ya no basta. Una introducción al liderazgo de la razón vital. In *Universidad Francisco de Vitoria*.

Ortiz, J. M. (2018). *Un cambio de época*.

Pacheco Urbina, V. M. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, *27*.

Pérez, J.A. (1986). La dirección de empresas y el liderazgo. *IESE. Universidad de Navarra*.

Pontificio Consejo<<Justicia y Paz>>. (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*.

Pontificio Consejo <<Justicia y Paz>>. (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Pontificio Consejo <<Justicia y Paz>>.

Pontificio Consejo <<Justicia y Paz>>. (2012). *La vocación del líder empresarial*.

Rasche, A., Ulrich, G. D., & Ingo, S. (2013). Cross-Disciplinary Ethics Education in MBA Programs. *Academy of Management Learning and Education*, *12*(1), 71–85. https://doi.org/10.5465/amle.2011.0016a

Rubio, R. (2018). *Ampliando los límites de la teoría económica*. Universidad Francisco de Vitoria.

Sastre, A. (2018). Clave Antropológicas del cambio en las organizaciones. *IDDI*.

Snelson-powell, A., & Millington, A. (2016). *Business School Legitimacy and the Challenge of Sustainability : A Fuzzy Set Analysis of Institutional Decoupling*.

Sumo Pontífice Benedicto XVI. (2007). *Homilía 23 de septiembre del 2007*.

Sumo Pontífice Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate*.

Sumo Pontífice Francisco. (2018). *Gaudeate et exultante*.

Universidad Francisco de Vitoria. (2016). *Misión UFV*.

Urcelay, J. (2002). La contribución del modelo de liderazgo a la responsabilidad social de la empresa. *X Conferencia Anual de Ética, Economía y Dirección*.

Weber, J. (1990). Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers. *Journal of Business Ethics*, *9*(March), 183–190.

ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LOS ALUMNOS DEL GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE A TRAVÉS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA *#EMPLEASPORT_ LAB: SOFT- SKILLS AND INNOVATIVE TOOLS FOR EMPLOYABILITY*

ELENA CONDE PASCUAL
MARÍA JOSÉ MACIÁ ANDREU
LUIS MANUEL MARTÍNEZ ARANDA
ANA MARÍA GALLARDO GUERRERO
Facultad de Deporte. Universidad Católica San Antonio, Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia de 1999, inició el proceso de cambio de los diferentes sistemas nacionales de educación superior y la convergencia en un único Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este contexto, el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC) adquiere un especial protagonismo para el diseño de las políticas educativas. Uno de los principales objetivos, es dotar a los estudiantes de las competencias, específicas y transversales, necesarias para satisfacer las demandas del mercado de trabajo, para facilitar su inserción laboral y reforzar la empleabilidad, como resultado necesario del proceso educativo (Expósito García, 2015).

El modelo EBC se ha asociado positivamente con la empleabilidad de los estudiantes. La empleabilidad de un individuo aumenta, cuando se han desarrollado aquellas competencias que son valoradas en el mercado de trabajo y que le permiten encontrar empleo con mayor facilidad y mantenerlo en el tiempo (Frech y Beinhauer, 2010; Humburg et al, 2013; Michavila et al, 2016).

En la actualidad, la inserción laboral de los estudiantes egresados es de vital importancia para las universidades, tanto en términos cuantitativos (número de egresados empleados) como cualitativos (calidad del empleo), ya que sirve como método de evaluación para conocer la adecuación entre el producto que sale de las aulas y las demandas sociales del mercado (Molero, 2000, citado en Vivas, 2009).

1.1. Desarrollo de las competencias transversales en el ámbito educativo

Con respecto a la valoración realizada por parte de los estudiantes sobre la formación recibida, gran parte de ellos reconocen que, a través de los estudios universitarios, no adquieren las competencias necesarias para un adecuado desenvolvimiento en el mundo laboral (ANECA, 2009; Cajide et al, 2002), siendo menor el número de egresados que consideran que la formación recibida es clave para la obtención del empleo (Vivas, 2009).

Por este motivo, se reclama una educación superior, universitaria y no universitaria, más flexible y orientada al empleo (Vivas, 2009), la cual garantice la obtención de un trabajo satisfactorio, ya que la confianza de los estudiantes en que esto suceda, ha declinado significativamente debido a que la educación aportada por los centros, no se corresponde con la vida laboral y los cambios económicos, sociales y culturales requeridos (Cajide et al, 2002; Peck y Callahan, 2019).

En este sentido, la sociedad exige a las universidades y enseñanzas superiores el fomento y la facilitación de la inserción socio-laboral, ya que favorece el rendimiento de la economía (Martínez y González, 2018; Vivas, 2009) y una mejor adaptación a los requerimientos del mercado laboral (Peck y Callahan, 2019). Este es un proceso en el que confluyen factores contextuales (demanda de empleo, políticas, condiciones y características del mercado) y aquellos relativos a las competencias de las personas que van más allá de los saberes propios de un ámbito disciplinar, siendo esta última característica la más relevante para alcanzar la empleabilidad (Martínez y González, 2018).

1.2. El mercado de trabajo actual

El mercado de trabajo ha vivido grandes transformaciones en los últimos años, en una economía en continuo proceso de innovación y de cambio. La creciente flexibilidad del mercado, demanda trabajadores diferentes a los de épocas anteriores: un "profesional flexible" para una ''sociedad del conocimiento", con nuevas habilidades profesionales. Un tercio de los empleadores, según estudios realizados a más de 8.000 personas en ocho países europeos (Francia, Alemania, Grecia, Italia, Portugal, España, Suecia y el Reino Unido), afirman que la falta de habilidades y competencias transversales, causan la mayoría de los problemas en los países con el mayor desempleo juvenil (es decir, Italia, Grecia y España). Una razón importante por la que los estudiantes no adquieren las habilidades que buscan los empleadores es, que las tres partes implicadas (estudiantes, empleadores y educadores) no hablan el mismo lenguaje (Mourshed et al, 2014). Universidades y empresas a menudo, se mueven en "universos paralelos"; mientras que el ámbito universitario confía en que sus graduados están preparados para el trabajo, sin embargo, solo el 35% de los empleadores tienen la misma opinión. En lo que respecta a los jóvenes, solo el 42% cree haber recibido una formación adecuada para el trabajo, y solo el 30% encuentra empleo temporal después de graduarse. Por este motivo, se reclama una educación superior universitaria más flexible y orientada al empleo (Vivas, 2009), la cual garantice la obtención de un trabajo satisfactorio y el aumento de la confianza de los estudiantes en que esto suceda, ya que ésta ha declinado significativamente debido a que la educación aportada por los centros, no se corresponde con la vida laboral y los cambios económicos, sociales y culturales requeridos (Cajide et al, 2002; Peck y Callahan, 2019).

La acelerada aparición de nuevos conocimientos y demandas en el mercado laboral, sitúan a España en el grupo de países de la Unión Europea (UE) con mayor desajuste entre formación y empleo. La Estrategia Europa 2020 traslada a las instituciones educativas la responsabilidad de potenciar la empleabilidad e inserción socio-laboral de los jóvenes universitarios planteándose, en el espacio común europeo, focalizar sus acciones en la redefinición curricular de la enseñanza. El Real Decreto

1393/2007 de Ordenación de las Enseñanza Universitarias modificado por distintas normativas (RD 861/2010, RD 96/2014, RD 43/2015) y el Marco Europeo de Cualificaciones de la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011), incorporan referencias a dos tipos de competencias en la enseñanza universitaria para intentar conectar este binomio indisociable. Subrayan las competencias específicas relativas a un ámbito disciplinar concreto e integran el desarrollo de las competencias transversales, que actualmente se entienden como una necesidad social y profesional incipiente, burocráticamente aceptada para gestionar y reaccionar ante el cambio y la empleabilidad. Por tanto, se debe conseguir un adecuado desarrollo de las capacidades académicas e intelectuales por parte de los centros de formación superior, pero además, es necesario desarrollar en los estudiantes las diferentes competencias transversales, habilidades básicas, competencias clave o habilidades blandas, estrechamente ligadas a las demandas sociales y laborales del mercado actual, que les permitan afrontar las situaciones de la vida diaria y el empleo de forma satisfactoria, alcanzando con ello una formación integral de la persona (Cajide et al, 2002; Michavila et al., 2016; Vivas, 2009).

1.3. Empleabilidad

La empleabilidad es un concepto amplio y complejo que se considera importante para toda la población activa y una fuerte alternativa para la inestabilidad laboral (Rodríguez Espinar et al., 2010; Rodríguez Esteban, 2013). La extensa literatura existente en los últimos años sobre empleabilidad, refleja la existencia de diferentes enfoques, entre los que destacan los que se aproximan y relacionan la empleabilidad con las capacidades o competencias que posee el individuo y otro más amplio, relacionado en el contexto y el mercado de trabajo (González Morga et al.,2018). Tamkin y Hillahe (1999) aportan un nuevo enfoque complementario a los anteriores en el que la empleabilidad de un individuo, depende de las competencias que posee, pero también del contexto y circunstancia en el que busca el empleo.

De manera general, se puede afirmar que la empleabilidad, se relaciona con el desarrollo de competencias que son valoradas en el mercado de

trabajo y, por tanto, mejoran las posibilidades de que los individuos que las poseen, encuentren un empleo y lo mantengan en el tiempo (García Manjón y Pérez López, 2008). Por parte de las instituciones universitarias, existe una elevada preocupación por acortar distancias entre formación y mercado laboral, estando motivadas para poner en marcha estrategias innovadoras con el objetivo de acortar distancias entre formación y mercado laboral y aumentar la empleabilidad de los titulados y su satisfacción la formación recibida (Sizer y Cannon, 1997).

El desafío del presente proyecto, por tanto, consiste en proporcionar a los alumnos un rol activo en el aula de clase, que les permita ir descubriendo qué competencias requieren, cuáles poseen y cuáles deben reforzar, así como la potenciación de todas sus capacidades para la mejora de su empleabilidad.

2. OBJETIVOS

A través de la implementación del proyecto *#EMPLEASPORT_ LAB: SOFT- SKILLS AND INNOVATIVE TOOLS FOR EMPLOYABILITY* en el 4º curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se plantearon la consecución de los siguientes objetivos:

- Proporcionar a los alumnos escenarios de aprendizaje que consideren sus necesidades y propongan tareas afines con su entorno, favoreciendo su crecimiento personal, preparación y toma de conciencia para enfrentar el mundo laboral
- Conocer la percepción del desarrollo, dominio y relevancia que los estudiantes tuvieron sobre sus competencias transversales, tras participar en un programa de intervención para la mejora de su transición laboral y empleabilidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Un total de 36 alumnos participaron en este estudio, perteneciendo al último curso (4º) del grado en Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte (CAFD) de la Universidad Católica de Murcia, concretamente de la asignatura de carácter obligatorio Recreación Deportiva, perteneciente al 2º cuatrimestre del plan de estudios. La distribución sociodemográfica respecto al género fue del 75% hombres y 25% mujeres, con una media de 22,67±2,72 años.

3.2. Instrumento

A través del cuestionario de evaluación de competencias transversales de Grado CECTGRA (Clares y Morga, 2018), se pretendió valorar el desarrollo (incidencia en las competencias transversales a lo largo de la formación universitaria) y dominio (nivel de adquisición de las competencias transversales que presenta el estudiante) de las competencias transversales, así como su relevancia (importancia de las competencias transversales para su futuro desarrollo profesional). Este cuestionario ha demostrado ser válido y fiable (valores α entre .718 y .927) para valorar la formación en competencias transversales de los futuros egresados. El instrumento incluye seis bloques de preguntas (A-F) conformando 57 ítems en relación a tres dimensiones clave: a) desarrollo o grado de enseñanza de las competencias transversales en las aulas universitarias; b) dominio o adquisición que presenta el estudiante; c) relevancia que le otorga para su desarrollo profesional. Así pues, este cuestionario clasifica las competencias transversales de los títulos de Grado en tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas. Estas a su vez, engloban 15 competencias (6, 4 y 5, respectivamente) en las que se divide la escala que integra el cuestionario. La valoración de los ítems del cuestionario se realiza a través de una escala Likert 1-5 puntos (1=nada-5=mucho).

3.3. Procedimiento

Se realizó un diseño experimental intragrupo con medidas repetidas pre-post intervención. Los datos pre- intervención, se obtuvieron durante en el inicio del segundo cuatrimestre del curso académico, concretamente, en la última semana del mes de febrero de 2020/2021. Los datos post- intervención, se tomaron tras la implementación del programa de innovación educativa *#EMPLEASPORT_ LAB*: *soft- skills and innovative tools for employability*, la última semana del mes de junio del curso 2020/21.

El programa consistía en la utilización de nuevas tecnologías y "esports" en la adquisición de competencias transversales para la transición laboral de los alumnos del grado en CAFD UCAM. Se realizaron en total, 10 acciones a lo largo de la asignatura Recreación Deportiva, como parte del contenido evaluable de la misma; actividades, talleres, prácticas, dinámicas, experiencias, etc., que cumplían tres requisitos fundamentales: ser lúdicas, prácticas e innovadoras. A través del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos participantes en el proyecto, tuvieron la oportunidad de desarrollar el "saber hacer"; aplicar conocimientos y habilidades a situaciones reales y concretas, utilizando los procedimientos adecuados que les permitieron solucionar desafíos de manera autónoma y utilizando diferentes herramientas tecnológicas como parte de las sesiones teórico-prácticas. Los esports tuvieron un espacio relevante en el proyecto, debido al elevado componente cognitivo que poseen, nutriéndose del resto de características de los deportes tradicionales. El mundo del videojuego, ayudó a experimentar situaciones deportivas, consiguiendo vivenciar la capacidad de trabajo en equipo, el espíritu de superación y el desarrollo de competencias.

El trabajo realizado en las sesiones de clase, estaba orientado a la organización y gestión de las "I Jornadas de Creatividad e Innovación en el deporte", de la Facultad de Deporte de la UCAM, coincidiendo el 21 de abril de 2021 con la celebración a nivel mundial del "Día de la Creatividad y la Innovación. En las sesiones iniciales, los alumnos podían elegir formar parte de un equipo de trabajo de los dos tipos de actividades que se llevarían a cabo en dichas jornadas. Por un lado, actividades

deportivas que fueran creativas e innovadoras y por otro, torneos de esports dirigidos a todos los alumnos de la universidad. Para ambos tipos de actividades, los participantes se dividieron en subgrupos de trabajo con los compañeros que ellos mismos decidieron. Entre las actividades realizadas para la organización de dichas jornadas, se realizaron varias reuniones de trabajo (tanto presenciales dentro del aula, como online, debido a la situación de pandemia), en las que tuvieron que decidir los diferentes roles del equipo de trabajo (coordinador, responsable de comunicación, marketing, etc.), así como las funciones y responsabilidades de cada uno de ellos. Cada uno de los equipos, realizó un anteproyecto de las actividades que habían creado y las presentaron al resto de compañeros, en una sesión de clase, en la que, a modo de concurso de televisión, se decidió llevar a cabo aquellas más valoradas por la clase, teniendo en cuenta criterios de creatividad e innovación de las mismas. Con respecto a las actividades deportivas, se realizaron dos sesiones presenciales y online con los alumnos, con los pasos necesarios para la creación de las actividades, así como la adecuada gestión de las mismas, indicándoles a que departamentos o personas de la facultad o de la universidad, debían dirigirse para poder solicitar lo necesario para la realización de la actividad: permisos, material, aspectos técnicos a tener en cuenta, horarios, etc. Con respecto a los torneos de esports, tres expertos, pertenecientes a un departamento de la universidad especializado en la materia, se encargaron de indicarles los pasos necesarios para la gestión y realización del torneo que cada subgrupo había elegido y les asesoraron en todo el proceso. Los alumnos tenían que ir elaborando un documento escrito, que sería el trabajo final de la asignatura, en el que irían recogiendo todos los pasos realizados en el proceso de gestión de sus actividades, denominado “plan estratégico del evento”, que estuvo formado por los siguientes apartados:

***FIGURA 1**. Plan estratégico del evento. Adaptado de Magaz-González y Fanjul-Suárez (2012).*

1. Descripción inicial del evento (breve)

2. DAFO. Estudio de sostenibilidad del evento y condicionantes técnicos y financieros.

3. Fijación y formulación de objetivos y metas.

4. Propuesta del evento:

- Denominación: nombre, imagen, logotipo.
- Naturalleza: recreación, promoción.
- Tipo.

5. Duración del evento

6. Lugar del evento

7. Características técnicas del evento

8. Recursos humanos

- Organigrama (crear un organigrama que recoja la estructura organizativa y el equipo humano de trabajo).
- Definir áreas de actuación y de trabajo, así como establecer categorías jerárquicas.
- Funciones y competencias en el proceso de desarrollo.
- Comunicación entre áreas

9. Clientes del evento

10. Viabilidad del evento

- Avance del presupuesto (ingresos/gastos).

11. Programación del evento (plan de acción)

- Cronograma de Gantt.

***FIGURA 2**. Diseño publicitario. Actividades diseñadas por los alumnos. Torneos de esports.*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 3**. Diseño publicitario. Actividades diseñadas por los alumnos. Actividades deportivas innovadoras 1.*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 4**. Diseño publicitario. Actividades diseñadas por los alumnos. Actividades deportivas innovadoras 2*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 5**. Diseño publicitario. Actividades diseñadas por los alumnos. Actividades deportivas innovadoras 3.*

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 6**. Diseño publicitario. Actividades diseñadas por los alumnos. Actividades deportivas innovadoras 4.*

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Los datos descriptivos para las variables de estudio están expresados en media ± desviación estándar. Tras comprobar que la muestra presentaba una distribución no normal a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se procedió a la realización de pruebas estadísticas no paramétricas. En este caso, se utilizó el Test de Wilcoxon para detectar diferencias de medias estadísticamente significativas en las variables de estudio pre-post intervención. Se aceptó un nivel de significación mínimo de $p<0,05$ para las comparaciones estadísticas, aceptando posteriormente nivel $p<0,01$ y $p<0,001$ en función de los resultados. Los cálculos fueron realizados con el paquete estadístico SPSS versión 27.0 (IBM Corp., Armonk, New York).

4. RESULTADOS

Los resultados generales pre-post intervención muestran una mejora de las competencias analizadas tras la implementación del proyecto (*PRE* 4,04±0,64; *POST* 4,14±0,42), aunque no es estadísticamente significativa. Atendiendo a las diferentes variables, se percibe que los alumnos han aumentado significativamente las competencias referidas a la *Organización y planificación* (p=0,005), *Comunicación oral y escrita en la misma lengua* (p=0,009) y *Control emocional* (p=0,028) (Tabla 1).

***TABLA 1**. Resultados generales por competencias pre-post proyecto de innovación educativa EMPLEASPORT_Lab.*

Competencia	$\bar{x} \pm s$		Diferencia de medias
	PRE	*POST*	
Organización y planificación	4,01±0,60	4,29±0,44	0,28**
Comunicación oral y escrita en la misma lengua	3,84±0,75	4,18±0,51	0,34**
Uso de las TIC	3,84±0,74	4,02±0,61	0,18
Comunicación en una lengua extranjera	3,27±0,63	3,42±0,76	0,15
Desarrollo del proyecto profesional vital y toma de decisiones	3,95±0,67	4,12±0,51	0,17
Gestión de la información y el conocimiento	4,14±0,58	4,27±0,62	0,13
Trabajo en equipo	4,28±0,60	4,32±0,50	0,04
Interacción social	4,24±0,61	4,27±0,53	0,03
Compromiso ético y social	4,27±0,61	4,27±0,53	0,00
Control emocional	3,85±0,67	4,16±0,58	0,31*
Trabajo autónomo	4,24±0,52	4,31±0,50	0,07
Actitud emprendedora	4,12±0,54	4,15±0,53	0,03
Adaptación a nuevas situaciones	3,93±0,67	4,10±0,59	0,17
Motivación	4,38±0,58	4,36±0,56	-0,02
Competencia investigadora	4,32±0,53	4,20±0,60	-0,12

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Fuente: elaboración propia

En relación a los resultados pre-post referidos a las dimensiones de *desarrollo*, *dominio* y *relevancia* de cada una de las competencias en las que se ha centrado el proyecto, se aprecia una mejora estadísticamente significativa únicamente en la de desarrollo (*PRE* 3,73±0,63; *POST* 3,94±0,48, *p*=0,023), si bien la de dominio presenta también un ligero aumento (*PRE* 3,98±0,47; *POST* 4,08±0,47) y la de relevancia una disminución no significativa (*PRE* 4,42±0,53; *POST* 4,41±0,53).

Respecto a la dimensión referida al desarrollo de las competencias, el análisis pre-post indica una mejora estadísticamente significativa de la *Organización y planificación*, *Comunicación oral y escrita en la misma lengua*, *Desarrollo del proyecto profesional vital y toma de decisiones*, *Gestión de la información y el conocimiento* y *Control emocional*, sufriendo una disminución significativa la de *Competencia investigadora*. En relación a los resultados obtenidos en las otras dimensiones analizados, el dominio de la competencia pre-post muestra una mejora estadísticamente significativa del *Desarrollo del proyecto profesional vital y toma de decisiones*, mientras que en la de relevancia se aprecia un aumento estadísticamente significativo de la *Organización y planificación* y una disminución significativa respecto a la *Actitud emprendedora* (Tabla 2)

***TABLA 2**. Resultados generales por dimensiones pre-post proyecto de innovación educativa EMPLEASPORT.*

Competencia	DESARROLLO			DOMINIO			RELEVANCIA		
	$\bar{x} + s$		Diferencia de medias	$\bar{x} + s$		Diferencias de medias	$\bar{x} + s$		Diferencia de medias
	PRE	POST		PRE	POST		PRE	POST	
Organización y planificación	3,76±0,75	4,17±0,50	0,41**	3,89±0,72	4,07±0,66	0,18	4,37±0,69	4,63±0,57	0,26*
Comunicación oral y escrita en la misma lengua	3,51±0,96	4,00±0,55	0,49**	3,80±0,78	4,07±0,66	0,27	4,17±0,90	4,45±0,71	0,28
Uso de las TIC	3,52±0,93	3,77±0,80	0,25	3,78±0,86	3,95±0,83	0,17	4,21±0,87	4,32±0,79	0,11
Comunicación en una lengua extranjera	2,55±1,11	2,60±1,28	0,05	3,22±0,84	3,49±0,90	0,27	4,05±,95	4,15±0,89	0,10
Desarrollo del proyecto profesional vital y toma de decisiones	3,58±1,00	3,88±0,84	0,3*	3,87±0,79	4,10±0,55	0,23*	4,40±,73	4,37±0,65	-0,03
Gestión de la información y el conocimiento	3,87±0,75	4,27±0,64	0,4**	4,14±0,67	4,10±0,76	-0,04	4,40±0,67	4,45±,74	0,05
Trabajo en equipo	4,00±0,81	4,16±0,70	0,16	4,28±0,65	4,24±0,70	-0,04	4,56±0,65	4,56±0,58	0,00
Interacción social	3,91±0,82	4,04±0,79	0,13	4,27±0,65	4,23±0,58	-0,04	4,55±0,62	4,52±0,65	-0,03
Compromiso ético y social	3,95±0,91	4,04±0,79	0,09	4,30±0,68	4,23±0,58	-0,07	4,56±0,53	4,52±0,65	-0,04
Control emocional	3,31±1,00	3,85±1,03	0,54*	3,80±0,78	4,09±0,79	0,29	4,44±0,73	4,53±0,55	0,09
Trabajo autónomo	4,02±0,78	4,12±0,65	0,10	4,13±0,59	4,33±0,54	0,20	4,54±0,60	4,49±0,59	-0,05
Actitud emprendedora	3,74±0,84	3,96±0,72	0,22	4,00±0,67	4,10±0,59	0,10	4,62±0,53	4,38±0,66	-0,24*
Adaptación a nuevas situaciones	3,56±0,87	3,90±0,80	0,34	3,81±0,88	4,00±0,73	0,19	4,41±0,80	4,40±0,62	-0,01
Motivación	4,05±0,94	4,18±0,71	0,13	4,46±0,59	4,36±0,63	-0,10	4,62±0,56	4,54±0,59	-0,08
Competencia investigadora	4,62±0,56	4,18±0,71	-0,44**0,	3,96±0,70	4,13±0,66	0,17	4,39±0,64	4,27±0,71	-0,12

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A través de la implementación del proyecto de innovación educativa *#EMPLEASPORT_ LAB* en el aula de clase, los resultados del estudio muestran una mejora de las competencias transversales de los alumnos de manera general, pero existiendo margen de mejora. En esta línea, estudios anteriores, realizados con una muestra elevada de estudiantes en la Universidad de Murcia (González Morga, 2017), señala que, entre los resultados más significativos, destaca un desarrollo de las competencias transversales suficiente, aunque mejorable. Los resultados

podrían significar, que es necesario, un programa de mayor duración y/o continuidad, para la mejora de los resultados generales, así como ampliar el estudio, con el objetivo de conocer las actividades que han conseguido el fin propuesto y las que pueden mejorarse. Con respecto a las competencias que se han mejorado de manera general tras la implementación del proyecto, destacan la organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la misma lengua y el control emocional. En este sentido, es importante destacar, la mejora del control emocional de los alumnos participantes en el proyecto, ya que es una competencia considerada entre las más relevantes en las investigaciones que recogen la opinión de los empleadores (Allen y Van der Velden, 2009; García-Aracil y Van Der Velden, 2008; Informe Delphi, 2001), y que, sin embargo, no está contemplada en los documentos clave para el diseño curricular. En esta línea, diferentes estudios indican que la inteligencia emocional es una de las competencias más importantes y deseables en los trabajadores de 2020 (World Economic Forum, 2016), así como una de las competencias que más se echa en falta en la formación universitaria (Souto- Romero et al., 2016). En la otra cara de la moneda, se encuentra una de las competencias más débiles detectadas en la enseñanza universitaria, como es el conocimiento de una lengua extranjera, lo que parece confirmar los resultados de estudios previos (Conchado y Carot ,2013; Michavila et al., 2016; Morga, 2017) que consideran el aprendizaje de otra lengua, principalmente el inglés, como el punto débil de la formación universitaria que reciben los graduados en España.

Es necesario destacar, que se ha mejorado de manera significativa el desarrollo de las competencias de los estudiantes, lo que podría significar, que ha aumentado la incidencia en las competencias transversales en su formación universitaria con la participación en el proyecto. En esta línea, estudios realizados con respecto a la implementación de nuevas metodologías y estrategias educativas (Tejada, 2012; Yaniz y Villardón, 2012), muestran que las metodologías activas son las más idóneas por su capacidad para promover la participación del estudiante en busca de su propio aprendizaje, por trasladar la responsabilidad y protagonismo del aprendizaje al estudiante y permitir superar la barrera entre teoría y práctica, además de ofrecer resultados y producciones

observables que constituyen evidencias del dominio conseguido por el estudiante, que facilita la evaluación de estas competencias.

Con respecto a las competencias que se han desarrollado con la realización del proyecto, en comparación a las que habían desarrollado en el entorno universitario, es necesario destacar aquellas con una mejora significativa: organización y planificación, comunicación oral y escrita en la misma lengua, desarrollo del proyecto profesional vital y toma de decisiones, gestión de la información y el conocimiento y control emocional. De acuerdo con Gargallo et al. (2015) la implementación de un proyecto de innovación educativa en el que los alumnos son los protagonistas y el aprendizaje, basado en problemas y proyectos, podrían ser adecuados para el desarrollo de competencias que se encuentran más allá de las propias de cada área de conocimiento, como así lo confirman los estudios. Señalar, además, la mejora de competencias directamente relacionadas con el desempeño laboral de los futuros trabajadores.

Teniendo en cuenta el dominio de las competencias, parece que ha existido una ligera mejora con la implementación del programa, lo que en la línea de Morga (2017) podría suponer una mejora razonable a la vez que mejorable. La mejora del rendimiento académico del estudiante que domina las competencias transversales, parece ser un factor que ha sido teniendo en cuenta en estudios anteriores (Miro, 2010; Villanueva, 2014).

6. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación educativa *#EMPLEASPORT_ LAB,* se presenta como herramienta interesante a tener en cuenta para la mejora de las competencias transversales dentro del aula, en el que el docente, combina diferentes metodologías de enseñanza, entre las que destaca el aprendizaje por proyectos y las metodologías activas, en las que el alumno, pasa a tener un papel relevante en el aula. Todas las competencias no pueden desarrollarse al mismo tiempo ni bajo un único sistema a nivel de aula. Su multidimensionalidad y apertura requieren de la combinación de sistemas y de un proceso secuenciado que garantice su adquisición por parte del alumnado. La concreción de la propuesta en

el presente proyecto de innovación educativa, podría ser un primer paso la disminuir la incertidumbre y controversia para seleccionar qué competencias desarrollar y cómo introducirlas en los currículos universitarios, tanto a nivel de aula, como entre el profesorado, para desarrollarlas en el proceso enseñanza y aprendizaje que lideran. Se puede concluir, el posible efecto potenciador de la aplicación de metodologías más activas e innovadoras en la enseñanza universitaria para el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, retomando el uso mayoritario, no exclusivo y automatizado de metodologías tradicionales en la actual formación universitaria, se constata que la adaptación de la Educación Superior a las directrices de Bolonia no ha culminado. Todavía hoy, se aprecia la necesidad de una planificación previa e intencional consistente en tomar decisiones sobre qué acciones o estrategias llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr las competencias previstas. Entre otras tareas, los docentes tendrán que seleccionar las metodologías más adecuadas a los resultados de aprendizaje esperados.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se ha realizado dentro del Programa Propio de Ayudas a la Investigación para 2020-21, Ayudas a la Realización de Proyectos de Innovación Docente. Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

8. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (2009) Guía de Apoyo para la elaboración de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (Grado y Máster). v.03. 2009.http://www.aneca.es/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf

Allen, J., y Van der Velden, R. (2009). Competencies and early labour market careers of higher education graduates. Liubliana, Eslovenia: HEGESCO

Cajide, J., Porto, A., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A., & Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. Revista de Investigación educativa, 20(2), 449-467.

Clares, P. M., & Morga, N. G. (2018). Las competencias transversales en la universidad: Propiedades psicométricas de un cuestionario. Educación XXI, 21(1), 231-261.

Conchado, A., y Carot, J. M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. Revista de Docencia Universitaria [REDU], 11(1), 429-446.

Expósito García, A. (2015). Educación basada en competencias y la empleabilidad de los jóvenes graduados: un análisis del Sistema Español de Educación Superior. In Congreso Internacional de Innovación Educativa. Tendencias y Desafío (9º. 2015. Veracruz).

Frech, B., & Beinhauer, R. (2010). Manual to Matching Competences between Higher Education and the Labour Market. Graz, Austria: Comisión Europea, Tempus.

García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. Higher Education, 55(2), 219-239. doi: 10.1007/s10734-006-9050-4

García Manjón. J., y Perez López, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. Revista Iberoamericana de Educación, 46(9), 1-12. Recuperado de file:///Users/mac/Downloads/2444Manjon%20(2).pdf

Gargallo, B., Morera, I., y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 31(3), 901-915. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871

González Morga, N., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 88-113.

Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). The employability of higher education graduates. Maastricht: Publications Office of the European Union, 4.

Informe Delphi (2001). Evaluación de competencias en el alumnado UE-CEES. Madrid, España: Instituto de Pedagogía y Psicología y Universidad Europea de Madrid

Magaz-González, A. M., & Fanjul-Suárez, J. L. (2012). Organización de eventos deportivos y gestión de proyectos: factores, fases y áreas. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 12(45), 138-169.

Martínez Clares, P., & González Lorente, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales/Career guidance, employability and entering the workforce at University through a Structural Equation Model. Revista española de pedagogía, 119-139.

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín- González, M., García-Peñalvo, F. J.,& Cruz-Benito, J. (2016). Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.

Miró, J. (2010). Para qué sirven las competencias transversales. Recuperado de http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf

Morga, N. G. (2017). Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work. McKinsey & Company.

Peck, A., & Callahan, K. (2019). Connecting student employment and leadership development. New directions for student leadership, (162), 9-22.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). (BOE de 3 de agosto).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE de 30 de octubre).

Rodríguez Espinar, S., Nebot, A. P., Arjona, L. B., & Castiñeira, S. S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción Graduate employability in Catalonia. From diagnosis to action. Revista de Educación, 351, 107-137.

Rodríguez Esteban, A. (2013). El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España (Tesis doctoral). Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence

Sizer, J., y Cannon, S. (1997). Changement d'orientation stratégique dans l' enseignement supérieur: Le role du conseil de financement. Gestion de'enseignement supérieur, 9(3), 111-127.

Tamkin, P., y Hillahe, J. (1999). Employability and employers: The missing piece on the jigsaw. Brighton, Inglaterra: Institute for Employment Studies.

Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. Educación XXI, 15(2), 17-40. doi: 10.5944/educxx1.15.2.125

Villanueva, G. (2014). Competencias genéricas en estudiantes universitarios:Elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria (Tesis doctoral). Recuperado de http://eprints.ucm.es/27694/1/T35496.pdf

Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. Revista Iberoamericana de Educación, 50(1), 4.

Work Economic Fourm [WEF] (2016). The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Yaniz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. Educación siglo XXI, 24, 17-34.

CALIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA A TRAVÉS DE LA MEJORA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

VICTOR RENOBELLSANTAREN
Universidad Internacional de la Rioja

SILVIA FUENTES DE FRUTOS
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad es resultado de una evolución del modelo industrial a lo que conocemos como la Sociedad de la información y comunicación (Castells, 2009). De hecho, todo parece indicar que ya habríamos dado un paso más allá, situándonos en la era de la robótica. A ello, y es importante hacerlo, hay que añadir la globalidad del cambio (De Espinar, Grau, González y Martínez, 2006). Nuestro alumnado actual, y el que acudirá en los próximos años a las aulas, deberá hacer frente a nuevos retos y realidades. Una parte importante de ellos deberá aprender a desenvolverse, muy probablemente, en ámbitos que nos son ahora desconocidos o poco conocidos, tanto en la esfera académica y profesional como meramente personal (Gratton, 2012). Las diferentes administraciones educativas, así como los centros educativos, son agentes con un papel imprescindible a la hora de preparar a las actuales y futuras generaciones en el desarrollo de las competencias necesarias para ser profesionales competentes en una sociedad compleja. Y deberán hacerlo a partir de la apuesta por la excelencia educativa.

Otras razones que motivan la necesidad de una transformación educativa, en base a la innovación y la búsqueda continua de la calidad en los centros, son: las continuas reformas educativas que se han ido

sucediendo en los últimos años; la proliferación de nuevos centros (públicos, privados-concertados y privados); el modelo educativo imperante hasta fechas recientes, en el que no se atendían las necesidades de la actual sociedad de la información y comunicación de manera efectiva; el hecho de que la competencia docente, las metodologías y los sistemas de evaluación del rendimiento no se hayan modificado al ritmo que sí ha seguido el resto de la sociedad; la gran diversidad social, cultural y económica reinante en el alumnado, que obliga a que el sistema educativo atienda a cada alumno en función de sus necesidades y el cambio en los valores derivado de las nuevas realidades sociales (Trujillo, 2018).

Además de todo ello, contamos con estadísticas que redundan en la necesidad de innovar y mejorar nuestro Sistema educativo. La evaluación internacional PISA sitúa a España por debajo de la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea en dos de las tres materias evaluadas: Matemáticas y Ciencias (PISA, 2018). En paralelo, en el año 2018, España lideró la tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea, alcanzando una tasa de un 17,9% entre alumnos de 18 a 24 años (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es proporcionar datos sobre la práctica de la orientación educativa en España en los siclos de educación secundaria obligatoria. Este objetivo principal se desarrolla en cuatro objetivos secundarios. El primero de ellos es conocer quién es el profesional del centro que ejerce la función de la orientación académica del centro. El segundo conocer el grado de implicación de la orientación educativa en el desarrollo psico-emocional de los alumnos de secundaria. El tercero saber las necesidades reales de los profesionales de la orientación educativa en España. Y el cuarto y definitivo conocer las pautas de innovación que se están desarrollando en la orientación educativa en España.

3. METODOLOGÍA

En un primer momento, se recurre a una revisión bibliográfica en base al concepto, historia y proceso de Orientación Educativa en España, a partir de varias bases de datos (WOS, SCOPUS, Google Académico y Dialnet). Seguidamente se revisas las principales líneas de trabajo y los principales trabajos científicos orientados a la mejora de la calidad y la innovación de la Orientación Educativa y finalmente mediante entrevistas en profundidad a 23 profesores, tutores y psicopedagogos que trabajan en colegios de las provincias de Madrid (5), Barcelona (5), Valencia (3), Sevilla (3), Málaga (2), Alicante (2) Murcia (1), Cádiz (1) y Baleares (1) se analizan los principales resultados respecto a la mejora del proceso de Orientación Educativa en España. Han participado 10 centro públicos, 10 centros concertados y 3 centros privados. Se ha buscado y entrevistado al responsable de la orientación educativa de cada uno de los centros. Las entrevistas se realizaron entre junio de 2020 y febrero de 2021 vía telefónica, videoconferencia y e-mail.

Con todo ello se analizan las principales mejorar y propuestas de innovación establecidas en la bibliografía de referencia y en las acciones prácticas de los profesionales del sector. Se plantea a continuación una serie de acciones concretas que pretende ser útil para generar innovación en el proceso de Orientación Educativa, elemento que consideramos clave para mejorar la calidad del Sistema Educativo en España. Se han presentado 9 temáticas de reflexión a los entrevistados. Las temáticas son: la coordinación estratégica y operativa, la adaptación a las necesidades diversas del alumnado, la orientación personal, las familias como agente activo, la vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales, la incorporación de antiguos alumnos y profesionales las experiencias en contextos laborales la utilización de la información del mercado laboral en la Orientación Educativa, y la preparación para itinerarios educativos post-obligatorios. Todas estas propuestas surgen del análisis previo sobre la bibliografía específica sobre el tema a nivel internacional. Se han consultado 267 documentos específicos a respecto en el análisis documental de la investigación siendo 54 considerados relevantes por el contenido practico de dicho análisis.

4. RESULTADOS

La orientación educativa cuenta con una larga trayectoria en el sistema educativo español. La Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, fue la primera en contemplar la orientación dentro del sistema educativo español. Como consecuencia de esta Ley en 1972 nacen los servicios de orientación internos en los institutos. En la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se estableció la orientación como un elemento de calidad del sistema educativo y se fijó quiénes serían los profesionales de llevarla a cabo en el centro educativo. Nacen en ese momento los Departamentos de orientación. Con la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) se establece que: "en la Educación Secundaria obligatoria (ESO) se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado". Además, las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de "promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica, psicopedagógica y profesional constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa (educación secundaria obligatoria)". La Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) estable entre sus modificaciones el artículo 28.7 que indica que "al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica" (González y Sánchez, 2013).

La orientación educativa es parte del engranaje necesario para lograr mejorar las competencias personales, académicas y profesionales del alumnado. Innovar y mejorar la calidad de la Orientación educativa redundará en la mejora global del Sistema educativo (Bausela, 2003). Y, a su vez, la mejora de la calidad del sistema educativo pasará

forzosamente por la innovación y la mejora de la orientación educativa. Se trata de un elemento esencial para ayudar al alumno a encontrar las mejores opciones académicas y profesionales, las que más se adecúan a su manera de ser y hacer (Echeverría, 2008).

El concepto y la realidad de la orientación educativa han evolucionado a lo largo de su existencia. Desde una concepción reduccionista y tradicional, basada en la orientación como un servicio puntual de diagnóstico e intervención a posteriori, se ha basculado hacia una concepción basada en una acción más generalista, de tipo proactivo y preventivo. Actualmente, se considera que la orientación educativa es un proceso continuo de apoyo y acompañamiento al alumnado (Bosada, 2019). Lejos de tratarse de una acción aislada en un momento puntual con ciertos alumnos, en la actualidad se lleva a cabo con la totalidad del alumnado a lo largo del ciclo escolar, teniendo en cuenta el aspecto educativo, vocacional, social y emocional. Los orientadores como profesionales especializados trabajan sobre tres grandes ámbitos de intervención en el marco educativo: la acción tutorial, la orientación académica y profesional y el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La orientación como cualquier disciplina de acción, cuenta con una serie de modelos de intervención que suponen distintos modelos de organización y que ofrecen distintas posibilidades de acción. Estos modelos nos servirán como marcos de referencia a la hora de diseñar planes de actuación (Castellano, 1995). Destacan varios tipos de intervención: En un extremo se halla la intervención individual, que gira alrededor de la entrevista (sobre todo modelo clínico) y en el polo opuesto la intervención grupal (sobre todo modelo de programas y consulta). Por otra parte, contamos con la intervención directa, en la que el orientador se encuentra vis a vis con el orientado o grupo de orientados e indirecta. La intervención directa es aquella en que el orientador está vis a vis con el orientado o grupo de orientados (modelo clínico y modelo de programas preferentemente). En la intervención indirecta existe un mediador que recoge las sugerencias del orientado para ponerlas en práctica (modelo de consulta) (Álvarez, 2009). Las diferentes combinaciones de dichos elementos se conjugan en la práctica orientadora habitual en los institutos de Educación Secundaria. Castellano (1995) diferencia los

siguientes modelos: (1) Modelo de counseling; se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una prudente utilización. (2) Modelo de consulta; centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ha adquirido un gran auge, ejerciendo su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo. (3) Modelo tecnológico; con las limitaciones propias de cualquier medio tecnológico y el desconocimiento del mismo, este modelo, que pretende fundamentalmente informar y que goza de un importante auge en otros países, desarrolla en el nuestro experiencias por el momento poco relevantes. (4) Modelo de servicios; se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit. (5) Modelo de programas; una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos es una garantía del carácter educativo de la orientación. Y (6) Modelo de servicios actuando por programas; Este nuevo modelo de intervención directa sobre grupos, presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

En la actualidad, la Orientación Educativa goza de un buen reconocimiento social. Entre sus desafíos se hallan mejorar la profesionalización de los orientadores e integrar los sistemas y programas de orientación dentro de un sistema coherente (Repetto et al., 2009; Sánchez, 2010).

Otras circunstancias dificultan también la función de la orientación educativa. Se ha destacado que no existe una atención suficiente al periodo de transición del centro educativo a la inserción laboral y que este hecho deja en situación de riesgo a los alumnos que no desean continuar con sus estudios (Pérez y Luengo, 2009; Pérez, 2004; López y Hernández, 2001). Según indica Olivares (2010), la información que recibe este tipo de alumnado es de más de tipo académico que laboral. Otra circunstancia que entraña complejidad tiene que ver con el hecho de que la Orientación educativa se centre, a menudo, en las etapas educativas que implican una elección de itinerario, elección de estudios superiores o salidas al mercado laboral. De acuerdo con Bosada (2019) la

orientación académica resulta más útil cuando esta se ofrece desde edades tempranas. Por otra parte, el estudio realizado por Rodríguez et al. (2018) constata la distancia que existe entre la valoración y las expectativas de los alumnos de un centro de Educación Secundaria en relación la Orientación educativa ofrecida en el centro. Desde la perspectiva de los alumnos, las horas de Orientación educativa en el centro resultan insuficiente tanto a nivel grupal como (especialmente) a nivel individual. Además, el alumnado cree importante aportar soluciones para incorporar la Orientación educativa a períodos lectivos y contar con diferentes recursos técnicos (TICs y convencionales) (Rodríguez, P., Ocampo, C.I. y Sarmiento, J.A., 2018). Otros estudios ratifican la preferencia de los alumnos por llevar a cabo los procesos de Orientación educativa en periodos lectivos (Montilla, 2007). En la misma línea, Toscano (2004) pone de manifiesto que el funcionamiento de un programa de Orientación educativa en de Bachillerato en horario lectivo proporciona valoraciones muy positivas de por parte del alumnado. El trabajo de Olivares, Mª A., León, C. y Gutiérrez, P (2010) muestra que el alumnado de 3º y 4º de ESO de los Institutos de Educación Secundaria opina que las actividades de orientación no deben limitarse al último ciclo de la ESO, sino que deben comenzar antes de tercer curso de dicha etapa.

Por otra parte, España cuenta con organizaciones y centros educativos que apuestan por utilizar un modelo de referencia para la orientación que está basado en prácticas de referencia a nivel internacional, con el objetivo de ayudar a los centros educativos a que lo pongan en funcionamiento con éxito. Una de estas fundaciones es Fundación Bertelsmann y el modelo de orientación que trabajan se llama Modelo Xcelence y establece las siguientes diez claves de este modelo como punto de partida para que los centros educativos puedan tener sistemas de orientación académica y profesional de calidad. De acuerdo con Fundación Bertelsmann (2019), las 10 claves de este modelo son la coordinación estratégica y operativa, la adaptación a las necesidades diversas del alumnado, la orientación personal, las familias como agente activo, la vinculación de las asignaturas con ámbitos profesionales, las encuestas con antiguos alumnos y profesionales, las experiencias en contextos

laborales la utilización de la información del mercado laboral y la preparación para itinerarios educativos post-obligatorios. Y bajo estos esquemas hemos realizado el análisis de las entrevistas recogidas en esta investigación.

Los resultados del análisis de la documentación previa muestran el especial interés de la orientación educativa en la educación secundaria obligatoria respecto a la orientación personal y a la individualización de los procesos. Es necesario encontrar nuevos espacios de orientación educativa con más tiempo y más individualización. La oferta más amplia a nivel laboral y post-obligatoria hace necesario innovar en una orientación más personalista y con un seguimiento más continuado (Mancebo, 2013).

Destaca el papel cada vez más participativo de las familias en la orientación. Pero esas nuevas actitudes conllevan también nuevas dificultades a superar en el espacio escolar. Y por otro lado no solo debe centrarse esa orientación en los últimos años sino desde el inicio de los itinerarios dado que al final de la enseñanza obligatoria ya se predispone para unos itinerarios post-obligatorios y/o laborales determinados. Finalmente, para una educación de calidad en estos aspectos cabe innovar en nuevas incorporaciones de profesionales del mundo laboral que den su visión sobre las diferentes opciones y fomentar la interdisciplinariedad de contextos y contenidos educativos: (1) Experiencias en contextos laborales, (2) utilización de la información del mercado laboral, y (3) preparación para itinerarios educativos post-obligatorios.

Bajo este prisma se ha desarrollado una investigacion cualitativa sobre los aspectos más significativos de la orientación educativa en 23 centros de España. Se ha buscado y entrevistado al responsable de la orientación educativa de cada uno de los centros. Entrevistas realizadas entre junio de 2020 y febrero de 2021 vía telefónica, videoconferencia y e-mail. Se han contactado con 10 centros públicos, 10 centros concertados y 3 privados. De las provincias de Madrid (5), Barcelona (5), Valencia (3), Sevilla (3), Málaga (2), Alicante (2) Murcia (1), Cádiz (1) y Baleares (1). Se ha preguntado sobre el modelo de orientación educativa que tenían cada uno de los centros, el tipo de intervenciones, y las problemáticas y los resultados obtenidos. Entre los factores claves de

la orientación educativa la mayoría de las entrevistas hablan de la capacidad de orientar a ciertos individuos de una mejora que repercute en su proceso de aprendizaje. El perfil principal de los orientadores es el de profesor del centro con una titulación de psicología, psicopedagogía o pedagogía principalmente (el 73,91% de los casos), aunque también existen otros perfiles como los de graduado en historia o en antropología. Son profesionales con más de 10 años de experiencia en la mayoría de los casos (82,6% de los casos). Y compaginan esa labor con la de tutorías y de profesor del centro. A pesar de que la figura del orientador del centro esta definida como un sistema de ayuda al alumno para su orientación futura se observa en las entrevistas que es la mayoría de los casos no había un conocimiento exhaustivo de las funciones claras del orientador escolar.

Existe una gran implicación con las funciones y con el centro escolar en el que se desarrollan. Se han encontrado expresiones como "lo que yo hago con los alumnos es muy importante y dedico mucho tiempo para cada alumno" (Entrevista 6). La mayoría de los entrevistados se muestran conocedores del desarrollo paico-emocional del alumno que tienen delante. Son consciente que quizás les falta conocimientos para poder llegar más allá de las funciones del propio centro. Es por ello que muchos de los entrevistados tienen una doble sensación de hacer un trabajo para el alumno con todos los recursos que tienen a su alcance pero que a la vez les faltan recursos para poder ejercitar mejor sus funciones. Preguntando sobre los recursos necesarios las respuestas son que falta formación específica en el ámbito psico-emocional y en el conociendo de las alternativas sociolaborales del entorno real del alumno.

> "Cada alumno necesita un tratamiento muy individualizado, dedicar horas para conocerlo dentro y fuera del centro. Y saber por lo que está pasando. Tengo que ayudarlo a encontrar su vocación, saber en qué en bueno y en qué puede dedicar un futuro con éxito. A veces me falta tiempo para entender mejor la situación del alumno, saber su proceso madurativo ya que n soy especialista en eso y todos los conocimientos los tengo de formación extra que he ido realizando… Tampoco encuentro un lugar donde conocer bien las opciones que sociolaborales que puede tener un alumno especifico en un entorno determinado. A veces ven que su mundo es otro y no se acerca a la realidad social del momento. No sé si se trata de la madurez del alumno o si se trata de falta

> de capacidad para conocer su propio entorno….de todas maneras no estaría mal que el ayuntamiento u otra entidad nos diera más información sobre las opciones laborales de cada localidad." (Entrevista 2).

Como podemos observar la necesidad principal es la de formación y apoyo en el conocimiento del alumno y de las alternativas sociolaborales. Pero se las entrevistas se deduce también una importante falta de continuidad en el proceso de orientación. Todos los entrevistados nos han hablado de la necesidad de que el proceso de orientación educativa se inicie antes. Prácticamente la orientación se realiza en el último año sin que en los años anteriores haya una verdadera necesidad de orientación. Eso es por falta de planificación y porque no se toma en cuenta la necesidad real de iniciar la orientación antes. Muchos centros no tienen programada una orientación efectiva hasta el ultimo curso y hay casos en que ese tiempo es insuficiente.

> "Me encuentro en muchos casos en que el alumno se encuentra muy perdido, no sabe realmente la función de esa orientación y hasta el último momento no se toma en serio todo el proceso de orientación. Realmente necesito más tiempo y que esa orientación se tome en serio desde el inicio de la educación secundaria. Es desde ese inicio donde podemos hacer un mejor trabajo, el alumno ha de ser consciente de la necesidad de la misma y todo su entorno ha de ser un entorno favorable hacia ello. Yo no sé si falta motivación o un plan específico, dedicar horas reales, tiempo y recursos ya desde un inicio" (Entrevista 12).

> "La verdad es que la orientación se realiza en el último curso. Quizás eso es un fallo del programa de orientación que pone poco tiempo en las etapas iniciales y no deja margen para poder actuar de forma efectiva. Yo a veces me siento impotente e intento dar más en ese último curso, pero los tiempos de dedicación a veces son insuficiente. Yo creo que se tendría que diseñar una acción ya desde los primeros años… que el alumno tenga en cuenta todo eso que podemos hacer… y no esperar al último curso…. en algunos casos creo que me ha faltado tiempo para poder hacerlo mejor…. pero pese a ello los alumnos están contentos y la mayoría son muy receptivos" (Entrevista 22).

En menor medida aproximadamente la mitad de los entrevistados destacan también la necesidad de una mayor implicación del propio centro a nivel general. El centro es el que ha de demostrar la implicación con la orientación educativa y ser un mediador entre este servicio y los

propios usuarios que son sus alumnos. Algunos de los entrevistados se han expresado conforme el centro no les arropaba como ellos pensaban que tenia que hacerlo. Y esa falta de implicación del propio entorno institucional da como resultado una falta de motivación y de implicación de los propios usuarios.

> "Me he encontrado muchas veces que el centro o la directiva actual no me hace caso…. Y ya no habla de recursos, de un buen luchar de trabajo… sino a veces de alguna información del alumno que sé que el centro tiene o conoce. No noto que se implica en el proceso de orientación y simplemente lo tienen porque hay que tenerlo…" (Entrevista 7).

Otra de las necesidades que también hemos detectado en las entrevistas es la referida al entorno familiar del alumno. Algunos centros tienen en cuenta el entorno familiar y de una manera u otra trabajan en hacer que ese entrono familiar se implique también en la educación de sus hijos. Muchos centros tienen programas específicos de integración de las familias y dentro de estos programas la orientación educativa forma parte de ellos. Es interesante observar que cuanto mayor es la implicación familiar mejores so los resultados académicos (Martínez, 2014). Y en este mismo resultado es el que se desprende el proceso particular de la orientación educativa en educación secundaria. Y paralelamente también existe un sesgo según el tipo de entorno socioeconómico en que se encuentre el centro. En entornos más desfavorecidos la implicación de familias en menor y los resultados académicos y orientativos son peores. En cambio, en entornos medios o superiores existe un alto grado de implicación familiar y mejores resultados. Estos resultados los corroboran en las entrevistas realizadas.

> "La implicación familiar también es muy importante para un buen éxito de la orientación. En mi centro hay un buen nivel ecónomo y la implicación de las familias es bueno. Eso facilita mucho mi labor y puedo dedicar más tiempo para conocer el alumno y sus verdades orientaciones laborales. Conozco otros centros y sé que en muchos de ellos la implicación familiar es muy baja, apenas llegan a conocer a las familias y solicitar su apoyo en el proceso de orientación es muy complicado. Recuerdo un caso en que la familia no acudía a las citas, y era imposible que el tutor contactara con ellos… En esos casos todo depende de ti y has de utilizar los recursos que tiene a tu alcance. El proceso de orientación es más difícil y no siempre acaba bien…" (Entrevista 15).

> "Otro de los problemas es que la familia no se implica en el proceso. Tenemos poca asistencia a tutorías (*centro de la periferia de una gran ciudad*). Intento a través del alumno conocer mejor a la familia porque apenas tenemos información y eso a veces en un factor clave para el éxito de un buen acompañamiento en la orientación. Pero en muy difícil poder dar una buena orientación son saber las necesidades familiares que muchas veces es un escollo importante que hay que superar" (Entrevista 9).

Pese a ello, a la falta de participación del entorno familiar, a la falta de formación específica, a que el apoyo del centro no sea el mejor, encontramos que la implicación del profesional que ejerce la labor de orientación educativa en los centros analizados es muy importante. La mayoría se sienten muy motivados y ponen en práctica proceso de innovación docente relevantes.

Respecto al modelo de intervención que realizan estos profesionales se observa que el modelo principal es un modelo de servicios y el modelo de programas de intervención en grupos. El modelo de servicios se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit. Es un programa dirigido a centro que se encuentran en entorno más desfavorecidos. Es realmente un modelo de intervención de éxito ya que parte de un usuario que realmente necesita una orientación para poder alcanzar unos objetivos vitales como son la inserción sociolaboral en un entorno específico. Va dirigido a un entorno de riesgo lo que implica que hay que trabajar situación para que el alumno alcance unos objetivos mínimos y no caiga en el abandono. Muchos de los profesionales entrevistados utilizan esta metodología de intervención, algunos con más conocimiento que otros.

> "Yo dedico mi tiempo sobre todo con aquellos alumnos que veo que mas lo van a necesitar, aquellos que por su situación precaria tienen mas riesgo de abandonar los estudios y el centro" (Entrevista 4).

> "Realmente no sé qué metodología utilizo, intento ayudar a los más necesitados, los que veo que no encuentran su lugar, los que veo que necesitan una ayuda o si no hay peligro de que no llegues a nada" (Entrevista 11).

La innovación es uno de los factores claves en los modelos de intervención de muchos de estos profesionales (34,78% de los entrevistados).

Recurren a modelos basados en role-play, en dinámicas de grupo no discriminantes, en modelos creativos de nueva aplicación y en el acompañamiento continuo como parte del programa de descubrimiento de roles laborales que aplican. La mayoría aplican programas de intervención integrativos y cuentan con espacios creativos y no sujetos a un encasillamiento identitario.

> "Creo que es necesario que seamos capaces de abrir nuestras mentes para poder hacer los mismo con los alumnos. Muchos se sienten cerrados y no ven más allá de lo que los medios de comunicación dicen y son incapaces de abrir sus mentes. Mediante técnicas y dinámicas creativas intento hacer que vean las posibilidades, que abran su abanico y sean capaces de saber hasta dónde pueden dar y hasta donde pueden llegar" (Entrevista 16).

Otro de los modelos de actuación que más se ha detectado en los profesionales de la orientación educativa analizados es el modelo de programas que se refiere a una intervención a través de este modelo de acción directa sobre grupos, es una garantía del carácter educativo de la orientación. Es el caso en que muchos profesionales utilizan al grupo como mediador de la acción. Estos profesionales utilizan grupos pequeños de 5 a 10 alumnos que tienen alguna necesidad particular sobre la orientación sociolaboral. Al final se generan grupos específicos con necesidades concretas que se van solucionando a medida que el programa avanza.

> "Utilizo mucho el trabajo por grupos. Entre ellos se sienten mejor para que en pequeños grupos vayan exponiendo sus necesidades y vayan descubriendo los diferentes entornos laborales entre los que se pueden implicar" (Entrevista 17).

> "Generalmente trabajo con grupos de alumnos. Así puedo conocer mejor las propias necesidades y se implican mejor los unos con los otros. Es una manera que me ha sido muy útil hasta ahora. Siempre puedo hacer alguna sesión individual si hay algún alumno que veo que lo necesita o me lo solicita. Pero generalmente son en pequeños grupos. Lo que hago en hacer mucho trabajo de documentación, que busquen experiencias y hable con diferentes colectivos de su entorno. Que sean capaces de conocer ellos mismos la realidad de cada entorno. También suelo traer a profesionales que ellos me solicitan para que les hablen de su trabajo y su entorno laboral" (Entrevista 2).

Los modelos counseling, consultas o tecnológico son los menos utilizados por los entrevistados. Suelen ser modelos que precisan un profesional con conocimientos sobre diferentes recursos o áreas específicas.

Como resultados principales podemos decir que las entrevistas demuestran una coordinación estratégica y operativa a veces deficitaria (34,78% de los casos). Aunque en la mayoría de los casos es normal (52,17% de los casos). Existe un alto grado de adaptación a las necesidades diversas de los alumnos. La práctica totalidad de los entrevistados responden afirmativamente a estas cuestiones. La orientación se basa en la adaptación a las necesidades. La orientación personal se da en muchos casos, sobre todo en los que provienen de situaciones mas desfavorecidas. Aunque la orientación grupal es también un gran recurso de estos profesionales. La participación de las familias no siempre es posible. Existiendo un sesgo entre centro que están en lugares más desfavorecidos y centros que están en barrios con condiciones económicas medias o altas. Es común en muchos casos la participación de profesionales labores externos (52,17 % de los casos), aunque escasa la participación de exalumnos siendo ésta residual (8,69 % de los casos). La participación de profesionales laborales externos va muy ligada con el uso de recursos de experiencias de contextos laborales. La búsqueda de información sobre el mercado laboral, nuevas profesiones, nuevas condiciones laborales es un recurso muy utilizado por la totalidad de los entrevistados. A la vez hay la necesidad de obtener más información específica al respecto por parte de organismos oficiales. Y es también muy común la preparación de itinerarios educativos post-obligatorios siendo esto más trabajado en centros situados en zonas con mejores condiciones económica que en zonas con precariedad económica.

6. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones podemos decir que la práctica de la orientación educativa en educación secundaria obligatoria en España esta basada en un modelo de servicios y en un modelo de programas de intervención principalmente. Con profesionales que viene de diferentes sectores académicos pero que cuentan con una gran experiencia

educativa de más de 10 años. No existen diferencias significativas en la práctica según comunidades o regiones. Las diferencias significativas se dan por el tipo de entorno y alumnado que tienen esos centros. Cuya diferencia trasciende entre entornos desfavorecidos y entornos económicamente medios o altos.

La implicación de los profesionales es alta en la mayoría de los casos (más del 90% de los casos analizados). Existiendo una serie de necesidades comunes no resueltas como son la necesidad de más formación en programas de índole psico-emocional, una mayor implicación del centro, y en un programa de intervención más amplio que recoja desde el primer año de la educación secundaria con más tiempo y dedicación en edades tempranas.

Las pautas de intervención responden a las necesidades de cada centro y a los recursos con los que cuente el profesional encargado de la orientación. Siendo la innovación educativa uno de los aspectos destacados a la hora de innovar en programas de intervención novedosos y en modelos de intervención más innovadores.

8. REFERENCIAS

Álvarez González, M. (2009). Planificación y organización de la tutoría en la Univer-sidad. En M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords.). Manual de orientación y tutoría (Formato CD). Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Álvarez, M. y Sánchez, M.F. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. Bases teórico-prácticas de la orientación profesional, pp 4-48. Madrid: UNED.

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Bausela, E. (2012). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) pp. 44-56.

Blanco, M.A. y Frutos, J.A. (2001). Orientación vocacional: propuesta de un instrumento de autoorientación. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas,

Bosada, M. (2019). La orientación académica, más útil cuando se ofrece desde edades tempranas. Educaweb. Recuperado el 19 de octubre de 2019 de https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/17/orientacion-academica-mas-util-si-se-ofrece-edades-tempranas-18682/

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza Editorial.

De la Fuente, D. y Suárez, C. (2007). La orientación para el desarrollo de la carrera. En A. I. Lledó (Coord.), La orientación educativa desde la práctica (pp. 337-360). Sevilla: Fundación ECOEM.

Echeverría, B. (2008). Configuración de la profesionalidad. En B. Echeverría (Coord.), Orientación Profesional (pp. 23-68). Barcelona: Editorial UOC.

Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P. y Sarasola, L. (2008). Orientación profesional. Barcelona: Editorial UOC.

EUROSTAT (2018). Young people neither in education nor employment. Recuperado el 26 de octubre de 2019 de https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180615-1

Fernández, C.Mª, Peña, J.V., Viñuela, Mª P. y Torío, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. Revista Complutense de Educación. 18, 2, pp. 87-103.

Fundación Bertelsmann (2010). Guía de orientación profesional coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo.

García, R.J., Moreno, J.M y Torrego, J.C. (1996). Orientación y tutoría en la Educación Secundaria: estrategias de planificación y cambio. Zaragoza: Edelvives.

García, S., Olivares, Mª A. y Racionero, F. (2017). Desarrollo de la madurez vocacional en adolescentes: Difícil reto para la otientación académica y profesional. Revista de Pedagogía, vol. 38, núm. 102, pp. 195-216.

Gardner, H. (1983). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. FCE

Grañeras, M. y Parras, A. (2008). Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte–CIDE.

IES Pablo Picasso (2019). Plan de Orientación Académico Profesional. Online.

IES Sabino Fernández Campo (2019). Plan de Orientación Académico Profesional. Online.

Instituto Nacional de Estadística (2019). Educación. Mujeres y hombres en España 2018. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://www.ine.es/

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.

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.

López Blasco, A. y Hernández Aristu, J. (2001). Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes. Valencia: Nau Llibres.

M.E.C. (2009). Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación.

Mancebo, W. (2013). Herramienta para la Orientación Profesional en el ámbito educativo. Madrid: Edelvives.

Martínez, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría (Coord.), Orientación Profesional (pp. 223-299). Barcelona: UOC.

Martínez, P., Perez, F.J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (1), pp 57-71.

Montilla, Mª.V.C. (2007). Propuesta coordinada de trabajo sobre orientación profesional y vocacional en bachillerato. Revista de Educación, 9, 133-142.

Mora, J.A. (1984). Acción tutorial y orientación educativa. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Olivares, Mª A., de Leon, C. y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de educación secundaria. El caso de Córdoba. REOP. 21, 1 pp 81-92

Orden ECD/624/2018, de 11 de abril, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Palomo, M.J. (2018). Propuestas para la elaboración deun plan de orientación académica y profesional. Revista de Innovación Didáctica de Madrid, 57, pp 9-18.

Pérez Ferrando, M.V. (coord.) (2004). La formación ocupacional: hacia la inserción laboral de la juventud de Córdoba. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Pérez Ferrando, M.V. y Luengo García, J. (coords.) (2009). Escuela obligatoria y mundo laboral. Archidona: Aljibe.

Ramos, Mª.T., Ravello, C., Chávez, Mª.L. y Sabaduche, L. (2013). Orientación Vocacional. Cartilla para Tutores. Madrid: Edebé.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.

Repetto, E., Mudarra, M.J., Manzano, N., Uribarri, M. y Velaz de Medrano, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares. En Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30 (3), pp.225-237.

Rodríguez Álvarez, P.; Ocampo Gómez, C.I. y Sarmiento Campos, J.A. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. Revista de Investigación Educativa, 36(1), pp.75-91.

Romero, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de Formación y en busca de su primer empleo. Bordón, 55 (3), pp. 425-432.

Sánchez, Mª C. (2010). Evolución histórica de la orientación académica y profesional en España: servicios, necesidades, agentes, demandantes y niveles de intervención. Educaweb.

Sánchez, Mª F. (2010). La orientación en España: Despegue de una profesión. REOP. 21, 2. Pp. 231-239.

Toscano, Mª. de la O (2004). Estudio sobre la orientación académica para el tránsito del Bachillerato a la Universidad de Huelva: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación para el acceso a la universidad. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.

LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS NUCLEARES: APRENDIENDO A SER ENFERMERA EN EL MUNDO

MARÍA JOSÉ MORALES-GÁZQUEZ
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

EPIFANÍA NATALIA MEDINA-ARTILES
Universidad de las Palmas de Gran Canaria

REMEDIOS LÓPEZ-LIRIA
Centro de Investigación en Salud. Universidad de Almería

PATRICIA ROCAMORA-PÉREZ
Centro de Investigación en Salud. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La declaración de la Sorbona en 1998 (Declaración conjunta, 1998) puso de manifiesto la necesidad sentida por los países miembros de llevar el concepto de Unión Europea más allá de lo meramente económico, conceptualizando una Europa unida no solo por el euro sino también por el conocimiento. Los ministros participantes entendieron que desarrollando y consolidando las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente se podrían establecer los cimientos de un sistema de enseñanza superior común, de calidad, moderno y acorde con las características de una sociedad diversa y en desarrollo continuo. Así se marcó el inicio de lo que hoy conocemos como el Espacio Europeo de Educación Superior, en cuya declaración de Bolonia de 1999 los países implicados mostraron su pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria (Conferencia Ministros Europeos, 1999; Gutiérrez, 2011).

Esto ha propiciado que actualmente el proceso enseñanza-aprendizaje haya pasado de centrarse en la enseñanza a poner como centro de

atención el propio proceso de aprendizaje y en el estudiante. El profesor va a dejar de ser un transmisor de contenidos a desempeñar un papel de gestor de conocimientos. Ahora, imperan en el aula estrategias didácticas como la escucha, la demostración, la observación, la retroalimentación, el diálogo y la reflexión recíproca, necesarias para el aprendizaje profundo. Otro de los nuevos elementos de la docencia universitaria son los resultados de aprendizaje (RA), elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un determinado programa formativo. Los resultados de aprendizaje representan uno de los componentes básicos para la transparencia de los sistemas de educación superior, así como para poder realizar el reconocimiento de las cualificaciones de los profesionales egresados. Se definen los resultados del aprendizaje como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011). Abundando en esta idea del nuevo escenario de la educación superior, y unido a los resultados de aprendizaje, la formación se orienta hacia la adquisición de las competencias, requiriendo que el profesorado adopte una perspectiva de continuidad y coordinación curriculares. Todo ello para conseguir facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida en unos profesionales que habrán aprendido a utilizar las tecnologías de información y la comunicación en pro de su continuo desarrollo (Zabalza, 2018). Así, el objetivo general de la enseñanza es ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, comprender, analizar, sintetizar y evaluar, poseer las competencias prácticas, establecer hábitos y adoptar actitudes. Vemos así que el aprendizaje genera cambios, que pueden ser favorables o desfavorables, en los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en la persona como fruto de la práctica (Zabalza, 2018).

De entre las diferentes definiciones de competencias que existen, hemos elegido para el trabajo que nos ocupa la propuesta por Tobón, Pimienta y García, que las identifican como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, Pimienta y García, 2010).

De esta manera, comprender e interiorizar por qué y para qué se hacen las cosas facilitará al estudiantado la profesionalización en una sociedad cada vez más compleja (Zabalza, 2004; Zabalza y Zabalza, 2018).

El proyecto Tuning plantea el desarrollo de las competencias deseables de los futuros titulados universitarios, para lo que las clasifica en generales y específicas (González y Wagenaar, 2003; Pereda, Berrocal y Alonso, 2011). Las competencias generales son transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Se subdividen a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales suponen la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que van a posibilitar la competencia profesional. Las competencias interpersonales implican la capacidad, habilidad o destreza para expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Las competencias sistémicas requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad, que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo (Villa y Poblete, 2004; Cano, 2005). Las competencias específicas son aquellas que son propias a cualquier perfil profesional, por lo que otorgan identidad y consistencia a cualquier profesión (Cano, 2005; Meneses, 2011).

Además, siguiendo las directrices de Bolonia de autonomía universitaria, (Conferencia Ministros Europeos, 1999) la universidad tiene la oportunidad de incluir otras competencias y, en particular, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) recoge para todas sus titulaciones las que ha denominado, competencias nucleares que se detallan a continuación (ULPGC, 2009).

Competencia nuclear N1: Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos

profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.

Competencia nuclear N2: Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.

Competencia nuclear N3. Contribuir a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.

Competencia nuclear N4: Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.

Competencia nuclear N5: Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.

Un análisis detallado de dichas competencias nos conduce a entenderlas como competencias transversales (Morales, Galindo, Gutiérrez y Medina, 2019; ULPGC, 2015) y observándolas un poco más de cerca vemos aspectos relevantes, por ejemplo, a la competencia N1 la podríamos llamar la competencia de la comunicación en todos los sentidos, adecuando nuestro lenguaje profesional para que cualquier interlocutor pueda entendernos. Y conocer las tecnologías de la información más adecuadas a utilizar en cada momento. Consiguiendo una comunicación eficaz, adecuada y respetuosa. La competencia nuclear N2 podría entenderse como la de la aplicación de los conocimientos de su perfil profesional, reflexionando sobre sus competencias y las de otros profesionales. Algo necesario dada la creciente multidisciplinariedad de la mayoría de los entornos de trabajo. Mediante la competencia nuclear N3 se incentiva la participación en procesos de investigación, desarrollo e

innovación. La competencia nuclear N4 fomenta un profesional comprometido con los derechos humanos, camino para generar confianza y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce. Y finalmente la competencia nuclear N5 implica la participación en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.

Estos aspectos relacionados con fomentar en el estudiante actitudes relacionadas con la comunicación adecuada y respetuosa; la cooperación con otras personas y organizaciones; la participación en los procesos de investigación, desarrollo e innovación relacionados con su profesión; el compromiso activo en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional; y la participación en la integración multicultural, se alinean con las características del saber ser, que junto al "saber conocer", "saber hacer" y "saber convivir" en sociedad constituye el cuarto pilar de la educación, en tanto en cuanto contribuye al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Continuando con la línea del Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, todos los seres humanos deberían poder desarrollar un pensamiento autónomo y crítico, así como ser capaces de elaborar juicios propios que les permitan determinar por sí mismos cómo actuar y proceder ante las diferentes circunstancias de la vida, sin dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. De la trascendencia de estos aspectos vinculados a la educación se entiende que no puedan limitarse a una etapa concreta de la vida, sino que formen parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello descansa en la vocación de proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino, lo que requerirá del ser humano la continua construcción de sus conocimientos y aptitudes, así como facultad de juicio y acción. La educación así entendida, proporcionará a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el

ejercicio de la autocrítica (Delors, 1996). El aprendizaje no solo se genera en el aula, es un proceso continuo durante toda la vida. Sin embargo, no existen herramientas docentes que faciliten al estudiantado y al profesorado, la adquisición y su evaluación de estas competencias (Belykh y Jiménez, 2018).

Por ello, un equipo de trabajo de la ULPGC desarrolló durante tres cursos consecutivos desde 2018-19 hasta 2020-21 un proyecto de innovación educativa, basado en la metodología del simulacro, con el objetivo de crear una herramienta docente que facilitara al profesorado, desarrollar su función de guía y mediador, y al alumnado, adquirir o desarrollar las competencias nucleares, al tiempo que permitiera una evaluación adecuada de dichas competencias, esto es, una evaluación con una parte cuantitativa y con una parte cualitativa. Este proyecto involucraba a las 4 asignaturas troncales del primer semestre de segundo curso de enfermería, estas son: Bases Históricas, Teóricas y Metodológicas en Enfermería, Cuidados Enfermeros en Atención Primaria de Salud, Cuidados Enfermeros en el Adulto I y Comunicación y Relación de Ayuda (Morales, Galindo, Gutiérrez y Medina, 2019).

Para ello se creó lo que el equipo denominó un "caso de vida". Se trató de crear una persona con unos atributos clínicos, personales, laborales, sociales, familiares, culturales y espirituales determinados que afrontaba diferentes episodios de salud-enfermedad a lo largo de su vida desde los 14 a los 65 años. Con objeto de dotarla del mayor realismo posible, todo ello se desarrolló a partir de la experiencia profesional de las profesoras involucradas en ámbitos de la enfermería asistencial, así como docente, de investigación y de gestión.

A los estudiantes se les indicaba que realizaran una exploración inicial del caso, tanto de sus atributos como de los diferentes episodios de salud-enfermedad por los que iba transitando a lo largo de su vida, con el fin de que, por un lado, tuvieran un primer contacto y familiarización con el caso, y por otro, que identificaran dudas, dificultades, incongruencias con cualquier aspecto que consideraran en el planteamiento inicial.

Una vez realizado este primer contacto se dividía la clase en tantos grupos como episodios de salud-enfermedad se habían creado para este caso. A cada grupo se le asignaba un episodio y una profesora, con funciones de tutora y guía, para acompañarlos durante todo el proceso del trabajo, así como realizar su seguimiento y reconducción si fuera necesario. Los alumnos debían realizar dos grandes actividades, cada una de las cuales implicaba la realización de múltiples tareas. La primera actividad consistía en crear y entregar un documento donde se presentara a la persona según el episodio de salud-enfermedad asignado y el abordaje enfermero de la situación clínica planteada en el episodio, desde las cuatro asignaturas implicadas. La segunda actividad consistía en preparar un rol playing donde se escenificara la situación planteada y en la que participaran todos los miembros del grupo. Debían presentar el guion y posteriormente ensayarlo ante su tutora para su revisión o reorientación si fuera necesario.

Las indicaciones ofrecidas a los estudiantes para la realización de todas estas tareas no contenían, de manera deliberada, las relacionadas con el simulacro propiamente dicho. Hay que tener en cuenta que la metodología de simulacro entraña una serie de características y procedimientos, como se mostrará más adelante, que requieren de la creación de un escenario lo más real posible, pero que también incluya aspectos no esperados por el alumnado, de manera que se les estimule a reaccionar y actuar de manera no planificada ante una situación inesperada por ellos. Es por ello por lo que la función de la tutora resultó fundamental para observar, en todo el proceso de trabajo de cada grupo, qué aspectos relacionados con cada una de las competencias nucleares anteriormente mencionadas no estaban presentes o merecían un refuerzo. Con esta información la tutora planteaba uno o varios "elementos inesperados" para introducir durante la realización de los rol playing ante el gran grupo, de manera que los alumnos debían reorientar su guion para dar solución a la nueva situación. Estos elementos inesperados eran planteados en una reunión de coordinación con todas las tutoras donde se consensuaban tanto los contenidos de los elementos inesperados, en función de la/s competencia/s que se pretendían observar, como el modo de introducir cada uno de ellos. Estos modos variaron desde

introducir a un nuevo actor en la escena, con un discurso propio que daba un giro al planteamiento de la situación y al que debían dar respuesta, hasta presentarle una indicación por escrito a uno de los componentes del grupo para que cambiara su discurso y obligara a sus compañeros a reaccionar con los cambios que tal discurso implicaba.

Tras la realización de los diferentes rol playing con sus reacciones ante los diferentes elementos inesperados, se realizaba una reflexión grupal donde se analizaban los aspectos más relevantes de lo que habían vivido, las decisiones tomadas, los aspectos fuertes y débiles que habían descubierto en ellos o en sus compañeros, así como una valoración de la experiencia vivida. Finalmente, se les pedía una reflexión individual por escrito con un guion de preguntas abiertas con el fin de evaluar el propio proyecto de innovación educativa que habían realizado.

Como hemos indicado, la metodología docente se inspiró en el simulacro, herramienta que permite crear un entorno seguro para el estudiante, pero similar al entorno real de trabajo. Las diferentes fases del simulacro se pueden ver reflejadas en la organización de las tareas planteadas a los estudiantes. Así, la fase de briefing estuvo ocupada por la presentación del caso, el abordaje individual del caso completo con una lectura global y aportación de sugerencias de cambio o resolución de dudas en el planteamiento. El planteamiento del escenario y de las indicaciones previas al simulacro estuvo formado por el documento que entregaron, abordando el problema presentado en el episodio, guion del rol playing y las indicaciones ofrecidas por la tutora durante los ensayos de este. La última fase del simulacro, el debriefing, estuvo compuesta por los ejercicios de reflexión tanto grupal como individual ya mencionadas.

Este trabajo ha permitido al alumnado realizar actividades de investigación e indagación, para la realización del documento de abordaje del episodio desde cada una de las cuatro asignaturas involucradas. También la metodología desarrollada por los alumnos propició la concepción de su aprendizaje como un proceso reflexivo y experiencial a partir de aciertos y errores lo que facilitó la adquisición de conocimientos en un ambiente libre de la presión por alcanzar una calificación determinada. Las competencias nucleares fueron trabajadas mediante el trabajo

colaborativo; la indagación e investigación para presentar el abordaje de la situación clínica; la atención a aspectos sociales, económicos y culturales a la hora de plantear la situación a escenificar; las diferentes interacciones entre los diferentes roles; los procesos de reflexión tanto grupal como individual.

Así, y a la luz de los buenos resultados obtenidos tanto a nivel de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, como la satisfacción expresada por el alumnado en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias, así como con la metodología dinámica y sin presión por conseguir una nota, nos han animado a plantear un nuevo proyecto basado en el anterior, pero ahora con la vocación de que pueda ser realizado en cualquier titulación universitaria y en el marco de cualquier asignatura, sin que tenga que estar relacionada con ninguna otra como ha ocurrido en este primer proyecto. No obstante, el proyecto presentado aquí seguirá enmarcándose en la titulación de enfermería.

La profesión enfermera contribuye a promover, proteger y mejorar la salud, la seguridad y el bienestar de la población, a prevenir la enfermedad y las consecuencias de esta y a favorecer la sostenibilidad del sistema sanitario. Es una disciplina que hunde sus raíces en el conocimiento científico y técnico, así como en el conocimiento del ser humano y su relación con la salud, la enfermedad y el cuidado. El enfoque humanístico enfermero permite el abordaje holístico de las respuestas humanas a los procesos de salud y enfermedad por los que atraviesan los individuos y las comunidades. Ello sin olvidar las actividades de colaboración dentro de los equipos interdisciplinares de atención a la salud donde la enfermera desarrolle su profesión. Así, la enfermera necesita desarrollar habilidades técnicas y de conocimiento, pero también personales y de actitud ante la sociedad actual, diversa, compleja y enormemente retadora para su desarrollo profesional. Es por ello por lo que su enseñanza debe contemplar también el aprendizaje de las competencias relacionadas con el saber ser.

2. OBJETIVOS

Con este proyecto de innovación educativa se pretende:

1. Favorecer el desarrollo de las competencias nucleares del alumnado mediante la introducción de metodologías didácticas configuradas para la expansión personal donde desarrollar las fortalezas e identificar dificultades para convertirse en profesionales de la salud.

2. Evaluar el grado de satisfacción del alumnado participante en la experiencia.

3. METODOLOGÍA

El proyecto aquí planteado difiere del anterior en que no involucrará a varias asignaturas, sino a una, y se pueda realizar en cualquier titulación, pues una situación profesional es algo común a cualquier grado universitario. Las diferentes actividades que formarán este trabajo se resumen a continuación:

1. Planteamiento del trabajo a los estudiantes:

   – Se presentarán los objetivos del trabajo y las actividades a realizar.

   – Se presentarán los contenidos teóricos de la asignatura susceptibles de ser abordados con este trabajo por cada uno de los grupos.

   – Se presentarán las competencias nucleares/transversales a adquirir y evaluar con la realización de este trabajo.

   – Se presentarán las rúbricas de evaluación. En la tabla 1 se puede observar un ejemplo de rúbricas de evaluación de las competencias nucleares/transversales que se pretenden alcanzar con este trabajo. Las rúbricas de evaluación de los contenidos dependerán de la asignatura concreta y de los criterios específicos que el profesor considere.

2. Tareas estudiantes:

   – En grupos de 4/5 alumnos deberán investigar y documentarse para plantear una situación profesional donde se muestren las

competencias nucleares tomando como base los contenidos sobre el tema designado.

- Entregar un documento (o dos, según criterio del profesor) donde se desarrollen ambas partes, esto es, el desarrollo de los contenidos teóricos y el guion de la situación profesional planteada con asignación de roles a cada miembro del grupo y que evidencie el modo en que los alumnos entienden que se muestra la adquisición de las competencias nucleares/transversales.
- Realizar un primer ensayo del rol playing planteado con el profesor donde se escenifique la situación elegida. Dicho ensayo tiene como fin el seguimiento por parte del profesor tanto de la situación planteada como de la forma en que se muestran las competencias nucleares/transversales.

3. Realización rol playing (simulacro) final:

- Con el gran grupo se realizarán los rol playing.
- Cada grupo evaluará a los demás: si se muestran adecuadamente todas las competencias nucleares o no.
- El profesor se reserva la introducción de un elemento inesperado que cambie el rumbo del rol playing y obligue a los actores a tomar decisiones no planificadas, en función de si detecta necesidades de reforzar algún aspecto de alguna de las competencias.

4. Reflexión, evaluación

- Reflexión grupal sobre la adquisición de las competencias.
- Evaluación y comunicación de los fundamentos.
- Reflexión individual escrita sobre su opinión y satisfacción respecto del trabajo realizado.

El rol del profesor durante este proceso será de guía, mediador y evaluador.

Para la evaluación de la adquisición de las competencias, se utilizarán rúbricas elaboradas ad hoc, con una gradación en 8 niveles (nivel por semestre), que permita su utilización en cualquier curso del grado en que se encuentre la asignatura impartida. Como ejemplo se presentan en las tablas 1-5 a continuación, la evaluación correspondiente al tercer semestre del grado utilizadas en este proyecto.

TABLA 1. *Evaluación competencia nuclear N1. Nivel 3.*

N1. Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º-semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N1.1. Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias	Utiliza vocabulario básico apropiado a los diferentes contextos. Alguna vez expresa sus ideas con claridad.			
N1.2. Utiliza los soportes y vías de comunicación más apropiados (NT de la información y comunicación)	Comienza a familiarizarse con las nuevas tecnologías.			
N1.3. Puede llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones.	Demuestra conocer parte de los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y de las organizaciones.			
N1.4. Expresa claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.	Tiene conocimientos básicos del sentido de la misión que tiene encomendada, y la forma en que puede contribuir con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.			

***TABLA 2**. Evaluación competencia nuclear N2. Nivel 3.*

N2 Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º-semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N2.1. Coopera con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional	Conoce básicamente las tareas propias de su perfil profesional Coopera con otras personas en la realización eficaz de las mismas			
N2.2. Desarrolla una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales	Describe lo ocurrido, sin realizar valoraciones personales. Aun se basa en conocimientos teóricos más que experienciales que le sirven de base para hacer valoraciones superficiales.			
N2.3. Desarrolla una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales	Demuestra conocer de manera básica las competencias y conocimientos de los otros profesionales.			
	Tiene conocimientos básicos del sentido de la misión que tiene encomendada, y la forma en que puede contribuir con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.			

TABLA 3. *Evaluación competencia nuclear N3. Nivel 3.*

N3 Contribuir a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º-semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N3 Contribuye a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.	Conoce básicamente los procesos de investigación, desarrollo e innovación.			

TABLA 4. *Evaluación competencia nuclear N4. Nivel 3.*

N4 Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º-semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N4 Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.	Conoce básicamente las prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos.			

TABLA 5. *Evaluación competencia nuclear N5. Nivel 3.*

N5. Participar activamente en la integración multicultural* que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º-semestre 1	Valoración Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N5 Participar activamente en la integración multicultural* que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.	Muestra conocimientos básicos sobre la diversidad cultural.			
	Incluye los aspectos culturales en el cuidado que realiza.			
	Indaga en los aspectos de la diversidad cultural en los usuarios que atiende.			
	Muestra motivación para comprometerse en el proceso de competencia cultural.			

El proceso será guiado por el profesor que acompañará a los estudiantes desde el inicio hasta la reflexión grupal final tras el desarrollo de los rol playing.

Además, se introducirá una evaluación de tipo cualitativo donde se identifique la satisfacción del alumnado respecto de la metodología empleada, así como su percepción sobre la idoneidad de tales metodologías para su adquisición de las competencias nucleares.

4. RESULTADOS

De manera específica se espera obtener resultados de aprendizaje en el sentido del saber conocer, que vienen dados por el desarrollo de los contenidos de la asignatura que aborden en los grupos. Relacionados de cerca con la competencia nuclear N2.

El trabajo colaborativo en sí mismo y la participación en las actividades de reflexión grupal e individual facilitarán el desarrollo de habilidades

de comunicación y respeto como se presentan en la competencia nuclear N1.

De nuevo el trabajo colaborativo, pero en esta ocasión unido a la capacidad que desarrollen los estudiantes para plantear y abordar una situación profesional adecuada, facilitará el desarrollo y concienciación sobre el respeto por los derechos humanos y las normas éticas de su profesión que se plantean en la competencia nuclear N4 y la participación en la integración multicultural que se recoge en la competencia nuclear N5.

De una manera más general, consideramos que la introducción en el aula de recursos que promuevan la reflexión y el autoconocimiento, en consonancia con los pilares del aprendizaje propuestos por la UNESCO, potencian el desarrollo del cuarto pilar de la educación superior, el saber ser, pues fomenta el desarrollo de la propia personalidad, la autonomía en el juicio y la auto responsabilidad. Con la elaboración de este trabajo se pretende conseguir este aspecto en nuestros alumnos.

También entendemos que la creación en el aula de un espacio libre del formato tradicional de calificación y abierto a la creatividad del alumnado potenciará la autoafirmación y el desarrollo de manera que los futuros profesionales comiencen a integrar aspectos de la esencia del ser humano con la realización de su profesión. La capacidad del profesor para transmitir tranquilidad durante las tutorías, imprimiendo el verdadero sentido de la experiencia del simulacro resultará clave para crear este ambiente de trabajo.

5. DISCUSIÓN

De lo expuesto anteriormente podemos decir que la metodología que se empleará combina diferentes tipos de aprendizaje. Así, se realizarán tareas de aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes trabajarán divididos en grupos. Es una metodología activa donde el profesor desarrolla un papel de mediador en la generación de conocimiento y en el desarrollo de habilidades sociales. Permite la discusión y la diversidad de opiniones y se ofrece como alternativa a la competición y al

individualismo, favorece los acuerdos de interdependencia. Disminuye la ansiedad y el miedo al fracaso, fomenta la motivación intrínseca, la autoestima, la responsabilidad y el compañerismo (Guerra, 2018).

Además, contendrá pinceladas del aprendizaje basado en estudio de casos, donde los estudiantes abordarán una situación profesional concreta y compleja inspirada en la realidad. Podemos calificar como buen caso aquel que se elabora a partir de experiencias y situaciones de la vida real, permitiendo construir de manera contextualizada el aprendizaje y facilitando la diversidad de opiniones y la discusión, pudiendo facilitar encontrar soluciones eficaces mediante diferentes alternativas. Lo más adecuado es que el caso esté relacionado con los conocimientos previos impartidos en la asignatura (Guerra, 2018).

A lo largo de todo el proceso, los grupos de trabajo recibirán dos tutorías como mínimo por parte del profesor. En el contexto del EEES la tutoría ha ganado presencia y viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado asesora, apoya y acompaña al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo y madurativo. En este plano, la tutoría puede llegar a ser el hilo conductor que articule la construcción del proyecto formativo y profesional del alumnado a lo largo de su titulación (Pedro y Álvarez, 2013; Álamo, 2018).

Finalmente, la principal técnica docente de este trabajo es la simulación. Si bien no existe una definición consensuada para la simulación clínica para esta ocasión elegiremos la aportada por Jeffries, quien la define como *"Un intento de imitar aspectos esenciales de una situación clínica, con el objetivo de comprender y manejar mejor la situación cuando ocurre en la práctica clínica"* (Jeffries, 2012).

La simulación se ha introducido de manera progresiva en los procesos educativos de las ciencias de la salud durante las últimas décadas como método de enseñanza y aprendizaje efectivo para conseguir en los estudiantes el desarrollo de un conjunto de competencias necesarias para su profesión. De ahí se desprende que el entrenamiento con experiencias de simulación favorece la seguridad de los pacientes, evidencia la adquisición de competencias y evita el error (Quesada, Burón,

Castellanos, del Moral, González, Olalla, Rabanal, Rodríguez, y Teja, 2007). La simulación actúa como puente entre la teoría y la práctica clínica.

El entrenamiento basado en la simulación se puede clasificar de varias maneras (Bradley, 2006), en este proyecto se plantea una simulación de la llamada complejidad intermedia pues agrupa habilidades que ya requieren un nivel de integración entre sí. El paradigma es la adquisición de las habilidades clínicas, como la historia y la exploración clínica, la formulación de aproximaciones diagnósticas y la realización de un plan de cuidados. Incluye talleres basados en juegos de rol, para el análisis de situaciones e incidentes adversos y errores médicos, así como de situaciones de mejora.

Un ambiente de simulación es una "práctica social" en la que los participantes interactúan entre sí, con el simulador y con los instructores, para alcanzar unos objetivos individuales o de grupo (Dieckmann, 2009). El ambiente de simulación puede dividirse analíticamente en varias fases, a saber: sesión informativa previa, introducción al ambiente, reunión y presentación del simulador, introducción teórica, información y desarrollo del escenario, debriefing y finalización. Estas fases deben estar interconectadas, aunque no es necesario que estén todas presentes, o bien pueden, en algunos casos, repetirse e incluso, a veces, podrían los intervalos considerarse como fases propias (Dieckman, Lippert y Glavin, 2010).

Las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al EEES, tienen como elemento fundamental el procedimiento de valoración del progreso y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de todo profesor debe ser mejorar la práctica docente como medio para que todos los estudiantes logren su mayor grado competencial. Para mejorar la calidad docente se debe conocer y valorar la intervención pedagógica del profesorado. Sin una evaluación adecuada, los profesores no pueden comprender el progreso que están haciendo los estudiantes en su aprendizaje ni pueden saber si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y para sus objetivos (Bain, 2007).

Suelen diferenciarse dos enfoques muy generales cuando se hace referencia al aprendizaje del estudiante universitario:

Aprendizaje superficial: es aquel que viene "impuesto" por motivaciones extrínsecas al propio estudiante (hacer un trabajo, un examen, una exposición cuyas temáticas no interesan especialmente). Normalmente el estudiante le dedicará un mínimo esfuerzo, el imprescindible para "cubrir el expediente". Tal como apunta Bain (Bain, 2007), sobre esos estudiantes: en el aula, se convierten a menudo en aprendices superficiales, nunca se ponen en disposición de invertir lo suficiente en ellos mismos para comprobar en profundidad un asunto, ya que temen al fallo, y por tanto se conforman con ir arreglándoselas, con sobrevivir. A menudo recurren a la memorización y sólo intentan reproducir lo que han oído.

Aprendizaje profundo: existe una cierta motivación intrínseca basada en el interés por aquello que se trabaja. Hay un interés por comprender más allá del recordar, la información se va "encajando" en esquemas de relación y, además, el conocimiento novedoso va "enlazando" con lo ya conocido. El tipo de conducta que se le demanda al estudiante, en relación con este aprendizaje, es el de comprender, relacionar, construir un discurso propio y relevante, para aportar una resolución de problemas de forma creativa.

Focalizar la evaluación en los resultados de aprendizaje y diseñar una evaluación antes de impartir los contenidos puede contribuir a tener el punto de vista focalizado en el estudiante y no en el profesor, pudiendo contribuir a lograr un aprendizaje en profundidad por parte de los estudiantes.

Las competencias nucleares de la ULPGC pueden concebirse como generales. Estas competencias están presentes en todas las titulaciones de la universidad, enfermería es una titulación muy interesante para iniciar este tipo de proyectos, pero no limitarlos a esta, sino que pueden ser adoptados por cualquier titulación universitaria, inspirados en el desarrollo profesional del futuro titulado.

La simulación clínica de complejidad media, en la que no intervienen modelos tecnológicos simuladores se asemeja a los rol playing, pero

presentar en medio del rol playing un elemento inesperado, que obligue a la reacción y desarrollo de acciones no planificadas le otorga el ambiente real protegido propio de un simulacro.

El desarrollo de las competencias relacionadas con el saber ser implican del profesorado nuevas habilidades cuyo aprendizaje resulta complejo, ello requiere de apoyo por parte de las instituciones docentes.

La evaluación de las competencias relacionadas con el saber ser requiere de instrumentos que aún no están desarrollados, con este proyecto se propone una base a partir de la cual se pueda empezar a trabajar en la evaluación de estas competencias cualquiera que sea la disciplina que se imparta.

6. CONCLUSIONES

Enseñar a desarrollar las competencias nucleares en el alumnado es, en la actualidad, una vía adecuada para el aprendizaje del saber ser.

La inversión, por parte del profesorado, de conocimientos, tiempo y esfuerzo centrados en el diseño y aplicación de metodologías participativas como las que se exponen mejora el aprendizaje de los estudiantes y aumenta la satisfacción del docente.

La participación del alumnado en la reflexión individual escrita permite conocer el grado de satisfacción de los participantes con el trabajo realizado en función de los resultados obtenidos, en términos de aprendizajes y competencias desarrollados, así como la valoración de su experiencia y la relación de la inversión de esfuerzo con resultados obtenidos.

7. REFERENCIAS

Álamo, A. (2018). Acción tutorial y orientación al estudiante. Plan de formación del PDI. PFPDI-02. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. (2.ª ed.). Publicacions de la Universitat de València. https://bit.ly/2t0URQP

Belykh, A., y Jiménez, M.S. (2018, 31 de julio a 3 de agosto). Saber ser como competencia básica universitaria: ¿cómo enseñar a enseñarla? [Ponencia]. III Congreso Internacional AFIRSE, México D.F. México.

BOULPGC. (2019). Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado en los títulos oficiales, títulos propios y de formación continua de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria el 20 de diciembre de 2013 (BOULPGC de 14 de enero de 2014). Modificado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 14 de octubre de 2014 (BOULPGC de 5 de noviembre de 2014), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 19 de mayo de 2016 (BOULPGC de 3 de junio de 2016), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 27 de octubre de 2017 (BOULPGC de 3 de noviembre de 2017), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 2 de marzo de 2018 (BOULPGC de 5 de marzo de 2018) y por acuerdo del Consejo de Gobierno de 23 de julio de 2019 (BOULPGC de 1 de agosto de 2019).

Bradley, P. (2006). The history of simulation in medical education and possible future directions. Medical Education. 40(3). 254-262.

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Ed. Grao.

Conferencia de Ministros Europeos (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación (ulpgc.es)

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Dieckmann, P. (2009). Simulation settings for learning in acute medical care. In Dieckmann, P. (Ed.), Using Simulations for Education, Training and Research (pp. 40-138). Pabst Science Publishers.

Dieckman, P., Lippert, A., Glavin, R., y Rall, M. (2010). When things do not go as expected: Scenario Life Savers. Simulation in Healthcare (5), 219-225. https://bit.ly/2T6zzfb

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Universidad de Deusto. http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf

Guerra, M. (2018). Procesos educativos, metodologías y evaluación para el profesorado. Plan de formación del PDI. PFPDI-07. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gutiérrez, P.I. (2011). Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. http://hdl.handle.net/10803/52835

Jeffries, P. (2012). Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation. (2ª ed). National League for Nursing.

Meneses, A. (2011). El trabajo fin de grado como evaluador de las competencias profesionales del enfermero generalista. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/13137/

Morales, M.J., Galindo, S., Gutiérrez, Y., y Medina, E.N. (2019). Proyecto de innovación docente para la adquisición de las competencias nucleares en estudiantes de segundo curso del título de graduado en enfermería. En: E. Dalouh, A.J. González, y P. Ayala (Coords.), Re-Inventando la Investigación en Salud y Educación para una Sociedad Transcultural: Propuestas de Acción (pp. 212-219). EDUAL.

Pedro, R. y Álvarez, A. (2013). Tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Revista Qurriculum (26), 73-87. Qurriculum 26-2013(5).pdf (ull.es)

Quesada, A., Burón, F.J., Castellanos, A., del Moral, I., González, C., Olalla, J.J., Rabanal, J.M., Rodríguez, J.C., y Teja, J.L. (2007). Formación en la asistencia al paciente crítico y politraumatizado: papel de la simulación clínica. Medicina Intensiva, 31, 187-193. https://doi.org/10.1016/S0210-5691(07)74805-2

Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13317-consolidado.pdf

Pereda S, Berrocal F, Alonso MA. Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias. 3th ed. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces; 2011.

Sorbona, (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido a Sorbona. París 25 de mayo de 1998 http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=soborna

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson

ULPGC. (2009). Memoria de Verificación del Título de Grado en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Microsoft Word - Enf+Itinerario.doc (ulpgc.es)

ULPGC. (2015). Memoria modificada del Título de Grado en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. MemoriamodificaGradoEnfermera2015.pdf (ulpgc.es)

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 8(2). 1-19.

Zabalza, M. (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. (2ª ed., pp. 106-178). Narcea, S.A. Ediciones.

Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2018). Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias. (3ª ed.) Narcea, S.A. Ediciones.

LA CREATIVIDAD COMO ELEMENTO MOTIVADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: "MENTORÍAS: LABORATORIO DE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y APOYO EMOCIONAL"

VIOLETA AGUDÍN GARZÓN
Universidad Complutense de Madrid

ELENA LÓPEZ COBEÑAS
Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN.

Desde hace tres años la Asociación Educativa Betamind desarrolla e implementa actividades para el fomento del pensamiento creativo enfocadas principalmente a la infancia y la adolescencia en el contexto cultural de la Comunidad de Madrid. En este marco de acción surge la propuesta Mentorías: el Laboratorio de Pensamiento Divergente y Apoyo Emocional donde niños, adolescentes, educadoras e investigadoras participan en el diseño y creación de este programa de enriquecimiento extracurricular creativo. ¿Es la creatividad un elemento motivador en los procesos de aprendizaje?, ¿en qué medida los factores emocionales determinan el éxito en el desarrollo de procesos creativos en la infancia y adolescencia?, ¿puede la educación artística vincular diferentes ámbitos y desarrollar el pensamiento divergente en grupos de diversidad educativa? La propuesta que se presenta responde a estos interrogantes y es una herramienta de innovación educativa que utiliza la creatividad como un elemento motivador en el proceso de aprendizaje en edades entre los seis a dieciséis años.

1.1. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO: LO QUE NO ES CREATIVIDAD.

Durante siglos se pensó que la creatividad era un don divino y que existían las personas creativas (denominadas genios) y personas que no eran

creativas. La figura de la creatividad podría definirse como una culebra esquiva, que se transforma, muda y se describe con diferentes puntos de vista según quien la observe. Al investigar sobre las diferentes teorías en torno al constructo, se puede percibir que, ante la diversidad de conceptos, muchos de éstos son descritos de forma parecida aún cuando los marcos conceptuales y temporales donde se definen difieran.

Bruner y Linaza (1984) precisan esta aptitud o actividad donde se obtienen productos nuevos o de valor como *la sorpresa eficiente* y una vez es reconocida y asimilada ese asombro se difumina con rapidez. Boden (1994) determina la creatividad haciendo especial hincapié en el grado de novedad y de creatividad de cualquier producción utilizando el criterio que diferencia las ideas novedosas, como aquellas que se generan desde otras ideas conocidas, de las ideas creativas: aquellas que se pueden diferenciar porque no pueden similarmente elaborarlas. Rodríguez (2005) plantea la creatividad como la capacidad de realizar una actividad que salta fronteras de conocimiento y que se desarrolla en el sistema analógico de lo real (el procesamiento de la información) y el sistema simbólico codificado (lógico verbal), o de otro modo, como la capacidad para generar una acción que entre en contacto y transforme los límites de las formas de conocimiento.

Entre tanto término y falta de consenso sobre lo que puede o no significar ser creativo, es evidente que las personas concibamos la creatividad de maneras muy diferentes. Por ello Resnick (2019) recopila los cuatro errores o mitos más frecuentes sobre este concepto que son cercanos a los indicadores que ponemos en práctica en el proyecto.

- *La creatividad no es una expresión artística:* es un error asociar creatividad a la expresión artística. La sociedad asume que la creatividad son diversas manifestaciones relativas en su gran mayoría al arte y desde las familias no se concede gran importancia a la capacidad de expresión artística en muchos jóvenes y adolescentes, en detrimento de otros ámbitos que social y economicamente son mejor aceptados para el futuro laboral. Esto provoca que en muchas ocasiones se utilice el término *pensamiento creativo* como el término más apropiado para disipar malentendidos.

- *No existe mucha gente creativa*: ya sea pensamiento creativo o creatividad los términos siempre son referidos a la invención, a las ideas novedosas para el mundo y se relacionan con artistas o premios nobeles, dicho de otro modo, esos perfiles inalcanzables para la sociedad. Ante este panorama Resnick (2019) diferencia la *Creatividad* con mayúscula y la *creatividad* con minúscula. Un ejemplo claro de ello lo expone hablando del inventor del clip para sujetar los papeles y documentos. Este objeto aparentemente sencillo y funcional se denominaría como *Creatividad* con mayúscula. Si por el contrario se descubre una nueva forma de uso de este objeto hablaríamos de *creatividad* con minúscula.

- *La creatividad aparece en un momento de inspiración: el llamado momento eureka*. Cuando se enciende la chispa de la idea definitiva, el tiempo que ha transcurrido es corto y denominado como *iluminación*[97] .El proceso creativo es realmente largo, aunque parezca lo contrario. La creatividad se desarrolla por un tipo de actividad intensa en la que se combinan la exploración curiosa, la experimentación lúdica y una investigación sistemática, en definitiva, para crear algo se ha de pasar por varios estados de imaginación, creación, juego, reflexión o frustración y a los que Resnick denomina *espiral de aprendizaje creativo*.

- *La creatividad no se puede enseñar*: a la expresión de "nace o se hace" y del talento innato, cuando se refiere a la creatividad volvemos a nuestro niño interior. La curiosidad insaciable de las primeras etapas de aprendizaje son las que nos empujan a procesos creativos ya desde corta edad. Diversas pedagogías actuales muestran el fomento de la creatividad no interponiéndose al camino del niño o niña y dejando que su curiosidad tome las riendas. Entendido así la creatividad no se puede enseñar desde el modelo de enseñanza que imparte un conjunto inequívoco de normas e instrucciones sobre cómo llegar a ser

[97] Etapa del proceso creativo denominado por Graham Wallas (1931). The art of thought.

creativos, (cómo pintar un árbol o cómo llegar al resultado de una operación matemática). La creatividad puede alimentarse, fomentarse, nutrirse y estimularse, pero no aprenderse ya que hablamos de un proceso orgánico e interactivo.

1.2. Hacia una sociedad creativa.

La creatividad humana es un recurso inagotable para generar ideas y formas nuevas de hacer en la sociedad, en las ciudades y economías del mundo. En las últimas décadas se ha podido observar cómo el concepto creatividad se ha convertido en objeto de reflexión y objeto de medida y de análisis y ha despertado controversias en el ámbito económico y social en los países desarrollados. Según Florida (2010) los individuos somos creativos en esencia, pero sólo un tercio de todos pueden vivir de forma creativa. Según afirma Resnick (2019) desde la transición de la *sociedad industrial* a la denominada *sociedad de la información* y llegada sociedad *del conocimiento*, actualmente estamos ante un nuevo modelo social denominado *sociedad creativa*.

Aprender a adaptarse a los cambios, problemas y evolución del mundo dependerá de la capacidad para poder pensar y hacer con creatividad. Para que esto sea posible, se necesitará crear una sociedad en conjunto con valores más humanos que los actuales, atendiendo y ayudando a los jóvenes a perseguir sus propósitos y objetivos, además de garantizar el desarrollo de cualidades a las que todo el mundo debería aspirar. Desarrollar y evaluar procesos de pensamiento creativos en diferentes áreas de conocimiento ha de ser una realidad en la educación Primaria y Secundaria y es por ello que desde nuestra entidad hayamos diseñado una propuesta de innovación pedagógica que ayude a establecer dichos procesos en las etapas educativas mencionadas teniendo como fundamentación teórica diferentes teorías sobre desarrollo de la creatividad que se presentarán a continuación.

1.3. Teorías de desarrollo del potencial creativo.

Los tres modelos o teorías que aportan la base metodológica de la propuesta de innovación pedagógica que se presenta son:

- Teoría de la creatividad basada en el método científico de Jorge Wagensberg.
- Teoría de la inteligencia exitosa como modelo cognitivo de Robert Sternberg.
- Modelo creatividad como elemento transversal: la puerta giratoria de Joseph Renzulli.

1.3.1. Teoría de la creatividad basada en el método científico.

¿Cómo surge una idea?, ¿existen ideas buenas y malas?, ¿es la creatividad oposición de la mediocridad? Para poder elaborar actividades que fomenten el desarrollo creativo es indispensable nutrirse de teorías que no sólo definan el término, sino que lo exploren desde el hacer y la paradoja. Wagensberg (2017) plantea su teoría haciendo alarde de ejemplos sobre el método científico, artístico y la propia vida cotidiana en los espacios, ambientes y mentes más proclives para su desarrollo.

Desde el concepto de idea como sospecha del cambio y siendo propia de todo individuo, en una primera aproximación Wagensberg (2017) clasifica el término como *ideas naturales* e *ideas culturales*. Un ejemplo de *idea natural* podrían ser las plumas. Existen multitud de plumas y usos de la misma para su evolución pero todas son variaciones de un sólo individuo que la "inventó". En el caso de la idea cultural podría servir como ejemplo la propia escritura. Existen muchas formas de escribir según la cultura procediendo todas de orígenes distintos y en cambio todos los alfabetos parten de un mismo tronco común. Y es que un creador tiene como objetivo buscar las paradojas, el lugar donde existe la ausencia de la idea imprescindible para comprender el mundo. Hay una necesidad en el creador de convertir la idea en inteligible, de fabricar un nuevo conocimiento, en definitiva, todo creador ha de poner las ideas a prueba.

Las ideas no son iguales, también tienen peso y forma: primero porque transcienden y porque en cierta manera consiguen acelerar el coche de la innovación y progreso de la condición humana o bien porque dan un volantazo a su historia y evolución. Wagensberg (2017) las clasifica en:

- Las ideas para pensar el mundo: son las formas de representar y comunicar la realidad y aquellas que distinguen el ruido de la información.
- Las ideas para comprender el mundo: son aquellas que se convierten en conocimiento para distinguir lo verdadero de lo falso.
- Las ideas para cambiar el mundo: son las ideas que se transforman en la técnica, la eficacia y su eficiencia para distinguir lo útil de lo inútil.
- Las ideas para vivir el mundo: su objetivo es generar convivencia entre los seres humanos, sus tradiciones, costumbres y moral para distinguir lo bueno de lo malo.

Con esta organización de las ideas podemos comprender mejor las diferentes formas de pensar, fomentar y emplear los conceptos y contenidos que se pueden establecer dentro del programa de innovación para el desarrollo del pensamiento creativo.

1.3.2. Teoría de la inteligencia exitosa como modelo cognitivo.

¿En cuantas ocasiones hemos percibido que ante una actividad el alumnado tiene claro los conocimientos pero no la aplicación de estos a su vida cotidiana? ¿y en cuantas ocasiones hemos observado que el alumnado no es capaz de organizar o planificar las ideas que van a crear para la aplicación y poder utilizarlas? Y por último ¿en cuantas ocasiones hemos examinado que tanto la organización, clasificación y planificación de ideas como su creación y diseño es aplicado con un uso concreto a la vida cotidiana?

Bajo estos interrogantes subyace la teoría de la inteligencia exitosa de Robert Sternberg (1992). Según el propio autor esta teoría que nace de la teoría triárquica (Sternberg 1985) explica y define los diferentes tipos

de excelencia o excepcionalidad que surgen en el individuo superdotado. En el caso de esta teoría extraemos los tipos de inteligencia que sirven para entender las formas de organización y desarrollo de la inteligencia para su posterior aplicación.

- *La inteligencia analítica* sirve para comprender cual es la estructura interna del individuo que le conduce a actuar de forma inteligente. Para su desarrollo y entendimiento existen tres instrumentos que ayudan a procesar la información: aprender, planificar y cómo elaborar las ideas.

- *La inteligencia creativa* también denominada como *inteligencia sintética* tiene dos grandes aspectos a tener en cuenta en los individuos: la capacidad para hacer frente a una situación original o peculiar, y la capacidad para mecanizar la información que recibe. Suele desarrollarse en entornos que fomenten la relación con otros individuos y la tarea o en situaciones de cambio rápido en las ideas.

- La inteligencia práctica trata de explicar la eficacia y eficiencia de la conducta y acciones del individuo y la aplicación de las ideas al contexto elegido: cómo se adapta al medio y como selecciona, modifica o transforma el contexto para su empleo.

1.3.3. Creatividad como elemento transversal: la puerta giratoria.

El Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM) nace para dar respuesta a las preguntas – cómo poder desarrollar el potencial y el talento de los niños, y si se puede lograr a través de los programas de enriquecimiento. Además, pretendía poder potencializar y dar la oportunidad a los alumnos a que pudiesen elegir sus propios trabajos y desarrollar la creatividad. Así el SEM nace con un objetivo dual – desarrollar las altas capacidades académicas y la productividad creativa (Reis & Renzulli, 2009).

El SEM va a despertar la motivación del estudiante a través de 3 tipos de enriquecimiento que son divertidos, desafiantes y basados en los intereses de los estudiantes. Este modelo deriva del Modelo de

Enriquecimiento Triádico desarrollado por Renzulli (1976), inicialmente dirigido a programas de enriquecimiento para superdotados y talentosos. Se basa en la concepción de superdotación de Renzulli, que define el comportamiento y no al individuo. Es el modelo llamado de los 3 anillos porque requiere la interrelación de 3 componentes o rasgos de los individuos: aptitudes por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Así los individuos serán capaces de desarrollar un comportamiento superdotado sí desarrollan este conjunto de características y las aplican a cualquier área de potencial valor en el rendimiento de dicha persona. Desde el punto de vista de Renzulli y sus colaboradores las personas con la potencialidad de desarrollar estas características necesitan una amplia variedad de oportunidades y opciones educativas que normalmente no se proporcionan en los programas de instrucción regulares (Renzulli & Reis, 1997 en Renzulli & Reis, 2009).

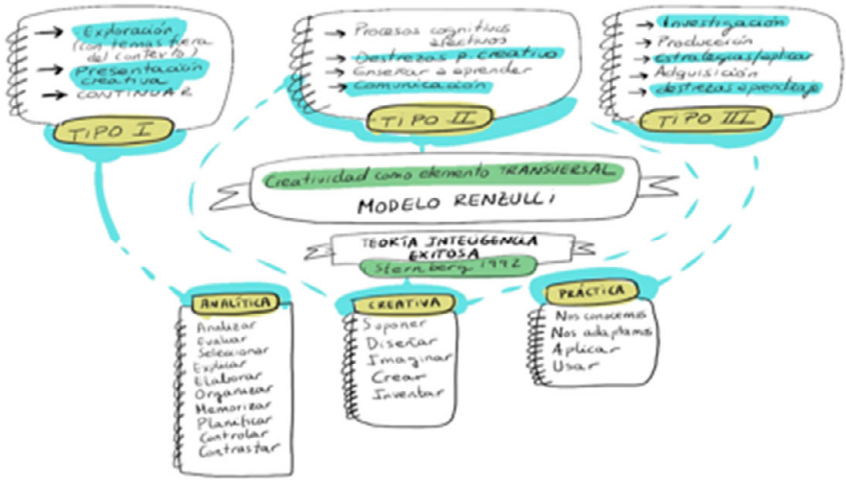
En el programa de enriquecimiento triádico, en el que se basa el SEM de Renzulli, se realizan 3 tipos de enriquecimiento. El enriquecimiento Tipo I: expone a los individuos a una amplia variedad de disciplinas, temas, ocupaciones, personas, lugares, etc. que normalmente no se encuentran dentro del currículo ordinario. Este tipo de enriquecimiento se puede ofrecer a grupos de estudiantes o a estudiantes que han mostrado un interés en el tema. El enriquecimiento Tipo II incluye materiales y métodos diseñados para promover el desarrollo del pensamiento y de los sentimientos. Durante estas sesiones se entrenarán – el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de problemas, el pensamiento crítico y los procesos afectivos; habilidades para aprender a aprender; habilidades para usar adecuadamente materiales de referencia con un nivel avanzado; habilidades para la comunicación visual, oral y escrita. Por último, el enriquecimiento Tipo III se enfoca a aquellos estudiantes que llegan a interesarse en un área concreta y tienen ganas y necesidad de dedicarle tiempo para formarse profundamente a través de un proceso en el cual ellos van a asumir un papel activo de investigador. Este tipo de enriquecimiento da la oportunidad a los estudiantes de – aplicar conocimiento, ideas creativas (innovadoras) y compromiso con la tarea para dar respuesta a un problema que ellos mismos han elegido; además

podrán adquirir un conocimiento más profundo y la metodología necesaria para trabajar en un campo determinado y desarrollarán auténticos productos que tienen como objetivo causar cierto impacto en una audiencia determinada; además podrán desarrollar habilidades de aprendizaje auto-dirigido, planificación, organización, utilización de recursos y gestión del tiempo, así como el desarrollo del compromiso con la tarea entre manos, autoconfianza, y sentimientos en los logros creativos. El enriquecimiento Tipo III va siempre dirigido a individuos o pequeños grupos basados en los intereses de los estudiantes (Reis & Renzulli, 2009).

Es a través de los tres tipos de enriquecimiento incluidos en el SEM que se puede realizar la identificación de los alumnos más capaces. Es lo que se llama el Modelo de Identificación de Puerta Giratoria de Renzulli. El nombre deriva de la posibilidad que ofrece a los alumnos de pasar de un tipo de enriquecimiento a otro, es decir un alumno puede pasar del Tipo I al Tipo II y luego volver al de Tipo I de nuevo si así lo cree conveniente (Reis & Renzulli, 2009).

Los tres tipos de enriquecimiento del modelo de enriquecimiento escolar son ofrecidos a todos los estudiantes, sin embargo, se recomienda que el enriquecimiento de Tipo III se reserve para aquellos estudiantes con mayores niveles de habilidad, interés y motivación con la tarea.

***FIGURA 1**. Esquema metodológico de la Teoría de la inteligencia exitosa de Robert Sternberg y la creatividad como elemento transversal de la puerta giratoria de Joseph Renzulli.*



Fuente: Elaboración propia Violeta Agudin Garzón (2020).

2. OBJETIVOS.

El objetivo general de la propuesta que se presenta es:

- Diseñar un proyecto de innovación que permita desarrollar en el alumnado la creatividad como elemento transformador en el proceso de aprendizaje a través del arte.

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar herramientas y experiencias de aprendizaje significativo con metas alcanzables en el aula en el contexto colaborativo del programa de enriquecimiento educativo extraescolar.

- Mostrar propuestas de desarrollo de la inteligencia práctica y creativa en el alumnado poniendo el énfasis en la motivación intrínseca y en la curva emocional que surge en el proceso de creación en el desarrollo de un proyectos.

3. METODOLOGÍA.

La estructura metodológica del proyecto de innovación que se presenta se divide en tres bloques:

- ¿Qué es el proyecto Mentorias? Características generales.
- Estructura metodológica: diseño de actividades.
- Herramientas de evaluación cualitativas.

3.1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO MENTORIAS? CARACTERÍSTICAS GENERALES.

El proyecto Mentorías nace en 2017 con el objetivo de desarrollar la inteligencia creativa y práctica utilizando el arte como herramienta que fomenta el pensamiento divergente. Además, se revisan las posibilidades que fomentar el arte como herramienta *extradisciplinar*[98] entre varias áreas de conocimiento. De algún modo observamos las formas de hacer, los deseos de girar, observar y cambiar a otras disciplinas para hacer de la creación un acto reflexivo y de retorno al punto de partida artístico en cada propuesta que realizan los participantes, en definitiva, aprendemos del arte como turista que se modifica y coopera con otras disciplinas para poder entender los procesos creativos en la infancia y la adolescencia. La estructura general del programa se desarrolla como se describe a continuación:

1. Reunión informativa familiar: Para poder comenzar con el proyecto es necesario tener una evaluación previa con las familias con el fin de aportar datos sobre las formas de hacer, intereses y capacidades del alumnado dentro y fuera de la escuela. Esta actividad es realizada por la coordinadora del programa.

- Proyecto y plan de formación. Diseño y desarrollo de las diferentes actividades que estarán incluidas en el proyecto de

[98] Hace referencia al concepto extradisciplinar de Brian Holmes. Véase «L'extradisciplinaire», en Laurence Bossé y Hans Ulrich Obrist (eds. y curadores), *Traversées*, catálogo del Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, 2001

innovación. Se realiza por parte de todos los colaboradores y mentores del programa de innovación.

- Seguimiento: Durante el curso se realizan dos sesiones informativas con las familias para obtener feedback tanto del rendimiento, la motivación y las emociones que van surgiendo dentro del programa y fuera del aula. Se realiza entre la coordinadora y las familias.
- Evaluación cuatrimestral/final: se desarrolla una evaluación cualitativa de las actividades que van realizándose durante el proyecto de innovación. Esta actividad es elaborada por los mentores y la coordinadora del programa.

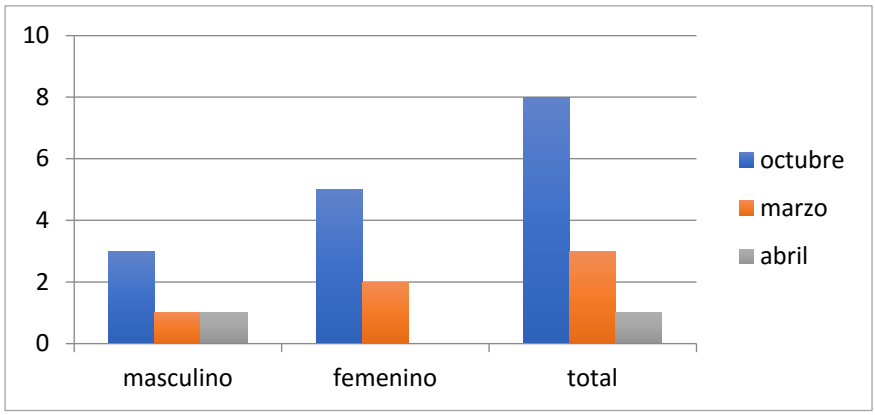
3.1.1. Descripción del espacio.

Dado que la asociación educativa realiza actividades en diferentes instituciones y centros educativos, centramos el desarrollo del proyecto en el Centro Cultural Fernando de los Ríos. El espacio habilitado cedido por el Ayuntamiento de Madrid son las aulas de grabado, pintura y cerámica que se distribuyen en dos espacios contiguos de la primera planta del Centro de unos 30 m2 aproximadamente.

3.1.2. Características del alumnado.

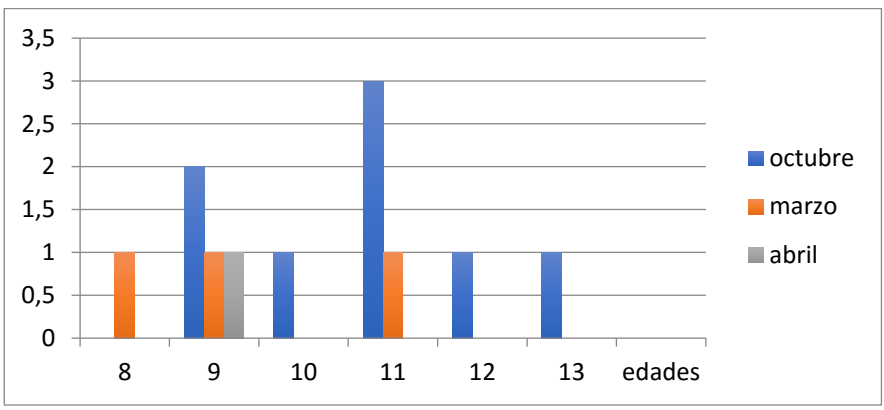
El estudio del proyecto que se presenta se inicia en el curso escolar 2020-2021 en un grupo de doce participantes (número establecido en el centro por protocolo SARS-CoV-2), algunos de ellos con incorporación tardía al programa, con edades comprendidas entre los ocho a los trece años como se puede visualizar en los gráficos 1 y 2:

***GRÁFICO 1**. Distribución de la muestra programa Mentorías 2020-2021 atendido a la variable género.*



Fuente: Elaboración propia.

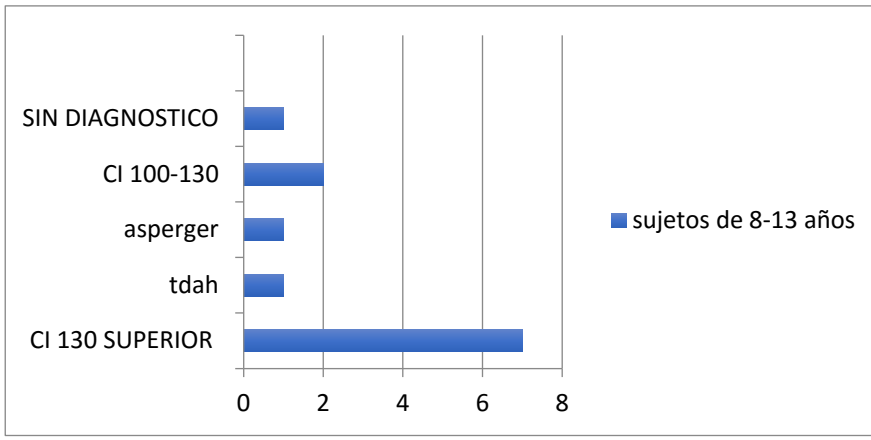
***GRÁFICO 2**. Distribución de la variable edad de los participantes programa Mentorías 2020-2021.*



Fuente: Elaboración propia.

El público al que dedicamos el programa se establece dentro de la diversidad educativa: altas capacidades intelectuales, talentos, tdah y asperger como se puede ver en el gráfico 3:

***GRÁFICO 3**. Clasificación diagnóstica de los sujetos que realizan el programa Mentorías 2020-2021*



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño de actividades: estructura metodológica.

A continuación, se presentan las once actividades grupales que giran en torno al proceso de creación y una última actividad *"el proyecto personal"* que se centra en la elección, desarrollo y consecución de un proyecto individual por parte de cada participante.

La estructura principal se desarrolla siguiendo esta metodología:

1. La duración del proyecto es 1hora y 30 minutos distribuidos dos veces al mes repartidas durante el curso escolar. La propuesta tiene un total de 27 horas. De forma opcional los participantes podrán desarollar e investigar sobre los proyectos en horario fuera del programa.

2. El tipo de agrupamiento puede ser individual, en grupos reducidos o de forma colectiva. Las agrupaciones son mixtas: se incluyen diferentes edades en un mismo grupo para enriquecer las experiencias.

3. El espacio de trabajo se adapta a las necesidades de los participantes y al tipo de dinámica que se va a desarrollar. En la mayoría de los casos cuanto más diáfana sea el aula, más diversas

son las formas de adaptación del espacio, siempre respetando la comodidad del participante durante la sesión.

4. El material atiende a las necesidades medioambientales reutilizando utensilios no fungibles y fomentando el reciclaje.

5. En las sesiones de proyecto los llamados mentores (guías o facilitadores del aprendizaje) hacen un seguimiento y estudio de observación a cada participante organizando pequeños grupos de trabajo siendo posibles las siguientes agrupaciones:

   A través de intereses análogos entre participantes.

   Con formas de elaboración y ejecución del proceso que se complementen.

   Atendiendo a los aspectos de desarrollo emocional y motivacional en el proceso creativo.

6. Para favorecer el desarrollo de los proyectos individuales los mentores establecerán comunicación vía email de forma quincenal realizando un seguimiento continuado de la motivación, emociones y los hitos o metas alcanzables que se ha propuesto cada participante en su proyecto.

7. Se tendrá en cuenta la participación externa de al menos un colaborador que puedan incluir propuestas de enriquecimiento para la consecución y desarrollo de la presente propuesta de innovación.

Las actividades grupales diseñadas para el programa en el curso 2020 – 2021 han sido:

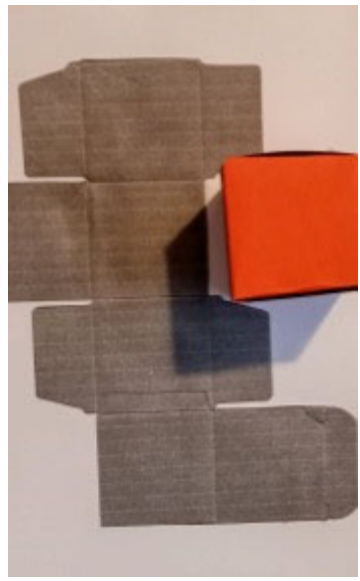
1. THE BOX: **c**on la pregunta ¿qué diez conceptos meterías dentro de una caja? el taller pretende:

   a. Desarrollar un diálogo colectivo en torno al concepto de "caja" y lo que puede guardar en materia, forma, tamaño, visibilidad y si es tangible o no.

b. Crear ideas desde el conflicto resultante del azar: a través del lanzamiento de un dado cada participante adjudica hasta 6 los conceptos a otro/a participante.

c. Creación colectiva: se desarrolla una idea a partir de los conceptos que tiene cada participante del grupo.

***FIGURA 2**. Cubo y material para la sesión The Box*



Fuente: Elaboración propia.

2. LIGHT: este taller desarrolla el concepto identidad individual propia y percibida por el grupo. Con retroproyectores se juega a siluetear el cuerpo y se consigue:

    a. Diseñar un cuerpo que identifique a cada participante.

    b. Jugar e intervenir cada silueta a través de los saberes y ámbitos que pueden gustar y motivar a cada participante.

    c. Salir fuera de la zona de confort: Cada participante podrá intervenir en siluetas de compañeros/as y repartir otros ámbitos o saberes que crean que pueden

complementarse con los que ya tienen. Cada participante volverá a su silueta donde tendrá que anotar todos los ámbitos que han aparecido en la actividad.

Una vez realizada esta acción volvemos a nuestra lista de ideas para relacionar un concepto o idea con un ámbito y una acción. En este caso, tras obtener cada participante su lista de conceptos de la sesión "la caja" y los ámbitos de su silueta, selecciona todos los verbos que se encuentran en una página fotocopiada previamente de su libro favorito. Con conceptos, ámbitos y verbos tienen que crear una lista de ideas. ¿alguna se puede llevar a la acción? Todas las ideas serán guardadas como brainstorming colectivo.

***FIGURA 3**. Proceso de elaboración de "Light" en el programa Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

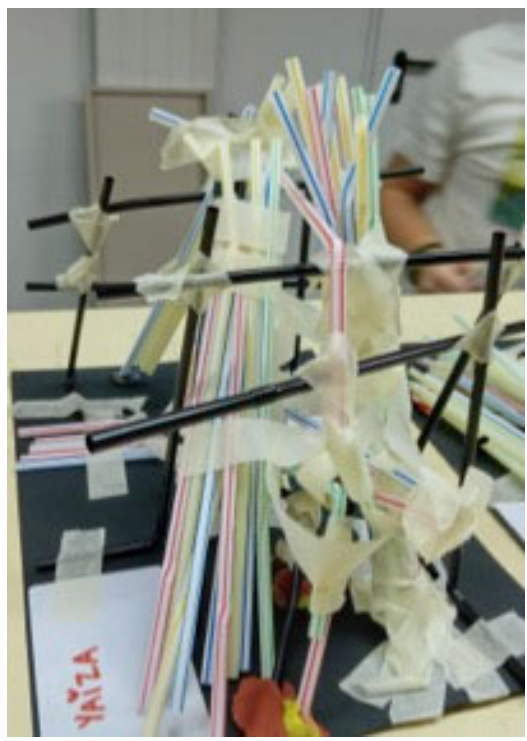
3. EL PUENTE: este taller tiene como finalidad crear un puente. Cada participante tiene el mismo material, tiempo y condiciones para elaborarlo. La obra del puente será colectiva, cada dos minutos sus creaciones serán cedidas a su compañero/a de la izquierda. Aunque sea colectiva la creación, la forma de imaginar el puente y el modo de ejecutarlo serán individuales y

podrán distinguirse en cada puente, aunque lo hagan entre todos. Se elegirá el mejor puente simulando un debate entre los dos grupos de participantes. Esto nos ayuda a observar:

a. Los aspectos más importantes de una creación: ¿Qué valoras más de una creación? ¿qué aspectos son indispensables para poder llevarlo a cabo? ¿qué es lo más frustrante del proceso? ¿En qué momento/s te has sentido más cómodo/a?

b. Identificar qué forma es la más idónea para cada participante aportando parámetros, indicaciones e instrucciones para su elaboración o sólo con una guía favoreciendo un proceso totalmente libre.

***FIGURA 4**. Resultado del taller "El puente" realizado por una participante.*



Fuente: Elaboración propia.

4. TABLERO: en este taller se ponen en valor habilidades que tiene cada participante. Se desarrolla en una sesión en la que cada participante tiene que llevar un juego de mesa cuya duración no puede ser superior a 20 min de partida. Se eligen tableros y se juega siempre con diferentes participantes. En cada tablero se anotan aquellas destrezas que desarrollamos en cada juego de mesa. Cada participante tendrá que diseñar una tarjeta de jugador/a con las habilidades que creen tener. Esta propuesta sirve para reconocer:

    a. Las habilidades cognitivas de cada participante según la partida o juego elegido: atención, lenguaje, memoria, percepción, psicomotricidad fina.

    b. Las habilidades socioemocionales de cada participante según la partida o juego elegido: aceptar normas, cohesión grupal (si hay juegos en grupo), negociación, inteligencia emocional (la capacidad para percibir emociones en uno mismo y en los demás, comprenderlas, gestionarlas y utilizarlas en la mejora del pensamiento) y tolerancia a la frustración.

***FIGURA 5**. Proceso de la dinámica "Tablero" en el programa.*

Fuente: Elaboración propia.

5. LA MASA: en este taller se pretende crear un amuleto que defina o describa alguna habilidad de los compañeros y compañeras que han participado sesión a sesión en el grupo de trabajo. Todos sabemos las habilidades que tenemos, pero ¿y el resto de compañeros?, ¿qué habilidades ven en nosotros? Para elaborar la masa de los amuletos con un extra de dificultad se decide realizar una masa suave, resistente, maleable y para la cual se necesita un extra de paciencia y cuidado: la masa de porcelana casera. Esta dinámica permite favorecer y desarrollar:

    a. Aspectos socioemocionales como la cognición social (la capacidad de un sujeto de comprender y reflexionar sobre los pensamientos, creencias y emociones que otra persona puede tener sobre sí misma o sobre otros sujetos) y la tolerancia a la frustración en la elaboración de la masa.

    b. La inteligencia intrapersonal: capacidad que nos permite conocernos mediante un autoanálisis.

    c. La inteligencia interpersonal: capacidad para percibir emociones en uno mismo y en los demás, comprenderlas, gestionarlas y utilizarlas en la mejora del pensamiento.

***FIGURA 6**. Muestra de algunos objetos del taller "La masa"*

Fuente: Elaboración propia.

6. ARTE ACCIDENTAL: este taller se desarrolló como una actividad complementaria y se basa en parte de una técnica llamada Hiramki. Nace del gesto y del juego con tintas al agua y de la forma accidental de colocarlas o situarlas en el soporte o papel. Hay que interpretar la mancha abstracta y darle sentido. Darle vida a una mancha, como el que ve formas en las nubes. Lo denominan el sudoku de los garabatos. Esta actividad ayuda a descubrir que:

    a. Jugar es de obligado cumplimiento en cualquier proyecto personal. No es una pérdida de tiempo sino una forma de liberar ideas y despertar felicidad al cerebro.

    b. Pasar en algunas fases a la acción sin dar valor a cuál será el resultado de la misma mediante la instrucción rígida y concreta.

FIGURA 7. *Muestra de técnica Hirameki en el Programa Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

7. LA TEXTURA: este taller tiene como principal objetivo el desarrollo de los sentidos. Los participantes observarán a medias de las cosas, los objetos y todo lo que nos rodea. En una primera fase cada participante debe identificarse mediante un objeto y que otro participante adivine de quién es utilizando como único sentido el tacto. En la segunda fase se crea una cartografía colectiva para identificar el centro cultural que habitamos cada viernes. La forma de registrarlo es : recopilando material, experimentando el tacto con diferentes partes del cuerpo, creando relieves con materiales complementarios que ayuden a materializar y generar otras texturas...etc. La última fase de la actividad es individual y se realiza en casa. Consiste en investigar y reflexionar sobre los materiales y texturas que se pueden o deben incluir en el proyecto individual y recopilarlos en el cuaderno top secret. Esta actividad ayuda al participante a :

    a. Investigar texturas sin una finalidad a priori u objetivo relacionado con el proyecto, sólo por el mero gusto y

placer de coleccionarlas (puede que a futuro sea una textura o material útil).

b. Recopilar o coleccionar para conseguir un objetivo claro en el proyecto (con una intención clara): la textura adecuada para la ropa que llevará el personaje principal en el proyecto de ilustración; la búsqueda de diferentes texturas a lápiz necesarias para los dibujos del flipbook; el tipo de material necesario para la construcción tridimensional del proyecto o la textura visual idónea en el videoclip que se pretende crear. Todo proyecto tiene materiales y por lo cual texturas que identifican o definen los proyectos. ¿Cuáles son las tuyas?

***FIGURA 8**. Muestra de registro de material para la actividad "Texturas" del programa Mentorías..*

Fuente: Elaboración propia.

8. MATERIAL TOP SECRET/ PROYECTO INDIVIDUAL: el cuaderno Top Secret tiene la finalidad de registrar todos los datos y procesos que son necesarios para llegar a la meta o hito de cada participante (su elección de proyecto individual). El sueño que se tiene en la cabeza tiene que cobrar vida y para ello será necesario que mentores y participantes establezcan y organicen hitos a conseguir, concretando fechas y acciones, que serán anotadas en el cuaderno. El cuaderno es totalmente confidencial. Este material tiene como objetivos:

    a. Documentar y observar lo que rodea e interesa a cada participante (en el cuaderno pueden anotar cualquier idea, anécdota o conocimiento que les surja como si de alguna manera nunca la hubieran conocido).

    b. Es un cuaderno para tomar notas, coleccionar ideas, hallazgos o chispas que encienden la curiosidad. Es un cuaderno donde poder registrar todo lo que llame la atención, (pegando material, incorporando textos, recortes, objetos. guarden relación con el proyecto o no).

***FIGURA 9**. Muestra del interior de un cuaderno del "Material top secret" del proyecto.*

Fuente: Elaboración propia.

9. POEMA COLECTIVO DE IDEAS: en este taller en el inicio de la sesión será necesario saber cuál es el proyecto elegido de cada participante. Se anota en un folio. Vamos a jugar a la tormenta de ideas colectiva para alimentarnos y nutrirnos de ellas. ¿cuántas ideas serías capaz de conseguir sin saber cuál sería el proyecto elegido de los/las compañeros/as? La cantidad es importante y por ello indicamos un número a conseguir de ideas (30-20-50, 1…) ¿se puede superar ese número? Cada participante rotará en cada proyecto para aportar el mayor número de ideas en un minuto. Es importante no hacer juicios de valor sobre lo que se lee. Se pueden manipular ideas ajenas o basarte en ellas, añadir o quitar, es totalmente libre. Con las ideas que han surgido de cada proyecto hay que elegir aquellas que puedan aportar o gustar para el inicio del proyecto individual. Este ejercicio permite valorar:

a. Si existe una mayor producción de ideas cuando la imaginación no está limitada a una actitud crítica.

b. Superar el objetivo marcado (en número) de ideas iniciales.

c. La manipulación de las ideas: libertad de acción en la interpretación, reapropiación, o desarrollo de nuevas ideas en cada proyecto.

d. Ser capaz de elegir las ideas que pueden gustar o se relacionan con el proyecto.

e. Crear un poema visual que sirva de imagen inspiradora de su proyecto personal.

***FIGURA 1**0. Proceso de elaboración en el taller durante el taller "Poema visual".*

Fuente: Elaboración propia.

10. TWINS: este taller es complementario. Las sesiones ya son en pequeños grupos de trabajo donde se desarrollan los trabajos individuales. La sesión trata de visualizar la apariencia y presunción de dos objetos iguales al inicio del taller y cómo al acabar se puede no sólo conocer, sino saber que los objetos son totalmente distintos (al tocarlos, pesarlos, utilizarlos, compararlos, observarlos, tocarlos, olerlos, experimentarlos...). Esta actividad pretende:

    a. Ofrecer herramientas que favorezcan el proceso de elaboración de los proyectos individuales y poner especial atención en la observación y la atención.

    b. Crear una experiencia que ayude a observar la limitación en la presunción de conocimientos frente a la percepción lenta y pausada que genera el saber desde la experimentación.

FIGURA 11. *Mesa de inicio en el taller "Twins".*

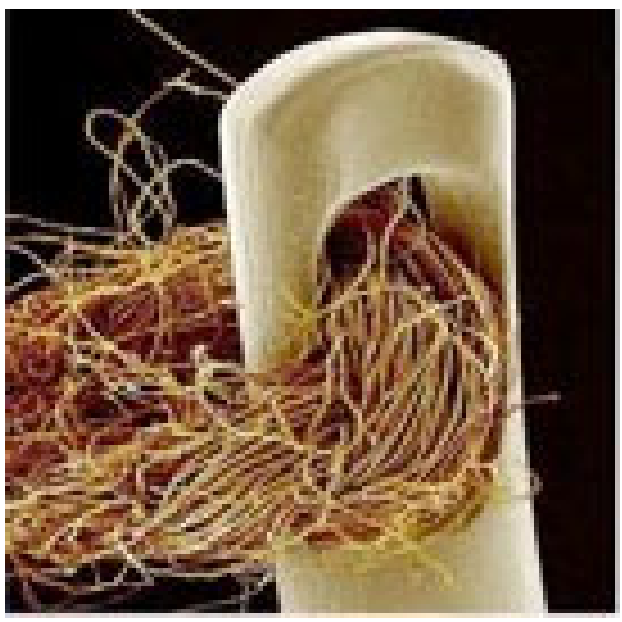
Fuente: Elaboración propia.

11. LA PERSPECTIVA: este taller es una sesión complementaria al proyecto. Es un juego sobre la desvirtualización de la imagen para generar nuevos significados. Para ello se colocan 15 imágenes ampliadas de objetos para definir qué se está observando. Una vez se denominen las imágenes, se reparten los nombres de las imágenes ampliadas para identificarlas con la fotografía ampliada que le corresponde. ¿Cuántas imágenes has adivinado? ¿En cuantas te imaginas nuevos significados? La actividad tiene como objetivos principales:

    a. - Poner de manifiesto el juego y la experimentación con todo aquello que se diseña: deformando, ampliando, reduciendo, transformando el tamaño, la forma o el punto de vista del proyecto personal.

    b. - Generar múltiples significados a una misma imagen saltando a nuevos significados imaginarios y formas de interpretación.

FIGURA 12. *Muestra de aguja e hilo vista desde el microscopio.*



Fuente: https://dominiomundial.com.

12. MENTORING “PROYECTO PERSONAL”: el proyecto personal representa la valentía de tirarse a la piscina para conseguir pequeños propósitos y metas que nos ayuden a avanzar en los procesos creadores del tema elegido por cada participante y además muestren y desvelen las formas de hacer y las emociones que despierta cada pequeño paso que se da en el desarrollo del mismo.

FIGURA 13. *Proceso de elaboración de proyecto personal “Un mundo de chuuches” en el programa Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 15. *Proceso de elaboración de proyecto personal “Diseño de complementos” en el programa Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

3.3. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVAS.

Durante el proceso de realización del programa se llevará a cabo un informe evaluativo cualitativo por parte de cada mentor/a, donde se describe el desempeño de cada participante durante el desarrollo de los talleres siguiendo los objetivos marcados para cada actividad y atendiendo al pensamiento creativo y proceso creador del participante. Los criterios de evaluación en cada uno de los talleres se pueden visualizar en la tabla 1.

***TABLA 1**. Criterios de evaluación adaptados a los objetivos y dinámicas del proyecto de investigación.*

ACTIVIDAD	Criterio de evaluación
1.BOX	La idea o concepto para el participante es: - Rígida, flexible, su pensamiento es más individual o colaborativo y de creación colectiva. - Su pensamiento es más divergente o más convergente.
2.LIGHT	Tener en cuenta los ámbitos o saberes para el participante son: concretos, diversos, totalmente opuestos unos de otros, se relacionan (mencionar los más evidentes).
3. PUENTE	Valorar los aspectos más importantes de la creación para el participante: funcionalidad, material, estética, originalidad, innovación del producto/material, la ejecución, su aplicación, la satisfacción del proceso o acabado, su historia, resistencia y lo que piensen otros sobre ella.
4. TABLERO	Analizar las habilidades cognitivas y socioemocionales del participante.
5. MASA	Observar los aspectos de la inteligencia intrapersonal e interpersonal.
6. ARTE ACCIDENTAL	Valorar: - Cuánto hay de arte accidental en el proyecto del participante (juego libre). - Cuánto hay de improvisación. - Ejecución hacia la inmediated o la lentitud. - Proceso de desarrollo de la causalidad y casualidad de la actividad.
7. TEXTURA	Tener en cuenta: - Grado de observación y atención en los proyectos - Nivel de experimentación y elaboración detallada de partes del mismo. - Relación de ideas que aparentemente son inconexas. Pensamiento divergente.
8.MATERIAL	Analizar el grado de experimentación del participante en el cuaderno y qué objetivos nos marcamos con su proyecto

	personal: aspectos positivos -refuerzos y aspectos negativos que hay que transformar para completar el proyecto.
9. POEMA	Partiendo del proyecto elegido: -Mencionar si tienen fluidez de ideas e imaginación o no, si son flexibles a ellas y a su interpretación, si salen de su zona de confort para crear algo inesperado (el poema visual) de individual. - Claridad en la definición de objetivos y procedimiento. Tiene claro lo que quiere y sabe cómo - Autonomía, liderazgo, falta de control, no es capaz de concretar, experimentar y manipular ideas.
10. TWINS	Valorar: -La capacidad de observación del participante. - Percepción del proyecto, concentración o dispersión en el proceso de elaboración de ideas. - Capacidad de experimentar con un conocimiento, generar y aplicar nuevos saberes. - Habilidad para aplicar nuevos saberes a su proyecto.
11. PERSPECTIVA	Estudiar: -La actitud y aptitud del participante con su proyecto. Va por el camino de la zona de confort o prefiere saltar por varios caminos para ver de qué forma puede incluirlos en su proyecto. Para ello se puede guiar el estudio buscando dar respuesta a los siguientes interrogantes - ¿Qué caminos son necesarios para que cada participante transite y lleve su proyecto adelante? - ¿Desde qué perspectiva y forma podemos ayudar a concretar y definir esos caminos (o un sólo camino)? - ¿Cómo podemos hacer seguimiento y observar el tránsito por el/los camino (s)?
12.MENTORING/ PROYECTO PERSONAL	- Observar y se analizar las formas de hacer y las emociones que suscita cada pequeño paso que se da en el desarrollo del proyecto individual en cada participante.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los datos y evaluación del proyecto se han utilizado dos herramientas cualitativas:

1. Encuesta de satisfacción de los participantes que incluye 10 preguntas referentes a la organización, metodología y motivación por parte del alumnado al programa.

2. Informe cualitativo individual de cada participante que incluye el diseño del plan de formación y talleres a los que asiste cada participante y una detallada descripción de los procesos de elaboración de cada participante atendiendo a los aspectos que se

han desarrollado tanto en las actividades como a los criterios de evaluación anteriormente mencionados.

4. RESULTADOS.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tanto en la encuesta de satisfacción como en la evaluación cualitativa de los participantes.

4.1. Resultados de encuesta de satisfacción.

1. A la pregunta ¿A qué te gustaría que dedicáramos el tiempo de Mentorías el próximo curso? Los resultados como puede observarse en el gráfico 4 muestran que:

– El 57,1% de los participantes quiere más tiempo de actividades y retos grupales

– El 14,3 indica en igual proporción: más tiempo a proyectos personales, mantener lo hecho este curso y hacer cosas que no sean en grupo.

***GRÁFICO 4**. Resultados de dedicación en el programa de Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

2. A la pregunta ¿Has tenido alguna dificultad en tu proyecto personal? Si es un sí, cuéntanos qué te ha costado más y porqué. Los resultados muestran que:

- El 70% de los encuestados afirman que han tenido dificultades en el proyecto. De este porcentaje las respuestas indican que han encontrado dificultad porque:

    a. El proyecto es largo en su elaboración y ha sido habitual la desmotivación en varios de los participantes.

    b. El proyecto tiene mayor dificultad al comienzo en la elección definitiva del mismo.

    c. El material es cambiante y suele frustrar en algunos casos.

- El 30% de los encuestados responde que carece de dificultad el proyecto elegido.

3. A la pregunta ¿Qué crees que has aprendido del resto de tus compañeros y sus proyectos? Cuéntanos algún ejemplo. Los datos recogidos muestran que:

- El 90 % de los encuestados han aprendido de sus compañeros aspectos como:

    a. Instrumentos y técnicas de dibujo e ilustración.

    b. Diseño y elaboración de sistema de creación de un lenguaje.

    c. Herramientas de diseño.

    d. Capacidad de observación y de generar muchas ideas.

- El 10 % de los encuestados no saben si han aprendido algo.

4. 4. A la pregunta ¿Te gustaría hacer dos grupos divididos por edad? Los datos recogidos indican que:

    a. El 42,9 % de los encuestados prefieren dos grupos, haciendo actividades conjuntas de vez en cuando.

    b. El 42,9 % de los encuestados afirman querer dos grupos separados por edad.

c. El 14,3% de los encuestados prefieren realizar el proyecto juntos con todos los rangos de edad.

5. A la pregunta ¿Crees que ha sido útil tener un mentor asignado a tu proyecto? Los datos recogidos muestran que:

   a. El 85,7 % de los encuestados cree que sí, es mejor tener a una persona de referencia.

   b. El 14,3% cree que no, hubiese preferido que todos fueran sus mentores.

6. A la pregunta ¿Crees que han sido útiles los emails de seguimiento de tus mentores? ¿Y cada cuanto te gustaría recibirlos? Los resultados obtenidos que se pueden observar en el gráfico 5 son que:

   a. El 42,9% valora que son positivos cuando se reciben la semana que hay clase.

   b. El 51,7 los valora como positivos, pero quiero recibirlos todas las semanas

***GRÁFICO 5**. Resultados de seguimiento de mentores para el proyecto Mentorías.*

Fuente: Elaboración propia.

7. A la pregunta ¿Hay algo que te hubiese gustado hacer y no hayamos hecho? ¿El qué? Las respuestas indican que:

- El 90 % de los encuestados afirman que les hubiera gustado hacer:

    a. Alguna cosa como escape-room de forma presencial.

    b. Haber visto todos los proyectos finalizados.

    c. Una búsqueda del tesoro con códigos.

- El 10 % de los encuestados indican que no les gustaría hacer algo diferente a lo que han hecho.

8. A la pregunta ¿Te ha resultado útil el cuaderno de mentorías? ¿Por qué? Las respuestas fueron:

- Para el 90 % de los encuestados la respuesta fue si indicando como ejemplos de utilidad:

    a. Para apuntar sus ideas y que no se les olvidara.

    b. Para poder apuntar todo lo que surgía fuera del espacio y el taller y hacer un seguimiento de ideas finales.

    c. Para recordar o reflexionar haciendo dibujos para entender algo mejor.

- Para el 10 % de los encuestados la respuesta fue no ya que afirman que sus mentes recuerdan siempre lo que necesitan saber.

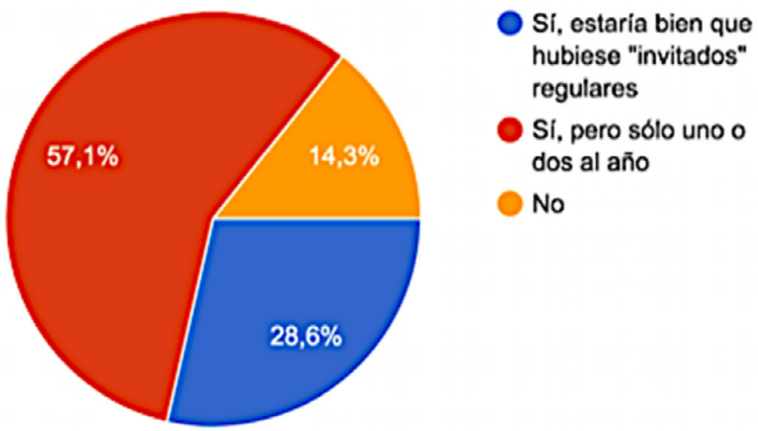
9. A la pregunta ¿Crees que han sido útiles los emails de seguimiento de tus mentores? ¿Y cada cuanto te gustaría recibirlos Los resultados obtenidos que se pueden observar en el gráfico 6 son que:

    a. El 57,1% valora que son positivos si se envían uno o dos al año.

b. El 28,6 los valora como positivos y quiero recibirlos de forma regular.

c. El 14,3 no los considera útiles.

GRÁFICO 6. *Resultados de colaboradores externos para actividades futuras en el proyecto Mentorías.*



Fuente: Elaboración propia.

10. A la pregunta ¿Qué te parece que vengan personas de prácticas a estar unos meses haciendo los talleres de Betamind? Los resultados mostraron que:

– Al 90 % de los encuestados les gusta la idea:

a. Para conocer más gente y más cosas de los talleres.

b. Está bien siempre y cuando no se repitan talleres o que se adapten a las diferentes edades.

c. Bien porque así se aprenden de ellos y ellos de nosotras.

– Al 10 % de los encuestados les da igual la idea de tener personal de prácticas.

4.2. RESULTADOS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA.

***TABLA 2**. Criterios de evaluación analizados en los informes cualitativos del proyecto.*

ACTIVIDAD	Resultados criterio de evaluación
1.BOX	La idea o concepto de los participantes son: - 60% rígida. - 40% Flexible. El pensamiento es - 85% individual. - 15% colaborativo. Su pensamiento creativo es: - 75% divergente. - 25% convergente.
2.LIGHT	Los ámbitos o saberes de los participantes son: - En un 65% concretos - En un 35% diversos, de los cuales un 80% son totalmente opuestos unos de otros, y un 20% se relacionan.
3. PUENTE	Los aspectos más importantes de la creación los participantes se distribuyen atendiendo a la muestra analizada como se presenta: - 40% creen que la funcionalidad es lo más importante. -10% el material. -5% la originalidad. -20% valora la la ejecución. - 5% la satisfacción del proceso. -10% el acabado. -10 lo que piensen otros sobre ella.
4. TABLERO	- En un 85% de los informes aparecen habilidades cognitivas y socioemocionales del participante. - En un 15 % apenas se realiza menicón sobre éstas.
5. MASA	En un 95% de los informes se desarollan aspectos de la inteligencia intrapersonal, en un 80% los aspectos interpersonal.es de cada participante y entre un 5% o un 20% no se mencionan alguno de los dos o ninunguno.
6. ARTE ACCIDENTAL	- En un 80% de los informes se reflejan el juego libre en el sujeto y en un 20% aparece la improvisación en las muestras de trabajo. - En un 80% surge una ejecución de la tarea inmediata y en un 20% el tipo de tarea se ejecuta de forma lenta. - En el proceso de desarrollo de la actividad un 80% cree en la causalidad y un 20% en que la tarea surge de forma casual.
7. TEXTURA	- En cuanto a la observación y atención en sus proyectos: un 90% es evaluado de forma positiva en el proceso de la dinámica, y sólo en un 10% se valora no haber estado atento. - En cuanto a experimentación un 98% ha podido experimentar al menos con varias formas de textura durante la realización del taller y sólo un 2% ha utilizado formas ya conocidas.
8.MATERIAL	En cuanto al cuaderno un 95% ha utilizado el cuaderno de campo para su proyecto frente al 5% que no lo ha creído oportuno.
9. POEMA	- Un 80% tiene fluidez de ideas e imaginación en el proceso del taller. Un 60% de estas ideas son flexibles a ellas y a su interpretación y un 20% surge desde la zona de confort.

	- En cuanto a la variable autonomía hay evidencias en los informes en un 35%.
10. TWINS	- La Capacidad de observación del participante es mencionada en un 80% de los informes. -Un 65% mantiene la concentración a la tarea y un 35% se dispersa en el proceso de elaboración de ideas. -En un 48% de los casos el sujeto es capaz de experimentar con un conocimiento aplicandolo a otros saberes. Y en un 52% sólo fluye desde aquello que conocen sin llegar a aplicar nuevos saberes en su proyecto.
11. PERSPECTIVA	- Un 75% de los participantes han elegido proyectos afines a sus conocimientos y un 25% ha decidio comenzar un proyecto sin manejar ideas y conocmientos previos al mismo. - Se menciona en un 90% de los informes que se han realizado algunas tareas fuera de los márgenes establecidos para su elaboración y un 10% que no ha querido experimentar otras formas de realizar y elaborar el proyecto que tenía establecido.
12.MENTORING/ PROYECTO PERSONAL	- En un 80% de los informes se mencionan aspectos socioemocionales como frustración, miedo o pereza además de falta de motivación en el comienzo del proyecto, mientras que en un 20% se señala que ha sido fluido, enriquecido y positivo los primeros psos del proyecto personal. - En un 86% de los informes establecen emociones de confianza en la tarea frente a un 14% que tiene algún miedo cuando tienen que enfrentarse al proyecto. - Un 60% se siente cómodo compartiendo sus ideas y proyecto al resto de compañeros y un 40% menciona tener vergüenza o miedo a exponer sus proyectos. - En un 95% de los informes se establecen caracteríscas positivas como compromiso y entusiasmo, frente a un 5% en el que no ven o son escasos los mismos. - Un 65% ha finalizado o está ultimando el cierre de su proyecto personal frente a un 35% que aún no ha acabado o está en el desarrollo del mismo.

6. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados en este proyecto de innovación y los datos obtenidos se puede afirmar que:

- El diseño del proyecto de innovación permite desarrollar en el alumnado aspectos del pensamiento creativo siendo el elemento transformador en el proceso de aprendizaje en cada proyecto personal. Además de las actividades que lo complementan, y el ámbito artístico pueden servirnos como una eje crítico, reflexivo y estético en el desarrollo del mismo.

- Se han podido aplicar metodologías diseñadas para el fomento del pensamiento creativo en el aula poniendo énfasis en las

cualidades y formas de creación de ideas de Jorge Wagensberg y se han podido observar algunos de los mitos relacionados con el concepto creatividad que desarrolla Mitchel Resnick.

- Se han alcanzado experiencias de aprendizaje significativo en los diferentes talleres desarrollados partiendo siempre de metas y objetivos alcanzables en el aula.
- El contexto colaborativo es necesario en el programa, pero tal y como indican los resultados los participantes prefieren un desarrollo individual y de forma puntual el aprendizaje en grupo del programa de enriquecimiento educativo extraescolar.
- En los casos de los participantes que han finalizado su proyecto personal se han tenido en cuenta los diferentes aspectos socioemocionales y motivacionales que surgen en el proceso de creación de los mismos.

Este proyecto propone una respuesta de innovación docente basada en una nueva forma de aplicar y valorar los procesos creativos colectivos e individuales, atendiendo a la identificación de los mismos y a la importancia y su relación con los aspectos motivacionales y emocionales en la etapa educativa de Primaria y Secundaria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto no se haría posible sin la participación de Irene Ortega, Roberto Fernández y Yaiza Fanelli y su apuesta por el programa y la colaboración de las familias y participantes (llamados #betatesters) que hacen a día de hoy posible y visible este proyecto de innovación.

8. REFERENCIAS

Boden, M. A. (1994). La mente creativa : mitos y mecanismos ([1a. ed.], Ser. Psicología. ciencias cognitivas). Gedisa.

Bruner, J. S., & Linaza, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje (Ser. Alianza psicología, 2). Alianza Editorial.

Corita, Steward, J., & Giménez Imirizaldu, D. (2019). Observar, conectar, celebrar: las enseñanzas sobre creatividad de Sister Corita. GG, Editorial Gustavo Gili, SL.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: a Focus on Student Strenghts and Interests. In J.S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), Systems and Models for developing programs for the gifted and talented (2nd edition ed., pp. 323-352). Creative Learning Press Inc.

Resnick,M. (2019.) "Pensadores creativos. Cultivar la creatividad como en infantil, con pasión, proyectos, compañeros y juegos". SM.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichement triad model: A guide for developing defensible programs for gifted and talented. Gifted Child Quaterly, 20, 303-326.

Rodriguez Pascual, G. (2005). *El arco creativo: aproximación a una teoría unificada de la creatividad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.Pascale, P. (2006). *Estado actual de la producción científica en la psicología social de la creatividad e innovación: análisis de modelos confluentes*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Salamanca.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence. Cambridge University Press

Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). La creatividad en una cultura conformista: Un desafío a las masas. Paidós.

Wagnsberg,Jorge (2017)Teoría de la creatividad. Eclosión, gloria y miseria de las ideas. Tusquets.

Wallas, G. (1931). The art of thought (Ser. Life and letters series). J. Cape. http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/8663002.html.

LEARNING INDICATORS AS A TOOL FOR UNDERSTANDING OF STUDENTS'LEVEL OF EXPERTISE IN SCHOOL BASKETBALL

PABLO CAMACHO LAZARRAGA
Centro Universitario San Isidoro

LAURA GUERRERO PUERTA
Universidad de Sevilla

MIGUEL ÁNGEL GUERRERO PUERTA
Universidad de Sevilla

ANTONIO ALIAS GARCÍA
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

There is no doubt that the educational system is undergoing a transformation that demands the updating of its teaching methods during the teaching and learning (T-L) process, in order to respond to the needs of today's society. The educational failure so much talked about in recent years has occurred in a framework of rote and repetitive learning of a non-contextualized nature through, in most cases, the mere exposition of the teacher.

For many years, learning has consisted in the mere accumulation of facts and routines (trivial search in pedagogical practice), privileging the person's capacity (intelligence) and not his or her efforts (performance theory). There have been two consequences of this fact:

1) Fragile knowledge: students do not remember, do not understand or do not actively use much of the knowledge learned.

2) Poor thinking: students do not know how to think using what they know.

Several studies (Poh, Swenson & Picard, 2010) have shown that the pedagogical model based on the learner as a passive receiver does not work. Therefore, we need a learning model where thinking (reflection) predominates and not only memory (knowledge), this is what is called "The new Contemporary Science of E-A", thus promoting meaningful learning of the concepts learned, this being understood as the process by which the new information is related to some element already existing in the cognitive structure of the subject and relevant to the concept to be learned (anchoring), to act on reality, it is related to long-term memory and does not need many repetitions. It is acquired at different levels of understanding. It has a dynamic effect on previous information.In the 1970s, concern and worry arose about certain symptoms that were becoming more and more evident: generations of young university students in many prestigious institutions showed declines in intellectual performance, and the causes were not clearly established. As a consequence, studies on the detection of students' difficulties in learning, problem solving, decision making, etc., were proposed (Arons, 1976). The most surprising thing is that studies continue to be carried out that conclude in the same way: our students show deficiencies in thinking skills, which implies superficial levels of understanding and knowledge transfer. That is to say, students finish their school cycle without having developed higher order thinking (Halpern, 1998), which is really worrying, because the ability to remember depends on the depth with which we process information.In what learning environment are these circumstances occurring? The most common learning scenarios currently faced by university students are theoretical classes (expository method or lecture). This strategy has been much criticized, but not always in a fair way, since it has been due only to its abuse or misuse rather than to its didactic foundation. The use of this strategy alone is not sufficient for correct learning, since the student does not need a greater amount of information, but rather to develop the capacity to search, select, organize and interpret information, since it is only possible to retain, understand and actively use knowledge through learning experiences in which students reflect on what they are learning.

Therefore, the main objective of this educational revolution and reconstruction in which we are immersed is for our students to be able to think (higher order critical thinking), beyond the mere reproduction of content, in order for them to participate actively, autonomously and effectively in today's democratic society (Díaz-Barriga, 2001).

What type of educational model should we follow to achieve this challenge? As opposed to classical didactic approaches centered on the classroom and the teacher's activity, today we advocate teaching centered on the autonomous activity of the student.

That is to say... we must tend towards a pedagogy centered on the student as the subject of his own learning in interaction with the environment, starting from his interests, promoting his autonomy and encouraging collaborative and peer-to-peer work.

This new conception has special interest in the development of higher order learning processes (Bloom's Taxonomy, 1979) as opposed to the mere memorization and comprehension of facts. And for this, we need a teaching centered on competencies, which emphasizes the integrated development of knowledge, skills and attitudes of the learner.

2. NEW EDUCATIONAL SCENARIO

The methodological renovation in which Higher Education is currently involved, in its effort to join the European Higher Education Area (E.E.E.S.), is entailing profound transformations in the way of understanding the teaching-learning process, developing the necessary actions to facilitate the methodological renovation of teaching. The implementation of all new undergraduate degrees requires the design, experimentation and correction of new teaching models that facilitate the training of students with greater autonomy, decision-making capacity over their own training program and learning capacity.

Training in competencies, as the essence of incorporation into the European Space, must be promoted in such a way that the necessary skills for its programming, development and evaluation are developed. In this new framework, teaching innovation is therefore essential through the

progressive incorporation of new E-A strategies that facilitate effective learning in students, which revolves around the significant acquisition of knowledge, so that it can be applied to new or similar contexts and be solid in the face of oblivion.

The teacher is no longer a mere transmitter of information or knowledge. Instead, he or she will guide students throughout the learning process.

Because today's teachers must teach what they do not know, that is, they must be able to design learning environments and experiences in which students can construct new meanings and senses to the reality in which they find themselves and formulate and apply solutions to problem-situations through a series of learning techniques and strategies, so that they result in more effective, responsible, active and autonomous learning on the part of the student.

3. DIDACTIC STRATEGIES FOR EFFECTIVE LEARNING

3.1. THE WEAKNESS OF ACQUIRED KNOWLEDGE

One of the events that surprises us most in each course is the fact that our students do not clearly remember some of the concepts that we have so carefully prepared, taught and shared with them. In other words, our students end up learning things that they do not really learn (Petrosino, 2000). This phenomenon is known as "weakness of acquired concepts". But why does this happen? We believe that this occurs fundamentally for two reasons:

1) Theory of bounded rationality (Simon, 1947): which indicates that the memory and processing capacity of human beings is limited. This is why, if the main learning method has been rote learning, and the evaluation systems have been in accordance with this, the results obtained do not really indicate that the competencies proposed for this purpose have been acquired.

2) The much-desired conceptual change does not occur: most teachers tend to think that if the subject they are dealing with is presented in a logical and reasonable way, the student will have no choice but to

accept it and incorporate it into his or her knowledge. However, students have a previously structured explanatory system that has allowed them to face the world, so that any new explanation that we provide them will have to compete with their own system, with themselves acting as judges. This is what is called the principle of realized investment (Minsky, 1986), which states that our older ideas have unfair advantages over those that come later, since these have given the learner satisfaction for a long time, and it is for this reason that they will consider it unnecessary to run the risk of replacing them.

This is because the primary function of the learners' explanatory systems that were formed is not to be true, but to be useful. Maxing versus satisfying, which states that subjects do not try to find the best option among all possible options, but only one, good enough.

This is why we believe that E-A processes must deal with much more complex problems than the simple difficulty of comprehension. In most cases there is no meaningful learning that relates the new knowledge with the existing knowledge of the individual, which is an important limitation for learning, since the student gains access to knowledge through comprehension.

The great chess masters memorize the game in large significant units, which allows them to expand their working memory to store more positions. It would be like storing the in-formation in a compacted file that leaves room to collect a larger amount of data.

But when the information is presented in an arbitrary or meaningless order, these large meaningful units cannot be consolidated (anchoring), so recall is affected by having to memorize one item at a time, item by item.

In rote learning, new information is isolated and stored arbitrarily. It is related to short-term memory. It requires many repetitions. The new information has an inhibitory effect on the previous information.

3.2. EMOTION AND LEARNING

One of the factors that has the greatest effect on learning is emotion, since it activates the curiosity of the learner, thereby increasing his or her attention and promoting learning and retention. Mora (2013) states that one can only learn what one loves. Damasio (2010) in his theory of the somatic marker indicates that feelings are sensors of the fit or not between nature and circumstance. They link the perception of external stimuli with the different states of the individual, acting at all times as evaluators that accept or reject according to the benefits obtained with this process.

This is why we propose that our students live real experiences, since the learning environment or framework becomes the key factor in the reconstruction of knowledge, or of the subject's own reality, as a participant or protagonist of his own learning. We must favor reflective learning as opposed to rote learning, in order to consolidate learning, since in the real world there is no single answer or solution.

This methodological change will revolve around the new competencies of the students, demanded by the changes existing in today's society, and not only by the poor results obtained by the educational system.

3.3. FACTORS FOR EFFECTIVE LEARNING

During the last few years there has been a greater concern for knowing the main factors that intervene during the teaching and learning (T-L) process that takes place in our classrooms, in order to establish the necessary guidelines for the design of the sessions through appropriate environments. There is no doubt that the current educational system is undergoing a transformation that demands the updating of its teaching methods in order to respond to the needs of today's society.

Educational failure has occurred in a framework of rote and repetitive learning of a decontextualized nature through, in most cases, the mere exposition of the teacher. Learning has consisted in the accumulation of facts and routines (a trivial pursuit in pedagogical practice), privileging the ability (intelligence) of the person, and not his or her efforts (the theory of performance). All this has led to a series of consequences:

fragile knowledge, students do not remember, do not understand or do not actively use much of the knowledge learned, and poor thinking, students do not know how to think using their knowledge.

Poh, Swenson & Picard (2010) conducted a study in which the brain activity (sympathetic nervous system) of a 19-year-old student was measured in different circumstances, concluding that the highest peaks of brain activity were found when they were doing homework, laboratory practice, etc. In contrast, the waves de- creased significantly while watching TV, listening to a lecture or in some phases of sleep. This should make us think about the need to orient the educational process towards learning where thinking (reflection) predominates and not only memory (knowledge), thus configuring a new contemporary science of teaching and learning.

Therefore, the teacher must take into account certain factors that will have an effect on the E-A processes. Some of the most important of these are the attentional processes and the teaching styles of the students.

1) Attentional processes: In the teaching and learning (E-L) process, it is essential to take into account the optimization of the students' attentional processes, since attention opens the doors to knowledge. But, why is it more important nowadays to activate these mechanisms adequately? In the student's brain, the frontal lobe, specifically the prefrontal cortex, is responsible for carrying out the most complex cognitive functions that characterize human beings and define us as social beings: executive functions. These are related to the management of emotions, attention and memory, allowing us the cognitive and behavioral control necessary to plan and make decisions.

While walking, we can talk, listen to music, chew food and help a person who has stumbled in front of us to keep his or her balance. But when it comes to paying attention or performing certain cognitive tasks, the issue is quite different, especially in relation to the efficiency with which we can perform them.

Paradoxically, those students who are more accustomed to multitasking in their daily lives perform much better. These people have a lower

density of gray matter in the anterior singular cortex, involved in executive attention (orchestra conductor).

There are some studies that reveal that this type of people accustomed to multitasking have impaired the 3 essential components of executive attention (working memory, cognitive flexibility and inhibition capacity). That is, they have a greater inability to concentrate for prolonged periods of time, adapt to new situations or inhibit their impulses, which can cause academic and behavioral problems (Baumgartner, Wouter, Van Der Heijden & Huitzinga, 2014). In other words, our brain improves its efficiency if it focuses on tasks sequentially, one at a time. But in this day and age, our students are constantly exposed to a large amount of stimuli, and their brains "become addicted to it".

In a 2014 study, participants were asked to spend between 6 and 15 minutes in a room with few stimuli and no distracting elements such as cell phones, pens, etc. Well, being alone with their own thoughts was so unpleasant for many of them that they preferred to administer electric shocks rather than repeat the experience. In other words, they needed to do something, even if it was negative, rather than do nothing. This is because sustained attention does not exceed 15 minutes.

This is why we must establish certain guidelines that allow us to activate the appropriate attentional mechanisms or processes on the part of the students, since there is an interdependence between attention and memory, since attention determines what information will be stored in the memory.

2) Learning styles: In addition to the students' attentional processes, we must also take into account the individual differences of our students. We all have different personal preferences or tendencies to perceive the world and, therefore, to learn. Each person perceives, organizes and processes information in a different way, so we must take into account the student's preferences, depending on the sensory channel that predominates in him/her when processing information: visual, auditory, or kinesthetic.

a) Preferences on the visual representation system: this type of student will prefer to read photocopies or transparencies rather than follow the

oral explanation or, failing that, take notes in order to have something to read. They learn and remember what they see, for example faces, but not names. They do not commit spelling mistakes, because they visualize the words before writing them.

b) Preference for the auditory representation system: they learn best when they receive explanations orally and when they can speak and explain that information to another person. They do not have a global vision. They remember what they hear, but not faces. They make spelling mistakes because they write words according to the sound.

c) Preferences on the kinesthetic representation system: They process information by associating it with sensations and body movements. They need movement to learn.

Due to this diversity of learning styles used by our students, we consider it necessary to use visual, auditory and kinesthetic support in our sessions, in order to favor the learning of all our students. The key lies both in favoring the dominant style of each person and in using all three in an integrated manner, since the visual, auditory and motor areas are interconnected through numerous neural connections (Gea-ke, 2008).

Therefore, we propose a holistic model ("Brain Based Holistic Methodology") that considers that learning is the result of the interaction of numerous factors that manifest themselves differently in each person, since current learning situations require much more challenging, stimulating, inter-active, dynamic, collaborative and active environments, an environment conducive to different opportunities for learning.

4. CONCEPT OF TEACHING INTERVENTION IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS EDUCATION

During the last decade, the concepts of teaching intervention or sport pedagogy have become more

sport pedagogy have become more important, probably under the influence of the Olympic Scientific Congress, which has coined these terms. Teaching is an art.

For some it is only necessary to have common sense to be able to teach and a good knowledge of the concepts to be taught.

However, teaching intervention requires a deep knowledge of the factors involved during the E-A process that takes place during the sessions.

"Any artist worthy of the name has to study, analyze and base his art on scientific knowledge".

4.1. PHYSICAL ACTIVITY PEDAGOGY

It is the transmission of techniques, uses and corporal habits oriented towards the development of the physical and psychological capacities of an individual, and studies the following contents:

- Relationship education, body and movement.
- Development of the physical capacities.
- Analysis of methods and programs.
- Relationship between physical activity and psychological processes.
- Etc.

4.2. SPORT PEDAGOGY

It is the science that structures and regulates sports education.

Sports education is the process by which specific skills and abilities of a given sport are acquired.

- Development of physical qualities.
- Acquisition of specific motor skills.
- Acquisition of sports behaviors (fair-play, resistance to frustration, management of emotions, etc).

5. CHARACTERISTICS OF THE TEACHING CONTEXT

5.1. CONCEPT AND MODEL OF SYSTEMATIC TEACHING

By systematic teaching we mean that which conforms in its programming and execution to an orderly scheme, involving a series of actions and a hierarchical sequence of action.

The teaching-learning process must go beyond mere in-formation-memorization. The subject must be confronted in a gradual way with problem-situations that he/she must solve by him/herself, in a meaningful and motivating framework.

Specific model of systematic teaching for PE and sport

(Sánchez-Bañuelos, 1992)

1. Initial evaluation.
    a. Previous knowledge-familiarization with the subject.
    b. Level of execution.
    c. Fitness-physical condition with respect to the subject.
    d. Attitude-interest, motivation, etc.
2. Determination of operational objectives. Program design.
    a. Establishment of performance objectives by practice time.
    b. Establishment of criteria associated with the expected performance.
    c. Hierarchization of the objectives.
    d. Structuring of the subject matter in accordance with the above.
    e. Design of teaching progressions.
3. Selection of teaching methods.
    a. Organization of the class group.

b. Selection of the strategy in practice.

c. Determination of the distribution of the practice.

d. Selection of the teaching technique.

4. Selection of means to be used.

a. Selection of facilities and material to be used.

b. Arrangement for the implementation of the aforementioned.

c. Organization-coordination of the use.

d. Control of its use.

5. Continuous and final evaluation.

a. Continuous evaluation of the student's progress.

b. Continuous evaluation of the adequacy of the performance objectives.

c. Continuous evaluation of the adequacy of the program.

d. Continuous evaluation of the adequacy of the methods employed.

e. Continuous evaluation of the adequacy of the means.

f. Final evaluation of the results of the student-group.

g. Final evaluation of the overall efficiency of the system.

5.2. ELEMENTS INVOLVED IN THE TEACHING PROCESS

The person who intends to learn is the main focus of the teaching process (student or learner).

When we want to learn something complex, it will be convenient to have the support of someone to guide throughout the process, in order to design an appropriate progression.

Formal teaching is an open concept, and implies the existence of a teacher who facilitates learning, and a student who acts during the process, guided and induced by the teacher.

Teaching fulfills its objective when it facilitates learning and is effective.

Therefore, the student and the teacher are the essential elements of the teaching-learning process, the essential elements to be operated by the teacher being the following:

1. Teaching contents.
2. Didactic approaches.
3. MaterialS.

The teacher must have sufficient knowledge about the subject he/she teaches, about the methods to be used during teaching and about the characteristics of the students involved in this process.

5.3. OBJECTIVES OF EFFECTIVE TEACHING

Three levels are usually distinguished in the approach to objectives

a. Educational objectives.

They represent goals of a general and transcendent character with respect to the individual's behavior and attitude towards life, which constitute the general purposes of education.

These objectives have a relevant importance to establish the general bases of the educational action in all the levels of the teaching of Physical Education and Sport.

Example: To develop the ability to move and progress in the three-dimensional space that surrounds us through body movement.

b. Implicit teaching objectives.

They have a specific character, and must be stated in such a way that the teacher can infer without any doubt the contents to be taught related to the objectives.

Example: Learning and career development.

c. Explicit objectives.

They must be stated in such a way that it is clear what the student is expected to be able to do. They identify the expected result or observable manifestation.

6. ELEMENTS OF DIDACTIC INTERVENTION

1. Planning (WHAT?).
    a. Objectives.
    b. Contents.
    c. Activities.
    d. Resources.
    e. Timing.
2. Implementation (HOW?).
    a. Interacting elements: number of students, available materials, rest periods, concreteness of the activities, level of intensity.
    b. All these factors lead us to think about the following concepts:
        i. Teaching techniques: parts (initial information, knowledge of results), types (based on modeling, through research).

ii. Climate: socio-affective relations, motivation of students, degree of cooperation.

iii. Organization-control: group distribution, information management, types of materials, contingencies.

iv. Activities: didactic resources, selection of activities, sequencing of activities, practice strategies (global, analytical).

3. Evaluation (to Where?)

7. THE EVALUATION

7.1. CONCEPT AND PRINCIPLES OF EVALUATION

Evaluation is a dynamic, continuous and systematic process focused on the changes in the student's behavior, through which we verify the achievements acquired according to the proposed objectives (Blázquez, 2006).

This process must be governed by a series of principles, which will act as a guiding thread during the development of this process:

a. It must be a systematic activity.

Education is a systematic process (planning, learning, evaluation, readjustment).

b. It must be integrated in the educational process.

The solution to this integration lies in giving evaluation an educational character as well.

c. It must take into account individual differences.

In the same group we can find students with a certain degree of learning greater than the rest, and we cannot waste these learning possibilities in these students.

d. Different means of evaluation should be used.

The use of these means will depend on the objectives to be evaluated.

7.2. PURPOSE OF THE EVALUATION

a. To know the student's performance.

At the end of each teaching-learning period, in order to know if the student has sufficient mastery of the proposed objectives.

b. Diagnose.

To be carried out at the beginning of the course or season, in order to know the initial level of the student.

c. To evaluate the effectiveness of the teaching system.

To verify if the objectives are adapted to the level of the students and the teaching methods have been the adequate ones.

d. To forecast.

It is based on the knowledge of the performance of the students, their abilities, interests and difficulties in learning.

e. Motivate and encourage.

Informing students of their successes and failures.

f. Grouping or classifying.

Heterogeneity is one of the biggest problems we may encounter in our sessions.

g. Obtaining data for research.

In order to elaborate tables or charts at different levels in order to analyze your data and make certain conclusions about a given problem.

7.3. TYPES OF EVALUATION

a. According to the moment.

- Initial evaluation: To determine the previous level of the students.
- Formative evaluation: During the process. It determines the situation in which we are, in order to check if the objectives have been fulfilled.
- Summative evaluation: carried out at the end of a process, in order to assess the learning achieved.

b. According to the criterion to which it refers.

- Normative evaluation: to classify, to qualify. It places the student in relation to others. It is a standardized measurement, which is certified on the basis of an inter-individual comparison.
- Criterial evaluation: It verifies the acquisition of the students by means of a measurement according to a criterion subject to the evolution of the objectives previously set.

c. According to the scope of application.

- Internal evaluation: Carried out within the class itself, by its members.
- External evaluation: Carried out by an external agent.

d. According to the person who evaluates.

- Self-evaluation: Carried out by an agent of the process, who evaluates himself.
- Heteroevaluation: Performed by the agents of the educational process. It can be from student to teacher or from teacher to student.

e. According to the contents.

- Global evaluation: When the information obtained refers to all types of contents (conceptual, procedural and attitudinal).
- Sectorial evaluation: It only concerns a type of content.

7.4. EVALUATION TOOLS

a. Subjective evaluation: It depends primarily on the teacher's judgment. It is generally based on his or her personal experience, which may be influenced by emotional factors. They are based on the establishment of a scale according to a subjective criterion. Example: Evaluating a technical gesture. It will depend on the evaluation-experience of the person who evaluates.

b. Objective evaluation: It results from the use of quantifiable tests previously elaborated. It does not depend on who corrects it. Example: Test-type examination.

8. BIBLIOGRAPHY

Arons, A.B. (1976). Cultivating the capacity for formal reasoning: Objectives and procedures in an introductory physical science course. American Journal of Physics, 44, (9), 834-838.

Baumgartner, S.E., Weeda, W.D., van der Heijden, L.L., & Huizinga, M., 2014. The re-lationship between media multitasking and executive function in early adolescents. J.Early Adolesc. 34(8), 1120-1144.

Blázquez, D. (2006). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Barcelona: Inde.

Bloom, B. S. (1979). Taxonomía de los objetivos de la educación (3a ed.). Alcoy: Marfil.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Ediciones destino.

Díaz-Barriga, F. (2001): Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), 525-554.

Geake, J. G. (2008). Neuromythologies in education. Educational Research, 50(2), 123- 133.

Halpern, D. (1998). Critical thinking. American Psychologist, 53(4), p. 450.

Minsky, M (1986). La sociedad de la mente. Argentina: Galápago.

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

Petrosino, J. (2000). ¿Cuánto duran los aprendizajes adquiridos? Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Poh M. Z., Swenson, N. C., & Picard, R. W. (2010): "A wearable sensor for unobtrusive, long-term assessment of electrodermal activity". IEEE Transactions on Biomedical Engineering 57(5), 1243-1252.

Sánchez Bañuelos, F. (1992). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Madrid: Gymnos.

Simon, H.A. (1947). Fiscal Aspects of Metropolitan Consolidation. Berkeley: California.

EL ALUMNADO UNIVERSITARIO ANTE LA PANDEMIA APRENDIZAJE-SERVICIO Y COMPROMISO SOCIAL

PAOLO SCOTTON
Universidad Pública de Navarra

MAIDER PÉREZ DE VILLARREAL ZUFIAURRE
Universidad Pública de Navarra

UNAX FLORES URIBE
Universidad Pública de Navarra

PAMELA GÉNEZ CANTERO
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

La educación se concibe tradicionalmente como un instrumento de mejora política, es decir, un recurso imprescindible para fomentar la comprensión de la realidad social y mejorar la convivencia ciudadana. De hecho, cada proceso educativo se caracteriza por la voluntad de producir un cambio en el sujeto que se educa, sea este a nivel cognitivo, intelectual, moral, estético, etc. Este cambio, a su vez, siempre se enmarca dentro de un contexto más amplio que el simple individuo, teniendo asimismo claras repercusiones a nivel colectivo. En otras palabras, la educación, entendida como proceso de concientización de nosotros mismos y de los demás, no se limita a reproducir el orden social existente, sino que es también una de las herramientas más eficaces para vencer la pasividad social, elemento perjudicial para la realización de experiencias de participación democrática.

En este contexto, en cuanto trasmisora y productora de pensamiento y conocimiento, la universidad tiene una función fundamental dentro de tal proceso de formación y socialización hacia la vida democrática (Biesta, 2016). De hecho, además de fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento consciente y maduro, la universidad debe

preocuparse de unir el aprendizaje académico con la comprensión de la realidad social para favorecer una posible mejora social. Pues la universidad es el agente que de forma más directa puede contribuir a fomentar el desarrollo de las capacidades necesarias para dotar de sentido una experiencia de vida en común para la mejora de la comunidad (Boni y Walker, 2013). Entre estas capacidades que se podrían definir "ciudadanas" no se encuentran exclusivamente las capacidades vinculadas a la lógica racional-matemática, que, tradicionalmente, han sido la principal preocupación de la práctica educativa. Al contrario, en el debate pedagógico actual, con cada vez más frecuencia se subraya la importancia de desarrollar otros tipos de capacidades para promover una educación para la ciudadanía (Morin, 2015).

Estas capacidades básicas, necesarias para fomentar una ciudadanía crítica y activa han sido clasificadas, por ejemplo, por la filósofa Martha Nussbaum (2011). Entre ellas destacan en particular la capacidad de imaginación, de expresar y vivir adecuadamente las emociones, de tener una relación positiva con nuestro cuerpo, de actuar como agentes sociales activos, de empatizar, de colaborar y divertirse en la realización de proyectos comunes, de tener una relación intersubjetiva sana con los demás seres humanos y con el medioambiente, de ser agentes morales responsables. En síntesis, la educación para la ciudadanía activa no puede prescindir de una educación holística e integral (Ricci y Pritscher, 2015).

En el contexto educativo español, el confinamiento comenzado a mediados de marzo de 2020 ha provocado una serie de cambios que, al menos en teoría, parecen haber afectado enormemente al fomento de esta educación integral. Entre estos cambios destacan el rápido paso a una enseñanza a distancia o híbrida, que todavía se mantiene preferentemente en muchas instituciones de educación superior y universitarias, en España y en el extranjero (Daniel, 2020). Con ella, el foco se pone cada vez más en la transmisión del contenido más que en el fomento de experiencias de diálogo compartido (Zubillaga & Cortázar, 2020). Además, también destaca la creciente pérdida de contacto interpersonal, a favor de una progresiva individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Significativamente, todos estos cambios parecen

contribuir a poner en primer lugar el desarrollo de capacidades lógicas, racionales y matemáticas frente a otros tipos de habilidades más relacionadas con el bienestar emocional, interpersonal y social.

En este contexto inestable, el estudio que se presenta en estas páginas ha contribuido a comprobar si y en qué medida estos cambios han alterado, positiva o perjudicialmente, las competencias democráticas del alumnado de primer curso de la UPNA matriculado en los grados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Además, el estudio ha pretendido ir más allá de la simple fotografía de la realidad, y considerando necesario procurar que la universidad cumpla con su papel social, ha procurado fomentar estas capacidades ciudadanas a través de una experiencia de aprendizaje-servicio solidario en colaboración con otras instituciones socioeducativas. De esta forma se ha conseguido un notable impacto social, ya que no solo se ha podido influir en las capacidades ciudadanas, tanto del alumnado universitario como del alumnado no universitario, sino que también se ha podido cumplir con la tercera misión de la Universidad.

2. OBJETIVOS

Consecuentemente, el presente estudio tiene dos objetivos complementarios. Por una parte, pretende estudiar de qué forma la traumática experiencia del confinamiento, comenzada en España en marzo de 2020, y las sucesivas medidas de contención de la pandemia,, con el consecuente cambio de nuestros hábitos de vida que se ha generado, han afectado a las competencias y aptitudes democráticas del alumnado universitario. Especialmente del alumnado de los grados de primer curso, que son quienes han padecido más cambios a nivel educativo durante la pandemia.

El segundo objetivo de esta investigación ha consistido en poner en marcha un proyecto de aprendizaje-servicio solidario, que relacionara al alumnado universitario con otras realidades socioeducativas del entorno de Pamplona. De esta forma se ha querido fomentar una colaboración entre colectivos que, por distintas razones, se han visto perjudicados por la pandemia, y que gracias a esta experiencia han podido

volver a sentirse parte de una comunidad, dispuesta a incluir su perspectiva vital dentro de un marco común. Así, se ha implementado una investigación-acción que ha pretendido fomentar la formación para la ciudadanía crítica y democrática del alumnado en formación desde una perspectiva inclusiva.

La voluntad de cumplir con este segundo objetivo, claramente, ha brotado de la plena consciencia de la importancia de la misión social de la universidad en el contexto histórico actual. Pues la reciente pandemia mundial ha abierto nuevos interrogantes y nuevas cuestiones sociales, ya que en el momento histórico actual la universidad se encuentra ante una nueva encrucijada: por un lado, puede mirarse complaciente el ombligo, haciendo de la innovación metodológica a través de la digitalización el caballo de batalla de la reproducción de un conocimiento cada vez más informativo y pasivo ante los cambios sociales. O, al contrario, puede tratar de preocuparse de que lo que ocurre dentro de sus propias paredes dialogue realmente con lo que pasa fuera de ellas, para analizar y orientar con rigor y precisión futuras rutas de posible cambio social (Scotton, 2021a, 2021b). En un contexto educativo preocupado casi exclusivamente por la competencia, el ejercicio activo de una ciudadanía crítica participativa se reduce a un concepto y a una práctica que cada vez más se limita a un mero debate mediático, a un ejercicio del poder que ignora la participación ciudadana. Para comprender y contrarrestar esta crisis cultural, y de acuerdo con las políticas europeas de investigación e innovación, la investigación realizada ha querido promover el desarrollo de una educación para la democracia poniendo en marcha un proyecto de implicación cívica del alumnado universitario, fomentando así de forma relevante una educación holística e integradora.

3. METODOLOGÍA

Para determinar el impacto de la reciente pandemia en las competencias democráticas del alumnado de primer curso de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra, en particular de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, de Sociología Aplicada y de Trabajo Social, se ha diseñado un

cuestionario pensado para ofrecer tanto una herramienta útil para el análisis, como para el sucesivo diseño de la intervención educativa para mejorar las habilidades democráticas de este colectivo.

La originalidad de la metodología empleada reside, en particular, en la combinación de un enfoque teórico – de filosofía política y filosofía de la educación – con una propuesta concreta de intervención pedagógica. Además, se ha realizado un proyecto de investigación-acción que une el estudio de propuestas pedagógicas concretas con un proyecto de aprendizaje-servicio solidario. Por lo tanto, se ha llevado a cabo una investigación innovadora que une investigación y docencia, y que utiliza distintas metodologías a partir de un sólido núcleo problemático.

Para el diseño del cuestionario se han adaptado otros ya existentes cuyo objetivo era evaluar la presencia de hábitos y prácticas que favorecen el civismo y la convivencia democrática, en particular entre los jóvenes en la etapa escolar secundaria y postsecundaria (Padilla Beltrán, 2011; Ochman & Cantú Escalante, 2013; Luescher, 2015; Consejo de Europa, 2016; Yulita, 2018). Los diversos ítems se han agrupado en distintas dimensiones. En particular: 1) Principios democráticos; 2) Participación; 3) Habilidades interpersonales; 4) Autoconcepto.

El cuestionario final constaba de 63 ítems. Casi la totalidad de ellos (58), eran preguntas tipo Likert con cinco alternativas de respuesta. Para cada uno de estos ítems las preguntas planteaban una valoración respecto a la situación antes y después de la pandemia, para poder averiguar la existencia de posibles cambios en la percepción del alumnado.

El cuestionario fue suministrado al alumnado del primer año de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, y de los grados de Sociología y Trabajo social, de la UPNA. Todo el alumnado presente contestó al cuestionario (n=177), de forma libre y voluntaria, sin recibir por ello ningún tipo de contraprestación, y todas las encuestas fueron válidas.

4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Tras la recogida de los resultados, se procedió al análisis descriptivo de las variables y se realizaron los análisis estadísticos de los datos apareados, empleando la prueba t para las muestras dependientes, considerándose como muy significativo un valor $p<0.001$. En particular, los ítems que manifiestan una variación estadísticamente muy significativa respecto a las respuestas antes y desde el COVID-19 han sido 17 de 58. Se trata de un número relevante, y es importante también destacar que todas las dimensiones analizadas a través del cuestionario se han visto afectadas, de alguna forma, por la pandemia. A continuación, se presenta una breve síntesis de estos cambios, a partir de los cuales se ha diseñado la sucesiva propuesta de aprendizaje-servicio.

4.1. Valores democráticos

Con respecto a los valores democráticos se aprecia una relación muy significativa entre la experiencia de la pandemia y el aumento de la conciencia acerca de los derechos humanos, y crece la sensibilidad hacia su importancia. Ha aumentado también la percepción del valor de las instituciones educativas en la educación ciudadana, y se aprecia una mayor exigencia de transparencia y rendición de cuentas por parte de las instituciones y de los representantes políticos. El colectivo hacia el cual se extrema la sensibilidad del alumnado universitario son los ancianos.

4.2. Responsabilidad social

En este aspecto destaca el aumento muy significativo de la atención hacia la realidad que caracteriza el barrio, y aumenta asimismo la sensibilidad hacia colectivos más frágiles o minoritarios. Con la pandemia crece de forma muy significativa el interés hacia asuntos de naturaleza política, y resulta interesante notar que este crecimiento cuantitativo se acompaña del interés por una mayor calidad y veracidad de la información que se recibe.

4.3. Habilidades interpersonales

En relación con esta dimensión, que en principio hubiera podido considerarse como muy afectada por la pandemia, hay que destacar una variación generalmente poco relevante, aparte de la progresiva virtualización de las relaciones interpersonales.

4.4. Habilidades intrapersonales

En el ámbito de las habilidades intrapersonales, destaca el desarrollo de un hábito más cuestionador y reflexivo tanto sobre la realidad social, como acerca del propio comportamiento individual. Desde el COVID-19 aumenta de forma muy significativa la capacidad de estar solos, de reflexionar sobre el propio comportamiento individual, también con una mirada autocrítica.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir del análisis de los datos recogidos es posible concluir que la reciente crisis sanitaria ha alterado, a veces de forma considerable, las aptitudes democráticas del alumnado universitario. Y esto en relación con las cuatro dimensiones analizadas a través del cuestionario. Curiosamente, muchos de estos cambios parecen a primera vista ser casi beneficiosos para con el desarrollo de una aptitud democrática del alumnado. En particular, el mayor tiempo invertido en analizar la información que se recibe y se vehicula a través de los medios de información de masa, la creciente atención hacia la valoración crítica de esta misma información, y las aumentadas demandas de transparencia, equidad y justicia que se exigen a las instituciones y a los representantes políticos, *de facto* revelan que, desde la pandemia, ha habido un incremento de los estándares democráticos fijados por el alumnado. Además, la creciente atención hacia temas de naturaleza política, junto con la aumentada atención a la realidad más próxima representada por las relaciones sociales del propio barrio en el que se reside, demuestran que, desde el comienzo de la pandemia, el alumnado ha madurado una mayor consciencia social, por lo menos en relación con aquellos temas que afectan

de forma inmediata a su vida y que, por esta razón, representan cuestiones de interés y, al mismo tiempo, de preocupación.

Sin embargo, llaman negativamente la atención, en relación con el fomento de una educación ciudadana crítica e inclusiva, algunos cambios que parecen afectar de forma menos positiva al desarrollo de una mejor convivencia democrática, sobre todo con respecto a las habilidades intrapersonales. En particular, se aprecia que el creciente aislamiento social, junto con el aumento del tiempo de vida en entornos digitales, ha determinado un desplazamiento del foco de atención desde la comunidad hacia la individualidad, afectando a la capacidad empática del alumnado.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SERVICIO UNIVERSITARIO

A raíz de estos resultados, se ha diseñado e implementado una propuesta de aprendizaje-servicio solidario que ha querido ser claramente orientada al fomento de la ciudadanía activa, crítica e inclusiva, del alumnado universitario. En esta elaboración se ha considerado necesario partir de los elementos positivos que surgían a partir del cuestionario realizado al alumnado, y reforzar aquellos puntos débiles que ponen en entredicho el efectivo cumplimiento de las aspiraciones de participación ciudadana del alumnado. Claramente, en esta experiencia participó el mismo alumnado que contestó al cuestionario, es decir el alumnado de primer curso de la asignatura "Instituciones Educativas", perteneciente a los grados de Maestro/a de Educación Infantil y Primaria, Trabajo Social y Sociología Aplicada.

6.1. Los colectivos

Los resultados de la encuesta pusieron de manifiesto que las diferentes estrategias que se consideran eficaces para fomentar la consciencia ciudadana del alumnado tienen que partir de la realidad que éste percibe como más próxima, es decir la realidad del barrio y su entorno social cercano. En particular, a la luz de las respuestas del alumnado, se ha elaborado una propuesta de aprendizaje-servicio en colaboración con

los colectivos más frágiles y vulnerables de su entorno. Por esta razón, en la primera fase del proyecto, se han identificado los colectivos con los que desarrollar la experiencia de ApS, eligiéndolos de entre las instituciones socioeducativas del territorio que, a raíz de la pandemia, se pudieran considerar como invisibilizadas o muy afectadas y desprotegidas ante los repentinos cambios experimentados.

Finalmente, se eligieron un colegio de educación infantil y primaria caracterizado por una gran multiculturalidad y diversidad (C.P.E.I.P. San Francisco), una residencia de ancianos, ubicada en las proximidades del colegio San Francisco (Residencia El Vergel), y la Asociación Navarra para la Salud Mental (ANASAPS). Todos estos colectivos, de hecho, constituyen por distintas razones claros ejemplos de fragilidad y vulnerabilidad frente a la pandemia.

En particular, en relación con la educación de menores, como sabemos, la pandemia ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos. Los cierres de escuelas han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo, una cifra que asciende al 99 % en países de ingreso bajo y medio bajo (ONU, 2020). Además, la rápida implementación de una didáctica en línea y a distancia, en muchos casos, no ha contado con los recursos adecuados, y con el apoyo necesario para llevarla a cabo de forma eficaz (Montenegro et al.,2020). Así la pandemia ha contribuido a aumentar la desigualdad social y económica del alumnado, y ha afectado su desarrollo cognitivo y socio-emotivo (Di Pietro et al., 2020). La elección del C.P.E.I.P San Francisco, y en particular del alumnado de origen extranjero y en situación de riesgo de exclusión social que es el colectivo que finalmente ha colaborado de forma activa en esta iniciativa, nace propiamente de la voluntad de dirigir la mirada a un conjunto de personas que han padecido con particular gravedad los efectos de la pandemia, y que no siempre están adecuadamente incluidas en el entorno social de la comunidad en la que residen.

Respecto a la colaboración con la residencia de ancianos, hay que recordar que este colectivo ha sufrido con mayor intensidad las primeras olas de la pandemia, tanto desde un punto de vista de salud física como emocional. Pues, por un lado, la edad avanzada, las comorbilidades de

los residentes y el entorno cerrado ha hecho que los efectos de la emergencia sanitaria debido a la pandemia del COVID-19 hayan sido particularmente graves en este colectivo. Por otra parte, la limitación de las visitas a las personas mayores que viven en residencias se ha convertido durante largos meses en una fuente más de aislamiento social y de soledad emocional (Pinazo-Hernadiz, 2020). A todo esto hay que añadir que, a nivel social, ha habido un incremento de la estigmatización de las personas mayores, a raíz del impacto de la pandemia en este colectivo.

Asimismo, las personas con problemas de salud mental se han visto enormemente afectadas a raíz de la pandemia. Distintos estudios ponen de manifiesto que las personas con trastornos mentales graves suelen presentar mayores dificultades para afrontar situaciones estresantes, como la que se ha vivido muy recientemente. Esto, a su vez, termina incrementando consecuentemente el posible riesgo de una recaída. A raíz del COVID-19, los pensamientos suicidas han aumentado considerablemente, en particular entre las personas jóvenes, y del mismo modo ha aumentado el porcentaje de consumo de psicofármacos. A estas consideraciones hay que añadir también el hecho que las personas con trastornos mentales graves tienen más riesgo de infectarse y, en caso de hacerlo, de tener un peor pronóstico (Yao et al, 2020). Muchos estudios apuntan incluso a que la esquizofrenia sería un factor de alto riesgo de muerte por coronavirus (Nemani et al. 2021). Más allá de todas estas consideraciones, hay que subrayar que la salud mental es un tema que toca muy de cerca a toda la población a raíz de la pandemia, y no hay que olvidar las secuelas del COVID-19 en relación con la salud mental de todas las personas. De hecho, ya hay quien define las enfermedades mentales como “la nueva ola” de la pandemia.

6.2. Las necesidades detectadas

Una vez detectadas, en base a los criterios anteriormente fijados, los colectivos y las instituciones socioeducativas con las que desarrollar el proyecto de aprendizaje-servicio, se les ha preguntado de qué forma se podía colaborar conjuntamente durante el tiempo de pandemia que estamos viviendo para hacer frente a las dificultades que cada una de

ellas, desde su diferente perspectiva, estaba experimentando. En particular, el colegio manifestó dos necesidades: a) fortalecer los vínculos emotivos y comunitarios del alumnado de origen extranjero del centro, sobre todo durante el período navideño; b) dar a este alumnado la posibilidad de entrar en contacto con la realidad universitaria, algo desconocido por el entorno sociofamiliar de pertenencia. Asimismo, desde la residencia de mayores se comunicó una necesidad fundamental, es decir la de conectar con el mundo exterior, en particular con las personas más jóvenes, para dar energía y optimismo a un colectivo que durante muchos meses había vivido completamente aislado y sin recibir prácticamente visitas. Por último, la asociación de salud mental, ANASAPS, manifestó interés en participar en iniciativas de ocio y tiempo libre que dieran a sus asociados la posibilidad de mirar al futuro de una forma distinta y más positiva, saliendo de la monotonía de la pandemia y de la fatiga mental que la condición de aislamiento y de falta de conexión con el mundo exterior supone cada vez más a menudo. A raíz de las necesidades expresadas por los distintos colectivos, el alumnado y el profesorado universitario involucrado en el proyecto identificó en la creación de momentos y espacios de encuentro, diálogo, y cercanía física y emotiva, el primer y más fundamental aspecto que había que trabajar con los distintos colectivos.

6.3. Las actividades realizadas

Entonces, contestando a estas exigencias expresadas por los distintos colectivos, y con la finalidad de cumplir con el compromiso social de la Universidad y del alumnado universitario, desde la asignatura de *Instituciones Educativas* de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria, Sociología y Trabajo Social de la UPNA se propusieron dos actividades complementarias, claramente muy estrechamente unidas entre ellas, que se han desarrollado entre los meses de octubre 2020 hasta marzo 2021.

Por una parte. el alumnado del colegio San Francisco se acercó a las personas mayores a través de la redacción de cartas, y la realización de dibujos y obsequios, que se intercambiaron con el objetivo de revitalizar esos contactos personales y humanos que se habían visto

interrumpidos durante la pandemia. Por otra parte, desde la residencia, se pudo contar con la colaboración de 15 ancianos, que contestaron a los niños (6 clases de primero a sexto de primaria) y que hicieron con ellos unas videoconferencias en el período de navidades y carnaval. En todo este proceso, el alumnado universitario, que en sus clases iba estudiando, en relación con la asignatura antes mencionada, la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas y socioeducativas implicadas, pudo acercarse directamente a ellas, ya que hacía de agente intermediador en el proceso de comunicación entre el colegio y la residencia.

Durante ese mismo período, a todos los colectivos implicados, incluida también la asociación ANASAPS, se les propuso participar en la actividad "GAIA: El mundo post-COVID", para contestar así a una de las exigencias que se habían detectado en la fase previa, de diseño de la actividad de aprendizaje-servicio. Pues una problemática común a todos ellos era la dificultad de imaginar salidas a la pandemia, de poder volver a vislumbrar un futuro esperanzado después de tantos meses de falta de estímulos externos. De hecho, esto reflejaba también la voluntad de pensar en la construcción de nuevas y mejoradas relaciones de convivencia social que pudieran ser posibles con la construcción de una nueva normalidad. Esta segunda actividad consistió entonces en la elaboración de dibujos, cuadros, poesías, canciones, etc. por parte de cada uno de los colectivos, representando lo que, para estas personas, había supuesto la pandemia, y qué deseos manifestaban de cara al futuro.

Esta actividad ofreció la concreta posibilidad de conocer de forma más precisa la realidad vivida en cada uno de estos colectivos, y también favorecer los lazos entre todos los participantes en la iniciativa. Una vez finalizada la elaboración de estos productos, todos ellos se pusieron en común a través de una exposición que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la UPNA, entre el 13 y el 29 de abril 2021, titulada "Miradas diversas para el mundo post-COVID". En el contexto de la exposición se organizó también una jornada, el día 22 de abril, que consistió en un encuentro presencial en la universidad entre todos los colectivos. En ella se realizó un momento de puertas abiertas a la universidad al alumnado del colegio, con una visita guiada

por parte del profesorado y del alumnado universitario. De esta forma se pudo contestar a la segunda de las necesidades manifestadas por el centro educativo en la fase de diseño del proyecto, es decir, dar a este alumnado la posibilidad de entrar en contacto con la realidad universitaria, algo desconocido por el entorno sociofamiliar de pertenencia. A esta primera fase de puertas abiertas siguió una sucesiva visita a la exposición en la que los representantes de cada colectivo (una clase de sexto de primaria del CPEIP San Francisco, unos residentes de El Vergel, miembros de ANASAPS y alumnado universitario) pudieron explicar a los demás el significado de sus obras, compartiendo su perspectiva con los demás y celebrando así la finalización del proyecto. Pues como es bien sabido, una experiencia de aprendizaje-servicio cuenta con distintas fases para su correcta realización: definición de la idea, consolidación de las colaboraciones entre las distintas entidades participantes, planificación, ejecución, seguimiento de la ejecución, reflexión sobre lo hecho, y, finalmente, el cierre y la celebración.

Evidentemente, la realización de esta jornada ha contribuido a dos de estos momentos, pues por un lado ha podido cumplimentar la reflexión, ya previamente llevada a cabo, de forma separada, por los distintos colectivos, a través de la puesta en común de sus distintas consideraciones acerca de la actividad. Y, al mismo tiempo, ha servido para ofrecer un momento de celebración compartida de la finalización exitosa del proyecto.

7. CONCLUSIONES

La experiencia de aprendizaje-servicio realizada a raíz del cuestionario ha conseguido así contestar a las distintas exigencias manifestadas por todos los colectivos implicados, es decir, el alumnado del colegio, los ancianos en la residencia y los miembros de la asociación para la salud mental. Además, y sobre todo, ha intentado dar respuesta a la exigencia fundamental que motivó la realización de toda la iniciativa: devolver a la universidad su fundamental papel ético, y social a través de la formación crítica y cívica del alumnado, y su colaboración al bien común. Lo que merece la pena subrayar es que lo ha hecho durante un período

extremadamente complicado, en el que más que nunca se ha percibido la necesidad de instituciones sólidas y de personas solidarias.

De esta forma, gracias a la colaboración entre los distintos colectivos, se ha podido llevar a cabo un proyecto de aprendizaje-servicio que, partiendo de los resultados del cuestionario contestado por parte del alumnado universitario implicado en la iniciativa, ha intentado cumplir con los objetivos planteados al principio en relación al contexto universitario: a) diseñar una actividad de aprendizaje-servicio significativa, que les permitiese profundizar en sus estudios mientras, al mismo tiempo, fomentaba sus capacidades de participación ciudadana; b) contestar a sus nuevas demandas formativas y sociales que se han ido originando a raíz de la pandemia.

En particular, el cuestionario ha demostrado que, desde la pandemia, el alumnado universitario manifiesta una creciente exigencia de justicia social, y desea participar críticamente en la vida política de su propio entorno, aunque no tenga muchas veces la posibilidad de hacerlo. Estos principios básicos han guiado el proyecto en todas sus fases, desde la elección de los colectivos participantes en la experiencia de aprendizaje-servicio, pasando por la planificación de las actividades a desarrollar, las cuales han sido diseñadas para trabajar en particular algunas de aquellas competencias ciudadanas más afectadas por la pandemia. En particular, la capacidad de imaginar nuevos escenarios de convivencia, de expresar y vivir adecuadamente las emociones, de actuar como agentes sociales activos, de empatizar, de colaborar y divertirse en la realización de proyectos comunes, teniendo una relación intersubjetiva sana con los demás seres humanos, y siendo agentes morales responsables.

La ejecución del proyecto ha demostrado la utilidad de la implementación de este proyecto, en relación con los aprendizajes académicos del alumnado universitario, y también en relación con el beneficio que el servicio aportado ha supuesto para los colectivos implicados. Con actividades sencillas, pero planificadas con cuidado y con implicación, ha sido posible contestar de forma adecuada a todas las exigencias manifestadas por las distintas instituciones y asociaciones que han tomado parte en el proyecto.

Por estas razones es posible subrayar la gran utilidad que pueden tener aquellas metodologías didácticas que fomentan el compromiso social del alumnado universitario para trabajar las competencias ciudadanas del mismo. De hecho, gracias al aprendizaje-servicio, sobre todo cuando éste se orienta hacia una comprensión consciente de la realidad social, se ofrece al alumnado universitario la oportunidad de analizar críticamente tanto los contenidos estudiados como la experiencia de servicio realizada, considerando lo que su experiencia le ha aportado desde un doble punto de vista: la adquisición y aplicación de contenidos académicos, y la realización de una real mejora social. Entonces, el análisis teórico y abstracto se enriquece del elemento más importante para la creación de auténticos eventos educativos y para el fomento de capacidades ciudadanas que puedan revelarse útiles más allá del contexto académico. Es decir, la conciencia de la relevancia social de lo que se está haciendo, de los límites de un aprendizaje desvinculado de la realidad social, de las motivaciones y de los propósitos que mueven un pensar que actúa, que modifica el mundo en el que convivimos, y que puede dar respuesta a la humana aspiración de vivir responsablemente, como individuos y colectivos socialmente comprometidos con el entorno social.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido posible gracias al apoyo de la Universidad Pública de Navarra, enmarcándose dentro del proyecto de investigación *PJUPNA1931-Educación holística para la ciudadanía activa. Fundamentos teóricos e implementación de un proyecto de aprendizaje-servicio crítico entre universidad y escuela*. A su vez, la experiencia de aprendizaje-servicio no hubiera sido posible sin la colaboración activa y la implicación constante de todos los colectivos. Por esta razón, se quiere expresar el más profundo agradecimiento al alumnado y profesorado del colegio San Francisco, a los residentes de El Vergel, a la asociación ANASAPS, al alumnado universitario y a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra.

8. REFERENCIAS

Biesta, G.J.J. (2016). Democracy, citizenship and education: From socialisation to subjectification. *Foro de Educación* 14(20): 21–34.

Boni, A. y Walker, M. (2013). *Universities and Human Development. A New Imaginary for the University of the XXI Century.* Routledge.

Consejo de Europa (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Press.

Daniel, S.J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects 49***:** 91–96.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J., (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, Publications Office of the European Union.

Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía Política. *Isegoría*, 49: 377-395.

Luescher, Thierry. (2015). Student Engagement and Citizenship Competences in African Universities. N. Cloete, P. Maassen & T. Bailey (Eds.) *Knowledge Production and Contradictory Functions in African Higher Education*, African Minds, pp. 230-259.

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models**,** *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 50-65.

Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9*(3), 317-333.

Morin, E., (2015). *Enseñar a vivir.* Nueva Visión.

Nemani K, Li C, Olfson M, et al. (2021). Association of Psychiatric Disorders With Mortality Among Patients With COVID-19. *JAMA Psychiatry.*

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*, Harvard University Press.

Ochman, M. & Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18*(56): 63-89.

ONU (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Padilla Beltrán, L. A. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. *Revista De Investigaciones UNAD*, 10(1): 197-217.

Pinazo-Hernadiz, S. (2020). Impacto psicosocial de la COVID-19 en las personas mayores: problemas y retos. *Rev Esp Geriatr Gerontol*. 55: 249-52

Ricci, C., Pritscher, C.P. (2015). The Path towards Democracy: Holistic Education and Critical Pedagogy. *Holistic Pedagogy. Critical Studies of Education*, Springer.

Scotton, P. (2021a). *Rutas de cambio. 5 vías para construir la sociedad del futuro*, Octaedro.

Scotton, P. (2021b). University as an Engaged Community. Service-Learning as a formative and transformative practice. *Formazione, lavoro, persona*, XI (33): 90-105.

Scotton, P. (2016). University and deliberative democracy. Towards citizenship education. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria* 28: 61–82.

Yao H, Chen JH, Xu YF (2020). Patients with mental health disorders in the COVID-19 epidemic. *Lancet Psychiatry, 7(4).*

Yulita L. (2018): Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research,* 22(5): 499-516.

Zubillaga, A.; Cortazar, L. (2020). *Covid19 y Educación: Problemas, respuestas y escenarios*. COTEC.

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA DESTINADO A ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY Y PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

JOSE LUIS JORNET ESTEVE
Campus Capacitas-UCV

MARCELO VIERA ABELLERIA
Universidad Católica de Valencia

GABRIEL MARTÍNEZ RICO
Campus Capacitas-UCV

JOAQUÍN GARCIA SÁNCHEZ
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN.

El proyecto educativo mediante la metodología activa de Aprendizaje y Servicio, se ha llevado a cabo en la sección del I.E.S. Federica Montseny de Burjassot que atiende educativamente a los adolescentes internados en cuatro centros de reeducación, independientes, y cuya titularidad corresponde a la Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas.

El Cabanyal ubicado en la ciudad de Valencia, es un recurso residencial que gestiona actualmente la Fundación Amigó y dispone de 24 plazas para Adolescentes en Conflicto con la Ley (en adelante, ACL) que cumplen una medida judicial de convivencia en grupo educativo. Está capacitado para atender menores entre 14 y 17 años que están en conflicto con la ley y han tenido conductas violentas en el ámbito doméstico, principalmente, violencia filio-parental. El objetivo es favorecer, íntegramente, el proceso socio-educativo de los jóvenes atendidos.

Por otro lado, cabe resaltar que el Aprendizaje-Servicio es una metodología estudiada desde diferentes ámbitos educativos. Se trata de

promover un aprendizaje solidario con la intención de que los/as alumnos/as sean los protagonistas activos y proporcionar la oportunidad de emplear los conocimientos adquiridos y aplicarlos a una necesidad real (Tapia, 2004). Asimismo, "la fortaleza de esta herramienta, basada en la educación experiencial y en el interés por ayudar a las personas y organizaciones con necesidades, radica en su potencial de movimiento social transformador" (Aramburuzabala, 2013, p. 6). Estas propuestas pretenden proporcionar más sentido social al proceso de enseñanza-aprendizaje y educar a los estudiantes en la responsabilidad social (Martínez, 2010), es decir, se convierte en una herramienta que pueda combatir los factores de riesgo que justifican los comportamientos antisociales del adolescente en conflicto con la ley como: el fracaso escolar, el consumo de sustancias tóxicas o conductas violentas (Viera, 2017).

Sin embargo, no se trata de un planteamiento innovador, sino la cohesión del servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de conocimientos a través de la experiencia, ambos elementos bastante conocidos en el ámbito de las pedagogías activas (Batlle, 2013). El descubrimiento no radica en cada uno de los elementos que lo constituyen en articular el aprendizaje y el servicio en un mismo proyecto, en el cual, ambos componen una combinación original que pretende alcanzar unos objetivos comunes con un mismo fin (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Además, con ello, también se busca conseguir el éxito con los adolescentes en conflicto con la ley a través de esta metodología innovadora y revertir la situación de la pedagogía tradicional (Nieto, 2012).

2. APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO METODOLOGIA ACTIVA DE ENSEÑANZA.

En este epígrafe se analizan y describen todos los elementos que envuelven esta metodología. En primer lugar, se profundizará en la concepción terminológica. En segundo lugar, se enumeran los pasos que se deben seguir para llevar a cabo un proyecto con estas características, destacando algunas de sus ventajas y limitaciones. Finalmente, se

expone cómo través de esta metodología se contribuye al fomento de valores.

2.1 Concepto del aprendizaje y servicio

Una primera aproximación al ApS permite identificar dos vertientes: por una parte, centra la atención en elementos conocidos y, por la otra, impresiona la particularidad del conjunto y las formidables oportunidades que ofrece (Martínez y Puig, 2011; Mendía, 2012; Puig y cols., 2007). Por lo tanto, "es un modo de enseñar y aprender, pero es también una manera específica de organizar una actividad social" (Tapia, 2010, p. 31).

El Aprendizaje-Servicio parte de una hipótesis: las tareas solidarias realizadas por los educandos, bien planificadas, tienen la capacidad de ser una metodología de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, "el APS se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad" (Pérez y Ochoa, 2017).

Así pues, la finalidad de esta metodología es unir, explícitamente e intencionalmente, el compromiso hacia la comunidad y el éxito educativo. Además, se debe emplear, útilmente, el momento propicio del Aprendizaje-Servicio y solucionar el fraccionamiento de pensar que para ser inteligente estudias, y para ser buena persona debes inscribirte a una ONG (Batlle, 2013). En este sentido, los/as estudiantes experimentan la relación recíproca de la teoría y la práctica (Hullender, Hinck, Wood-Nartker, Burton y Bowlby, 2015; Solinas-Saunders y cols., 2013) De estas experiencias de calidad, se destaca un aprendizaje muy preciso el cual se vincula sincrónica y estrechamente a una labor solidaria bien articulada, procurando tener un impacto positivo respecto a la comunidad y que favorezca la competencia formativa de ambos elementos (Bersategi, Alonso y Roman, 2016; Herrero, 2010; Martínez y Puig, 2011; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Rodríguez, 2014).

También es importante aprender a "saber hacer", poseer saberes culturales sobre los contenidos teóricos que van a ser aprendidos por los

estudiantes, utilizar diversas metodologías de trabajo que estén basadas en los principios pedagógicos de las tareas, intuición, habilidades sociales, individualización y ser creativos. Como se ha mencionado anteriormente, este pilar de la educación requiere saber llevar a cabo los conocimientos teóricos adquiridos en el aula y vincularlos a la práctica (Cámara, 2013; Martínez y Puig, 2011).

Se considera el Aprendizaje-Servicio como un movimiento hacia la innovación en la educación en todos los niveles del proceso de aprendizaje (Bersategi et al., 2016) que fusiona una acción solidaria desempeñada por los estudiantes, dirigida a tener en cuenta las necesidades reales de una comunidad y programada en forma que integre los contenidos curriculares de aprendizaje (Cámara, 2013; Chiva, Gil, Corbatón y Capella, 2016; Folgueiras y Luna, 2011; Rial, 2010; Sotelino, 2015). Esta metodología facilita el proceso de aprendizaje del contenido teórico (Bersategi y cols, 2016) mejorando la calidad en la adquisición de los conocimientos curriculares y fomenta la educación en valores para formar ciudadanos responsables (Cámara, 2013; Herrero, 2010).

Efectivamente, no se plantea un sistema educativo que sólo se base en proyectos de Aprendizaje-Servicio, pero éstos deberían estar presentes durante algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Batlle, 2010). Se pretende tanto educar ciudadanos que sean solidarios y participen de ella, como llevar a cabo una metodología que en su aplicación transmita motivación a sus protagonistas para que éstos apliquen y desarrollen las competencias y conocimientos adquiridos en la escuela (Redondo, 2020).

Por ello, cabe destacar que si se consigue obtener una sociedad eficaz significará incrementar su capital social, su capacidad para afrontar los obstáculos y superar los retos (Batlle, García-Villatoro, Parpal y García, 2015). De esta manera, el Aprendizaje-Servicio se transforma en una herramienta para llevar a cabo reformas sociales y políticas (Aramburuzabala et al., 2015) e introducirla para fomentar el entendimiento de la realidad y en busca de beneficios favorables en la sociedad (Corbatón y cols., 2015; Mendía, 2012).

2.2 Fases del aprendizaje y servicio

En el diseño de un proyecto de Aprendizaje-Servicio es muy importante encontrar las herramientas para que los estudiantes sean los protagonistas de todo el proceso y todas sus etapas: desarrollando actividades del diagnóstico, que se involucren en la planificación, en la gestión de su logística y recursos, en todas las tareas realizadas inclusive la evaluación (Tapia, 2004).

Para vincular el proyecto con el servicio y las actividades que se realizan en las aulas, existen infinidad de posibilidades y las más comunes que se pueden llevar a cabo son: preparación y acción indirecta, acción directa, articulación de los aprendizajes, reflexión y evaluación. Independientemente de las tareas a desarrollar, el primer paso imprescindible es identificar los contenidos pedagógicos que se incluyan en el proyecto de servicio (Raya y Caparrós, 2013; Rincón, 2010). Una vez se han identificado los contenidos que engloben las actividades de servicio, es factible determinar también los elementos curriculares que se vinculen al proyecto.

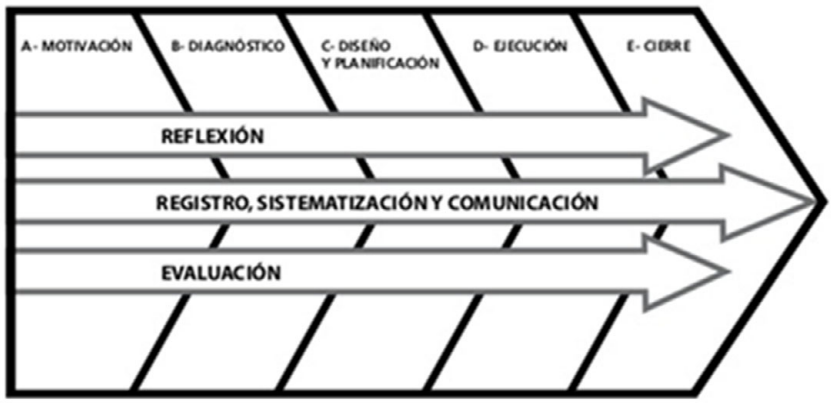
Todo proyecto relacionado con una intervención social posee tres grandes fases: una primera de acercamiento, una segunda donde se ejecuta lo planificado y una tercera que es clave, la evaluación y clausura del mismo. Cada una de ellas se puede desarrollar de diversos modos y dependiendo de su complejidad necesitará más o menos subfases para completarlo (Cámara, 2013; Tapia, 2010).

En definitiva, el último interrogante que se plantea en el desarrollo de esta metodología hace referencia al momento en que se produce el aprendizaje en estos proyectos de Aprendizaje-Servicio. Estas experiencias ofrecen la oportunidad de aprender en todo su proceso, es decir, no se reduce simplemente a fases determinadas y concretas. Se aprende antes, durante y después de la acción (Puig et al., 2011).

En función de ello, el recorrido que presenta la Figura 1, implica tres grandes etapas: Diagnóstico y planificación, Ejecución del proyecto y, Evaluación y sistematización final. Ahora bien, como se ha mencionado con anterioridad, algunos elementos del proyecto no se deben a una estructura cronológica, sino que lo atraviesan permanentemente de un

modo transversal (Tapia, 2010). Por ello, el esquema presenta tres grandes fases en las que convergen tres procesos simultáneamente y que comprometen todo proyecto: reflexión, registro, sistematización y comunicación, y evaluación (Aval, 2016; Campo, 2015; Folgueiras y Luna, 2011; Tapia, 2010).

***FIGURA 1**. Etapas y fases del APS*



Fuente: Tapia (2010).

2.3 APS COMO FOMENTO DE VALORES.

Actualmente, se vive en un mundo en el que se producen cambios frecuentemente y, en el cual, se requiere fundamentar las creencias y normas para convivir, dotar de sentido a las preguntas básicas del ser humano: quiénes somos, de dónde y a dónde nos dirigimos; cuestiones que buscan y encuentran la respuesta cuando asimilan las experiencias vividas, teniendo como modelo unos valores determinados. Además, la formación e integración de la personalidad, no se puede consumar sin la oportunidad de escoger, poseer unos valores que posibilitan hacer una selección sobre éstos y argumentar nuestro estilo de vida (Cámara, 2013). El Aprendizaje-Servicio en la infancia es un elemento fundamental para el éxito en la juventud y la edad adulta (Powell y Kondrake, 2008).

Una de las cuestiones importantes que se repite, normalmente, en los debates respecto a la educación en valores y para la ciudadanía, es de qué manera se puede lograr que los estudiantes, además de las informaciones y reflexiones proporcionadas durante las sesiones teóricas, experimenten también las prácticas reales que acontecen a diario en los ámbitos sociales de la comunidad (Campos-Rius y cols., 2020). Se pretende que los estudiantes aprendan a valorar y comprender las razones, por las cuales, se hacen más y mejores personas, en función de unos principios morales que se aprenden tanto en el entorno familiar como en el cultural, pero también pueden descubrirse mediante las experiencias vividas (Cámara, 2013).

El Aprendizaje-Servicio ofrece esta oportunidad, y por este motivo es más que una herramienta pedagógica, es una metodología filosófica que está inspirada para educar a los niños desde la generosidad. "Si la educación no sirve para mejorar el mundo, entonces no sirve para nada" (Batlle, 2013, p. 25).

Por lo tanto, quizás se debe tener la responsabilidad de sacar utilidad a los avances científicos y tecnológicos de nuestra sociedad actual, para educar ciudadanos competentes con la capacidad de hacer el mundo más justo; es decir, dar prioridad al fomento de valores como la equidad, la solidaridad y la justicia (Batlle, 2013). Reconocer que los ciudadanos tienen capacidad para tomar decisiones, permite entender que todos los que participan en las obras sociales, tienen la responsabilidad, la capacidad y las habilidades para favorecer los valores mencionados (Hernández, 2010).

De algún modo, los proyectos de Aprendizaje-Servicio benefician el desarrollo óptimo de la otra parte: fomenta la ciudadanía participativa, educa en valores y mejora el aprendizaje (Aval, 2016; Martín y Rascón, 2015; Puig et al, 2007). Al mismo tiempo, facilita la oportunidad para favorecer la responsabilidad ciudadana, la participación de los ciudadanos y el compromiso cívico (Batlle, 2013; Mendía, 2012; Palos, 2011).

3. OBJETIVOS.

En el siguiente apartado se describen los objetivos generales y específicos que se plantearon del presente estudio perteneciente al proyecto Aprendizaje-Servicio Special Games.

1. Promover un proyecto de innovación educativa con adolescentes en conflicto con la ley y personas con diversidad funcional mediante el ApS en la asignatura de Educación Física.

    a. Dotar al profesorado de nuevos recursos didácticos para incentivar la inclusión social en el aula de Secundaria.
    b. Aplicar una metodología activa en el aula de Educación Física con la participación activa del alumnado.

2. Analizar las actitudes hacia la discapacidad del alumnado que participa en el estudio, antes y después de la intervención mediante el ApS.

    c. Conocer el grado de satisfacción del alumnado al participar en un proyecto de ApS.
    d. Realizar una comparativa de los intereses de los/as participantes antes y después de integrarse en el proyecto educativo con personas con diversidad funcional.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

Los alumnos del centro de menores del cabanyal junto con la colaboración del profesorado del departamento de Educación Física, Educación Plástica y Visual, y Música, han sido los responsables de diseñar un Aprendizaje-Servicio denominado “Special Games”. El proyecto estará basado en la planificación y realización de cuatro sesiones de Educación Física donde la última sesión será una jornada deportiva destinada a los estudiantes de la formación de adultos que pertenecen a la Fundación Asindown de Valencia.

Dicha jornada se llevó a cabo en el polideportivo Cabañal-Cañamelar y siguieron un formato adaptado a las pruebas motrices que se dan en los Special Olympics. Por un lado, se realizaron seis de las diez pruebas

que se practican en éstos y otras dos pruebas, una vinculada con música y otra con plástica.

Conociendo la privación en la práctica de actividades físico-deportivas de la asociación a la que va dirigida el proyecto, se pretende fomentar la práctica de actividad física y, a su vez, obtener beneficios a nivel social fomentando valores.

Para llevarlo a cabo se utilizaron seis semanas, con una sesión semanal de una hora y treinta minutos durante las primeras cinco semanas en Plástica y Música. Desde la primera semana se empezó a trabajar con Plástica el diseño del logo, los dorsales y el photocall, y en Música diseñando una canción (rap) para la ceremonia de apertura y de clausura de los Special Games. En Educación Física, se dividió el proyecto en tres fases: una primera de formación, una segunda de logística y una tercera, y última, de ejecución.

Durante las tres primeras sesiones, en Educación Física, se realizó una formación con el fin transmitir a los alumnos unos conocimientos previos para poder planificar los Special Games. En la primera, se sensibilizó a los alumnos para la participación del proyecto. En la segunda, se realizó una Yincana para adquirir conocimientos teórico-prácticos. En la tercera, se llevó a cabo una sesión práctica para experimentar y desarrollar los conocimientos adquiridos, con la finalidad de facilitarles el día de la jornada su labor. Durante las dos semanas posteriores a la formación, en la fase de logística, se llevó un seguimiento de los alumnos donde se organizaron y nombraron un portavoz de cada prueba, creando un sistema de puntuación para cada una de ellas. En la fase de ejecución, se celebró la jornada Special Games y se cerró el proyecto.

Finalmente, se llevó a cabo una comparación entre los resultados extraídos de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Este cuestionario se pasó a los alumnos del CB-2 de Cabañal antes de iniciar el Aprendizaje-Servicio y al finalizarlo, para comparar su percepción hacia las personas con diversidad funcional antes y después de la ejecución del proyecto.

5. METODOLOGÍA.

5.1 Analisis de las necesidades

La Fundación Asindown, de Valencia, tiene como objetivo principal facilitar y promover cuantos medios sean necesarios para conseguir el desarrollo integral de las personas con Síndrome de Down y en este contexto favorecer su plena integración familiar, educativa, laboral y social como miembros activos de la sociedad.

Por ese motivo se identificó una necesidad relevante, la falta de actividades físico-deportivas, en la que los alumnos del CB-2 de Cabañal podían incidir y colaborar con la Fundación Asindown para conseguir el desarrollo integral de sus asociados.

Con todo ello, mediante la realización de este Aprendizaje-Servicio, los alumnos diseñaron una jornada deportiva Special Games, con el fin de fomentar la práctica de actividad física en las personas con diversidad funcional de esta asociación.

5.2 Diseño

La metodología de investigación elegida para la puesta en práctica de este proyecto Aprendizaje-Servicio fue mediante un análisis de frecuencia descriptivo para describir los datos y una comparación mediante una prueba T para muestras relacionadas. Se trata de un proyecto de intervención que fue evaluado por diferentes técnicas, siendo una de ellas un estudio no empírico, pre-post intervención y con una muestra de conveniencia, que se realizó en un centro de medidas judiciales (El Cabanyal), que pertenece a la sección del I.E.S. Federica Montseny.

El estudio se basó en analizar los datos extraídos antes y después (pre y post) del proyecto con la finalidad de comparar la percepción respecto a las personas con diversidad funcional, comparando si a través de este tipo de proyectos Aprendizaje-Servicio se podría favorecer la inclusión de ellas en el ámbito familiar, educativo, laboral y social siendo miembros activos de la sociedad. Además de facilitar y fomentar el desarrollo integral de las personas con Síndrome de Down.

La escala fue aplicada a los estudiantes durante una sesión antes de comenzar el proyecto. Se dieron las instrucciones necesarias para responderlo y se aclararon las dudas que surgieron durante su explicación. Los alumnos dispusieron del tiempo necesario para completar los 35 ítems de los que se compone la misma y mientras completaban el cuestionario un docente estaba presente para garantizar el anonimato en las respuestas. Al finalizar el proyecto, en otra sesión, se aplicó el mismo cuestionario a los alumnos. Una vez completados los cuestionarios pre-post del estudio, las respuestas dadas fueron volcadas a una base de datos y analizadas mediante el paquete estadístico SPSS Statistics 19 en su versión para Windows, por su versatilidad y fiabilidad de uso para análisis estadísticos en estudios.

5.3 Instrumento

El instrumento de recogida de información que se utilizo fue la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad de Sánchez y López (2006), para evaluar las actitudes ante la discapacidad y este instrumento se puede utilizar debido a su fiabilidad y validez. El cuestionario se compone de 35 ítems, que se valoran en una escala tipo Likert de 6 puntos: 1 estoy muy de acuerdo, 2 estoy bastante de acuerdo, 3 estoy parcialmente de acuerdo, 4 estoy muy en desacuerdo, 5 estoy bastante en desacuerdo y 6 estoy parcialmente en desacuerdo. La escala fue aplicada a los estudiantes durante una sesión antes de empezar a desarrollar el proyecto y, en otra sesión, al finalizar el mismo.

Además de los ítems citados, el cuestionario recoge información respecto a la edad y el sexo. Para poder proceder a realizar los siguientes análisis, se suprimieron algunos ítems, se añadió uno nuevo y se adaptaron otros para conseguir una mayor vinculación al proyecto y una mejor comprensión de éstos entre los alumnos porque la escala en la que nos basamos se dirigía a estudiantes universitarios.

Por un lado, se eliminaron tres ítems, “las personas deberían poder casarse si lo desean”, “deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad” y “se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos” porque ninguno de los tres se asocia al objeto de estudio. Por otro lado, se añadió el 34. “Las personas con

discapacidad son autónomas para sus tareas diarias" porque muchos ítems eran negativos y este se añadió para poder analizar la percepción positiva de las personas con diversidad funcional. También se adaptaron otros ítems que se citan a continuación:

- Ítem 3. Permitiría que mi familiar (hermano/a, primo/a) aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad y antes "permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad", este ítem se cambió porque se adaptaba mejor a la edad de nuestros alumnos.
- Ítem 11. Me gustaría realizar una actividad de ocio con personas con discapacidad y antes "no me importaría trabajar junto a personas con discapacidad" porque se vinculaba más al proyecto Aprendizaje-Servicio que se realizó.
- Ítem 14. Las personas con discapacidad deberían ser internadas en instituciones especiales y antes "las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales". Ítem 23. Las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas y antes "las personas con discapacidad generalmente son suspicaces", ambos se variaron para facilitar la comprensión del ítem a los alumnos.
- Ítem 20. En el deporte, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de compañeros y antes "en el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores", este ítem se modificó para que tuviese mayor relación con la actividad que se iba a llevar a cabo en el proyecto.

5.4 Muestra

Está compuesta por un grupo reducido de trabajo formado por ocho sujetos, de los cuales hay una mujer y el resto varones, son jóvenes de entre 15 y 17 años. En cuanto al perfil, son adolescentes que están cumpliendo una medida judicial por un delito de violencia filio-parental

(maltrato de los hijos a los padres/madres). Provienen algunos de familias desestructuradas pero la mayoría reside en contextos sociales adaptados y con recursos suficientes. Los alumnos suelen consumir grandes cantidades de sustancias tóxicas y como rasgos de personalidad, son violentos, impulsivos y poco empáticos.

6. RESULTADOS: ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS Statistics 19, en su versión para Windows. Para analizar los resultados extraídos de todos los ítems del estudio, se realizó una comparación de medias y, en concreto una prueba T para muestras relacionadas entre todas las variables antes y después del proyecto, considerando un 95% de significación.

A continuación, aparecen los ítems con una significación bilateral superior al percentil cincuenta (ver tabla 1). Aunque los resultados están muy por encima del porcentaje de significación, podemos des-tacar que después de haber llevado a cabo el proyecto, en algunos ítems se aprecia una mejora en los resultados respecto a la percepción sobre las personas con diversidad funcional.

Haciendo referencia a algunos de los más destacados, si atendemos al ítem 2: “un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad”, después de haberse relacionado con estas personas, el 75% de los alumnos consideran que no sería el más apropiado. Otro ítem que destacamos es el 23: “las personas con discapacidad generalmente son desconfiados” que después de haber tratado con ellos nadie considera que lo sean. Al igual que ocurre en el ítem 26: “las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona”, porque al haber compartido esta actividad con las personas con diversidad funcional, el 100% de los encuestados están de acuerdo con este ítem. Aunque tampoco sea significativo, es importante resaltar el ítem 34: “las personas con discapacidad son autónomas para sus tareas diarias” se reduce el porcentaje del 50% al 25% de alumnos que en parte no estaban de acuerdo con este ítem al inicio de la actividad versus al finalizar la misma.

***TABLA 1**. Porcentajes de frecuencia de los ítems (pre-post) y significación bilateral superior al percentil cincuenta.*

ITEM	%PRE						%POST						Sig.
Escala Likert	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	
02	**12,5**	**37,5**		**12,5**	**25,0**	**12,5**				**25,0**	**75,0**		**0,528**
03	75,0	25,0					87,5		12,5				1,000
04			12,5	37,5	37,5	12,5				37,5	50,0	12,5	0,516
08		12,5		37,5	37,5	12,5				50,0	25,0	25,0	0,504
10				37,5	37,5	25,0				50,0	25,0	25,0	0,732
13	25,0	50.0	25,0				37,5	25,0	25,0	12,5			0,836
15	50,0	37,5	12,5				62,5	25,0	12,5				0,763
16				62,5	25,0	12,5				50,0	25,0	25,0	0,598
17				50,0	37,5	12,5	12,5			37,5	12,5	37,5	0,850
19	62,5	25,0	12,5				62,5	12,5	12,5		12,5		0,528
21	75,0	12,5	12,5				75,0	12,5		12,5			0,598
22			12,5	37,5	37,5	12,5			12,5	37,5	12,5	37,5	0,668
23			**12,5**	**25,0**	**50,0**	**12,5**			**12,5**	**37,5**	**12,5**	**37,5**	**0,668**
26	75,0	12,5		12,5			75,0	12,5	12,5				0,785
28			50,0	25,0		25,0		12,5	12,5	37,5	12,5	25,0	0,685
29	62,5	25,0		12,5			75,0		12,5	12,5			1,000
30		12,5		50,0	12,5	25,0				50,0	37,5	12,5	0,685
34	**25,0**	**12,5**	**12,5**	**12,5**	**37,5**		**25,0**	**25,0**	**25,0**	**12,5**		**12,5**	**0,626**

Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla (ver tabla 2), se detallan los ítems que están por debajo del percentil cincuenta y se acercan más al 95% de significación. Principalmente, hay que destacar el ítem 11: "me gustaría realizar una actividad de ocio con personas con discapacidad", con un 5% de significación bilateral: al inicio solo un 37,5% estaba muy de acuerdo en participar, en cambio, al finalizar el proyecto observamos una notable mejoría de este ítem con un 87,5%. Además, destacar que al finalizar el proyecto, a ningún alumno le disgustaría participar en una actividad de ocio con personas con diversidad funcional. Otro ítem que destacaríamos es el 25: "en situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad", al inicio del proyecto un 25% de los alumnos estaban de acuerdo con este pero al finalizar el proyecto el 100% de los participantes están en desacuerdo.

Cabe destacar, que aunque solo el ítem 11 es significativo (0,050), en general los resultados[99] muestran una mejoría en cuanto a la percepción que tenían los alumnos al inicio del proyecto respecto a las personas con diversidad funcional versus al finalizarlo, ya que indican que sí les gustaría volver a repetir una actividad de estas características.

TABLA 2 *Porcentajes de frecuencia de los ítems (pre-post) y significación bilateral inferior al percentil cincuenta.*

ITEM	%PRE						%POST						Sig.
Escala Likert	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
01		12,5		50,0	12,5	25,0				37,5	50,0	12,5	0,142
05	12,5	12,5	25,0	25,0	25,0				25,0	25,0	25,0	25,0	0,080
06			12,5	37,5	37,5	12,5				25,0	50,0	25,0	0,227
07		12,5	50,0	12,5	12,5	12,5				37,5	50,0	12,5	0,122
09	62,5	12,5	25,0				87,5		12,5				0,351
11	37,5	12,5	37,5	12,5			87,5		12,5				0,050
12	62,5	25,0	12,5				100						0,104
14		25,0		62,5	12,5				12,5	37,5	37,5	12,5	0,195
18	62,5	12,5		12,5	12,5		87,5			12,5			0,250
20	25,0	50,0		12,5	12,5		50,0	37,5	12,5				0,265
24			25,0	50,0	25,0				12,5	37,5	12,5	37,5	0,197
25		12,5	12,5	62,5	12,5					50,0	12,5	37,5	0,051
27	12,5	25,0		37,5	12,5	12,5				62,5	12,5	25,0	0,185
31	50,0	25,0	12,5	12,5			75,0	12,5	12,5				0,227

Fuente: elaboración propia

7. CONCLUSIONES.

El presente estudio presenta un conjunto de conclusiones que nos permiten justificar los principales planteamientos propuestos en este proyecto de Aprendizaje-Servicio. Se trata de una metodología innovadora y con grandes herramientas para fomentar la educación en valores

[99] Se considera que los resultados generalmente no han sido significativos debido a que se tratan de grupos reducidos y, por tanto, la muestra es insuficiente.

prosociales en el alumnado de Secundaria y, especialmente, en los/as adolescentes en conflicto con la ley.

A través de este proyecto, se demuestra las posibilidades y los beneficios de esta metodología que a través de su inclusión en la educación formal y vinculando la programación curricular con el servicio y sus necesidades reales detectadas, los/as alumnos/as adquieran unos valores y, posteriormente, les influya a realizar una transferencia positiva hacia su modo de vivir en sociedad (García y Cotrina, 2015; García y Mendía, 2015; Rodríguez y Ordóñez, 2015b; Ruíz et al., 2016). Por este motivo, es recomendable que estos programas estén bien articulados con los elementos del currículo para lograr aquellos objetivos planteados, tanto de aprendizaje como de servicio, y lograr una evaluación objetiva y sistematizada (Batlle, 2013; Cámara, 2013; Folgueiras et al., 2013; Herrero, 2010; Pérez y Ochoa, 2017; Puig et al., 2011; Redondo, 2020; Rial, 2010).

Destacar que este tipo de metodologías activas tienen una gran incidencia en la educación en valores prosociales de los/as alumnos/as en conflicto con la ley y de la percepción de los mismos hacía otro colectivo vulnerable, en esta ocasión, las personas con diversidad funcional. Tal y como se ha demostrado en el presente estudio, observamos una mejora significativa en los resultados porque al inicio solo un 37,5% estaba muy de acuerdo con repetir una actividad similar vinculado al ocio educativo y, en cambio, al finalizar el proyecto, un 87,5% estaba de muy de acuerdo con este ítem. Por otra parte, destacar que el 100% de los/as participantes muestran la aceptación e inclusión de este colectivo en diferentes acciones sociales y creen que son capaces de realizar actividades como cualquier otra persona. Es decir, que a través del proyecto ApS, se ha conseguido favorecer los prejuicios que tenían los/as alumnos/as sobre las personas con diversidad funcional, eliminar los temores, la desconfianza y el rechazo de algunos/as alumnos/as.

Además, este tipo de metodologías activas como el ApS, les ha ofrecido la oportunidad de convivir, compartir y relacionarse con las personas con diversidad funcional. Durante las actividades, les ha hecho reflexionar y comprender, desde su propia experiencia, el paradigma de la inclusión social y favorecer la integración plena de las personas con

Síndrome de Down en el ámbito social, educativo y familiar como miembros activos de la sociedad. Estas actividades prosociales se consideran como factor de protección para los Adolescentes en Conflicto con la Ley y, de esta manera, reducir el riesgo de reincidencia delictiva al fomentar la empatía y reducir los niveles de violencia (Navarro Pérez, Viera, Tomás y Calero, 2020).

Posiblemente, estos proyectos todavía no se encuentran completamente presentes en la educación formal debido al desconocimiento por muchos docentes y, tal vez, por ello no se llevan a cabo en todos los centros educativos. Debemos dar a conocer, demostrar y concienciar al profesorado de las grandes posibilidades que tiene esta metodología, en la cual, el alumno es el protagonista activo, coopera con sus compañeros (Aramburuzabala y cols., 2015; Tapia, 2010) y, lo más importante, aprende a través de las necesidades reales de su comunidad otorgándole una mayor capacidad de reflexionar a través de un pensamiento crítico (Aramburuzabala, 2013; Balaguer-Rodríguez y cols., 2016; Corbatón y cols., 2015; Folgueiras y cols., 2010; García y Cotrina, 2015; Raya y Caparrós, 2013).

Es muy interesante que en la materia de Educación Física y a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, exista un desarrollo positivo a nivel afectivo-emocional, cognitivo, físico y social del alumno (Campos-Rius y cols., 2020). Para ello, se proponen estos proyectos de Aprendizaje-Servicio basados en experiencias que consiguen pro-mover un clima motivacional de los alumnos y que les permite trabajar en equipo, fomentar la responsabilidad y la participación del alumnado para incidir, positivamente, en las necesidades de su comunidad (Batlle, 2013; Cuevas-Goterris y cols., 2016). Por lo tanto, los/as estudiantes pueden lograr beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la práctica metodologías activas (Capella y cols., 2014) que favorecen la inclusión social entre diversos colectivos como son los adolescentes en conflicto con la ley y las personas con diversidad funcional (Viera y Noguera, 2017).

En definitiva, estas propuestas didácticas deben ir ligadas al desarrollo físico, anímico y psicológico del alumnado y estar vinculadas al fomento de las relaciones sociales, la convivencia y el desarrollo de los

valores y la propia personalidad (García y Mendía, 2015; Rodríguez y Ordóñez, 2015b). Se concibe como una metodología innova-dora para aprender contenidos y adquirir competencias mejorando el bienestar propio y el de la comunidad (Balaguer-Rodríguez y cols., 2016), favoreciendo así aprendizajes óptimos que fomentan la empatía, las competencias sociales (Viera, 2017) y que permiten aumentar su fortaleza en la construcción de su personalidad (Ruiz-Montero y cols., 2016).

8. REFERENCIAS.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 5-11. Recuperado de: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.htm

Aramburuzabala, P., Cerrillo, I. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 78-95. Recuperado de: http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024/23313

Aval, I. (2016). Aprendizaje Servicio solidario: una propuesta innovadora. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (2), 3-32. doi:10.1344/RIDAS2016.2.2

Batlle, R. (2010). Organizaciones sociales y Aprendizaje-Servicio. Tzhoecoen, 5, 81-91.

Batlle, R. (2013). El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria. Madrid: PPC

Batlle, R., García-Villatoro, M., Parpal, C. y García, M. (2015). Dibujando caminos: el Aprendizae-Servicio en la educación en el tiempo libre. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 60-77. Recuperado de: http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41023/23312

Bersategi, N., Alonso, I., y Roman, G. (2016). Service-learning and higher education: evaluating students learning process form their own perceptive. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 228, 424-429.

Cámara, A. M. (2013). La educación en valores a través del Aprendizaje-Servicio. Edetania, 44, 187-196.

Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de Aprendizaje Servicio en la universidad. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (1), 91-111. doi:10.1344/ridas2015.1.6

Campos-Rius, J., Franco, M., Sebastiani i Obrador, E. M., Figueras, S. y Lleixà, T. (2020). Hacia una educación física comprometida con la Sociedad. Tándem: didàctica de la educación física, (70), 39-43. Recuperado de: http://hdl.handle.net/2445/172588

Chiva, O., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El Aprendizaje Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (2), 70-94. doi:10.1344/RIDAS2016.2.4

Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 19(1), 280-297. Recuperado de: http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41036/23320

Folgueiras, P. y Luna, E. (2011). Estudi sobre el grau de satisfacció de l'alumnat que participa en projectes d'aprenentatge servei. Temps d'educació, 2(41), 119-128. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/253382/340147

Hernández, N. (2010). Aprendizaje Servicio: Un eje articulado en la educación en solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de responsabilidad social. Tzhoecoen, 5, 126-134.

Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en educación superior. Tzhoecoen, 5, 63-78.

Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., and Bowlby, S. (2015). Evidence of Transformative Learning in Service-Learning Reflections. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15, (4), 58-82.

Martínez, M. (2010). Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las Universidades. Barcelona: OCTAEDRO.

Martínez, M. y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. Temps d'educació, 2(41), 11-24. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/253365/340131

Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. Revista Educación Inclusiva, 5(1), 71-82. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-6.pdf

Navarro-Pérez, J-J., Viera, M., Calero, J. y Tomás, JM. (2020). Factors in Assessing Recidivism Risk in Young Offenders. Sustainability. 2020; 12(3):1111. https://doi.org/10.3390/su12031111

Nieto, C. (2012). Perfil de los menores en conflicto con la ley. TS nova: trabajo social y servicios sociales. (6), 47-60.

Pérez Galván, Luis Manuel. y Ochoa Cervantes, Azucena de la Concepción. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía 1. ALTERIDAD. Revista de Educación, 12(2), 175-187.

Powell, A., y Kondracke, M. (2008). Service-Learning and the Five Promises. En National Youth Leadership Council (Eds.), Growing to Greatness 2008: the State of service-learning (4-7). San Paul: Board

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos. J. (2007). Aprendizaje Servicio: educar para la ciudadanía. Barcelona: OCTAEDRO

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. Revista de Educación, número extraordinario, 45-67. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2011/re2011.pdf

Raya, E. y Caparrós, N. (2013). Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de Grado: La experiencia de la Universidad de la Rioja en el Grado en Trabajo Social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 131-154. Recuperado de: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art7.htm

Redondo Corcobado, Paloma. (2020). Evaluación de las competencias ético-cívicas desarrolladas en la participación de proyectos de ApS en Educación Primaria y Secundaria.In 6as Jornadas de Investigación PhDay Educación, Junio 2020, Universidad Complutense de Madrid.

Rial, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de Aprendizaje-Servicio en la educación formal. Tzhoecoen, 5, 44-60.

Rincón, J. C. (2010). Voluntariado y escuela: la educación cívica para la participación ciudadana a través del servicio a la comunidad. Bordon , 62(4), 113-129. Recuperado de: http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29322

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95-113. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157/41700

Solinas-Saunders, M., Anderson, L., Huey, J., Ceesay, A., Ferrandino, J., Tsataros, D., y Tsolakos, J. (2013). Service Learning in a Regional Urban Midwest University: An Overview of Five Projects. Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences, 16, 86-105

Sotelino, A. (2015). Aprendizaje Servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, (1), 56-75. doi:10.1344/ridas2015.1.4

Tapia, M. N. (2004). Aprendizaje y Servicio solidario. Madrid: CCS.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: Una perspectiva latinoamericana. Tzhoecoen, 5, 23-43.

Viera, M. (2017). Evaluación del riesgo de reincidencia en adolescentes en conflicto con la ley sometidos a medidas de internamiento judicial por la comisión de delitos violentos (Tesis doctoral, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia). Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1604388

Viera, M., y Noguera, M. (2017). Los adolescentes como participantes en el proceso de desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual a través del aprendizaje por servicio. Revista Educación Social, (4), 1034-1037

POSITIVE EXTERNATILITIES OF INTELLECTUAL DISABILITY TRAINING

MARÍA DOLORES HARO GIL
Universidad de Almería

PIEDAD ORTIZ FERNÁNDEZ
Universidad de Almería

JORGE TARIFA FERNÁNDEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

The perception that society has of disability has advanced notably in recent decades, going from being considered a state of the person, to being conceived as the fruit of the interaction of this with the context in which it develops its life. Hence, the way of dealing with it has evolved from an intervention centered on the subject towards a holistic action in which the adaptation of their environment is incorporated according to the needs of the person (Novell Alsina, Rueda Quitllet, Salvador Carulla, & Forgas Ferre, 2003).

However, although progress has been made in this sense, there are still many prejudices that prevail in the collective imagination about the capacities and activities that people with disabilities can carry out (or not).

Disability in today's world is therefore a clear and growing reality, given that it is also expected to increase in the coming years (Martin & Bermejo, 2015). The same source indicates that in the world it is estimated that there are more than one billion (approximately 15% of the population) of people with some type of disability, which allows us to be aware of the magnitude of the issues related to the subject.

In addition, there are still notable differences in the treatment that people with disabilities receive depending on the country of the world in

which they live: while in developed countries progress has been made in this sense (although there is still a long way to go), the situation of people with disabilities is still worrying in some undeveloped countries.

In relation to the first group of countries, in many of them the idea of the need to articulate a network of support services for the integration of people with disabilities is increasingly widespread. Societies must therefore overcome the misconception that continues to underlie the collective imagination about people with disabilities as people who cannot perform jobs without becoming a hindrance for the employer, the company and the clients.

And it is at this point where universities can and must act as catalysts for change, given that they are a place where people are currently being trained who in a few years will be in charge of hiring people in companies where they will be developing their professional careers (either occupying management positions, or as heads of human resources departments). Universities, as parts of society, must be attentive to the changes and improvements that are necessary to improve the lives of the members of their community and thus contribute to the generation of positive externalities for the community as a whole.

1.1. Intellectual Disability

If at a general level, disability is considered by a large part of society as a stigma, the problem increases if we focus on analyzing social perceptions regarding people with intellectual disabilities (PWID from now on).

Intellectual disability can be defined as "a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and adaptive behavior, understanding this as conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before the age of 18" (García Alonso, 2005; Luckasson et al., 2002). However, the age of manifestation of intellectual disability has recently been extended to 22 years (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021).

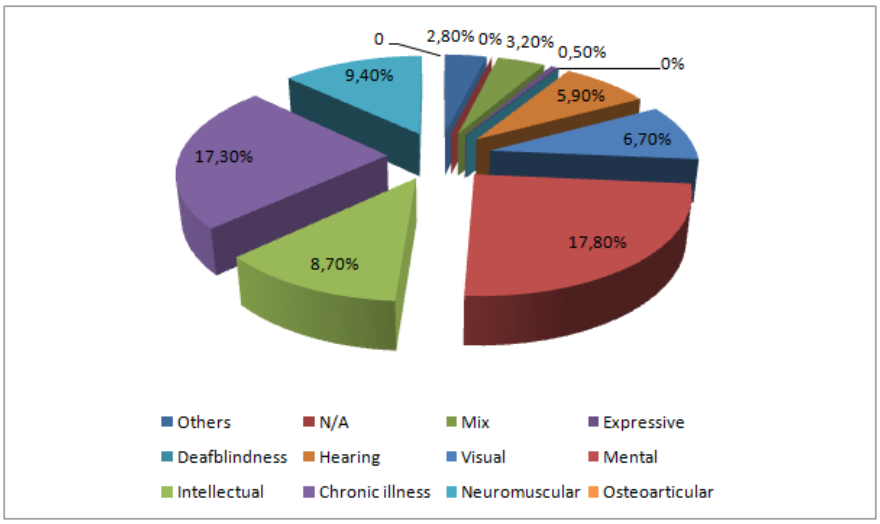
The reality faced by the group, although it has also improved substantially in recent decades, still presents deficiencies that must be

addressed in order to achieve an improvement in the quality of life of individuals and to advocate for their full integration in the day-to-day life of the society. Along with these shortcomings, the other side of the coin is the family work they have to face to meet the needs of PWID and the high costs it entails for the health system (Novell Alsina et al., 2003) and aid for dependency and care for PWID (Díaz Velázquez & Rubio Burgos, 2020). The need to provide individualized support, tailored to the needs of each individual in various areas of their life is essential to be able to achieve optimal levels of goods and quality of life for them; that is, with adequate support, discrepancies between PWID and their environment can be reduced (Thompson et al., 2009, 2010).

In Spain, these supports are recognized in Law 39/2006, of December 14, on the Promotion of Personal Autonomy and Attention to people in a situation of dependency. Regarding the national PWID figures, they highlight the aforementioned importance of the group in the total population as a whole and the need to provide the necessary support to promote their integration. According to the State Base of People with Disabilities (2019)[100], people with a recognized degree of disability equal to or greater than 33 % in Spain amount to 3.257.058. As for those with an intellectual disability, it stands at 282,412 (8,7 % of the total); 204.648 of them are between 18 and 64 years old.

[100] For a greater detail and breakdown of the figures for people with disabilities, this database, as well as its predecessors, can be consulted in detail in order to make a comparison of the evolution of the figures in recent years.

***FIGURA 1**. Percentage of people with a recognized degree of disability equal to or greater than 33 % by type of first impairment that occurs.*



Source: State Base of People with Disabilities (2019).

1.2. Labor discrimination of the collective

The group of PWID has suffered and suffers discrimination in various areas of their daily life and one of the areas where this discrimination has been detected is precisely the workplace. Within the integration difficulties that PWID suffer throughout their lives, this research focuses on issues related to their labor integration.

Disadvantages in access to the labor market are accentuated in people with disabilities, which reduces their chances of being financially independent; being able to see a reflection of this situation in the labor indicators collected by national statistics on the subject (Ramos Llanos, 2017).

At present, the reasons for discriminating against individuals can be diverse and are related to a great multiplicity of characteristics that may be factors of discrimination: sex, professed religion, race, nationality... as well as having some type of disability, physical or intellectual.

The reasons that can lead employers to discriminate against people with disabilities often stem from a series of prejudices rooted in the

collective imagination of our societies in which an incorrect and poor conception of the capacities and abilities of people with disabilities prevails. Some of these pre-trials used as arguments to justify not hiring people with disabilities have been collected in studies (RSE, 2015):

> "They are not able to use certain normal tools or machinery, so I need to invest in special devices that are very expensive; The work environment in my company is too dangerous, which can aggravate the condition of the people, they are not very compliant and miss work a lot due to illness, my clients can become uncomfortable when dealing with these people; my workers may have communication problems with them".

In this regard, it is also worth mentioning the double discrimination of which women with intellectual disabilities may be victims, as they coincide with two traits that are subject to discrimination in society, such as their disability and their gender (Delia Dávila & Malo, 2006).

Different organizations, such as the Observatory on Disability and the Labor Market in Spain (ODISMET) or the Plena Inclusión network of organizations, periodically carry out various studies in this regard (both on this and other relevant issues) and the conclusions point to make this a palpable reality in our society.

In view of the complex problems and consequences that labor discrimination entails, it is therefore highly necessary to establish in society a change of conception about the capacities and potential of people with disabilities in order to reduce the prejudices that weigh down the motivation to hire people from this group.

1.3. Labor integration of the collective

Once the labor discrimination of which PWID are victims has been revealed, it is also advisable to do the same with the other side of the coin: with the practices, supports or experiences that favor the achievement of the labor integration of the people belonging to this collective.

The adequate labor integration of a worker has been widely studied in the literature of organizations and the conclusions suggest that an adequate integration of employees results in positive results for both the

employer and the employee, as well as for the company as a whole. This is so given that the worker who feels adequately integrated into the work context they occupy will feel motivated, something that will result in better performance and also a more pleasant work environment (Palací Descals & Peiró Silla, 1995). For people with disabilities, adequate work integration would make them feel more fulfilled and integrated at the community level.

Although prior to the adequate labor integration of the worker in the company, the hiring of the same must take place (Castellanos Muñoz & Quintana, 2019):

> "It is necessary that organizations increasingly include people with disabilities in their work centers, according to their abilities and aptitudes through inclusion processes that include support and empowerment, likewise, it is pertinent that these bets that organizations make and that strengthen local employability are rewarded in the generation of tax aid or incentives derived from public policies".

Likewise, during socialization processes, workers who have to work directly with people with disabilities encounter certain limitations, the main reason being ignorance or lack of knoledge derived from stereotypes or stigmas (Pellicena, Ivern, Giné, & Múries, 2020). These situations can occur when you have to work directly at the same hierarchical level and can be considered as colleagues; as well as when you have to work at a higher hierarchical level, being able to be considered as a supervisor. This would show that the groups of direct workers, colleagues and supervisors have a great need for training to contribute to the adequate labor integration of PWID. However, there is little content available to companies on this subject, although some administrations have begun to develop some guidance guides on the concepts of disability.

Once people with intellectual disabilities are ready to search for a job, it is necessary for the rest of the agents involved in the process to be prepared by providing the necessary elements: from providing social and managerial skills to workers who are going to Deal with the contracted PWID (Ortega-Camarero, Cuesta-Gómez, & Fuente-Anuncibay, 2021), to design the appropriate jobs for PWID, going through a

strategic redesign of the organization as a whole where the importance it deserves is granted the commitment with the labor insertion of the group.

Previous studies have already shown that the hiring of people with intellectual disabilities has been favored in those cases in which the employer had had previous contact with people from this group (Ebuenyi, Regeer, Aguocha, Bunders-Aelen, & Guxens, 2020). Therefore, those managers or employers who had positive experiences employing and working with people with intellectual disabilities can help those who do not have it and thus contribute to overcoming the prevailing stereotypes and prejudices in our society about people with disabilities (Ebuenyi et al., 2020). Some problems for the work of PWID in the companies studied previously have pointed to ideas, fears, and previous beliefs about the group as a factor that acted as a barrier, pointing directly to the lack of knowledge about the group as a source of fears and doubts of the employees without intellectual disabilities and it is pointed out that these change when working with people from the group (Pellicena et al., 2020).

Everything raised and from the various approaches from which this issue must be addressed has the ultimate purpose of favoring the adequate labor inclusion of PWID that are hired by a company (Meacham, Cavanagh, Shaw, & Bartram, 2017).

1.4. The university as a place of training of future employers

Thus, when we refer to the economic, cultural and social development of a country, educational institutions acquire a fundamental role. They are the main agents that must reflect the preoccupations of society in order to respond to the dynamism of today's society. To do this, they have to be able to identify key areas, extract essential information and incorporate new approaches into the teaching they offer. The incursion of people with disabilities into work environments requires professionals to have high levels of social and managerial skills, as well as strategic and operational recognition of the potential of PWID.

Universities must remain attentive to the processes of change and demands that emanate from the society of which, on the one hand, they are part and, at the same time, for which they must prepare the professionals of tomorrow; only in this way will the university training given on our campuses have the social relevance that is expected of it. The Bologna Process supposed, at the very least[101], a reflection on different aspects of the university world that needed to be improved in pursuit of modernization and improvement of teaching-learning topics and processes to the current reality.

Thus, having said the foregoing, the evidence is clear that it is currently necessary to improve training on issues of intellectual disability in work environments in order to improve the possibilities of hiring people from this group; And, at the same time, given that the university is a place for the training of future employers, we consider that investigating the relationships between the training in intellectual disability that current university students receive and the relationship that this has with the motivation to hire people of this group is relevant and necessary.

2. OBJETIVES

Given the relevance of the subject in question and the social importance for PWID to advance in their labor integration, the objectives of this communication are articulated with the purpose of deepening the knowledge of the relationships between the levels of training (theoretical and practical) and the motivations for hiring students of careers taught at the Faculty of Economics and Business of the University of Almería

Thus, after carrying out the relevant statistical analyzes on the sample surveyed, the aim is to verify the existence of a relationship between the variables level of training and motivation for hiring PWID.

[101] After more than two decades since the beginning of the Bologna Process and the adaptation process of the European Higher Education Area (EHEA), the analyzes on the way in which this process was carried out from the beginning and its implementation has generated intense debates and has caused rivers of ink to flow among researchers. Some of them can be found in the book by Salaburu, Haug and Mora (2011).

Specifically, it is intended to answer the question of whether a higher level of training (both theoretical and practical) in the field of intellectual disability by the students of careers in the branch of knowledge of Business Administration would imply a greater motivation for them to hire people from said group.

3. METHODOLOGY

In order to carry out this work, a structured survey was designed as a means to collect data of interest for subsequent analysis. In this sense, the survey was addressed to students from the Faculty of Economic and Business Sciences of the University of Almería. In this process, a total of 160 valid surveys were obtained.

3.1. Conducted survey

This section describes the survey carried out to collect data for this research.

In relation to the level of training that the respondents think they have on the subject at hand, statements were made to know how to know it and the perception of the presence of this subject in the subjects that they have already taken.

Statements were also shown about the reasons that would influence the hiring or the preference (or not) to work with PWID. These statements included some items similar to those collected by the literature, such as prejudicial thoughts about the lack of skills and capacities that many people have about PWID (and which have already been mentioned previously in the text): they do not have the capacity for the position, slow down teamwork, entail high adaptation costs, generate a negative attitude on the part of other employees, imply high supervision costs, generate a negative attitude on the part of customers...

Additionally, some other questions were included to obtain their opinion about the way they consider the most appropriate to insert content on intellectual disability in the subjects of the degrees they were studying.

The responses were expressed using a Likert-type scale for each block of questions asked.

For their later use as control variables, respondents were asked to indicate their year of birth, sex, and average grade on the record up to the time of the survey. Additionally, it collected information on the degree that the student was studying within those offered by the Faculty of Economic and Business Sciences of the University of Almería.

3.2. EMPLOYED METHODOLOGY

Starting from the theoretical model, the so-called Motivation for hiring people with intellectual disabilities has been proposed as a dependent variable.

***TABLE 1**. Descriptive statistics and relationships between variables*

	Variable	Average	Dev.	1	2	3	4	5
1	Motivation	-0,0151	0,6056					
2	Theoretical traianing	2,2251	0,4188	-0,1393				
3	Practical training	2,1687	0,3757	0,1891*	0,3567***			
4	Age	22,9687	2,1114	0,1671*	0,0507	0,1098		
5	Gender	n/a	n/a	0,0181	-0,1566*	-0,0971	-01693*	
6	Average score	6,9158	0,4838	0,0992	-0,1358	-0,0798	-0,1275	0,1056

*The regression model is significant at the 0,05.
*** The regression model is significant at the 0,001.
Source: Own elaboration from the data collected in the surveys

Likewise, as main independent variables the following have been considered: *Theoretical training* and *practical training received on intellectual disability*.

Similarly, and to contextualize the sample, three control variables were chosen, which were age, sex and the average grade of the student surveyed.

4.RESULTS

Below, we can see the results once the ols regressed to the sample data has been performed. *Motivation for hiring people with intellectual disabilities* has been taken as a dependent variable.

***TABLE 2**. OLS Regression results.*

Variable	Coef.	SE	FIV
Theoretical traianing	-0.3211**	0,1187	1,18
Practical training	0,4206**	0,1311	1,16
Age	0,0481*	0,0222	1,06
Gender	0,0314	0,0954	1,05
Average score	0,0743	0,0527	1,04
Constant	-1,8827**	0,7685	
F	4,18***		
R2Adjusted	0,1195		

* The regression model is significant at the 0,05.
** The regression model is significant at the 0,01.
***The regression model is significant at the 0,001.
Note: All the coefficients of determination of the model (corrected R^2) are significant at the 0.000 level.
Source: Own elaboration

In the first place, we see that there are no multicollinearity problems (having a small variance inflation factor). Similarly, we observe that the model is significant as a whole, as the F statistic is significant. The total variance explained through R^2 is 11,95 %.

Regarding the values of the β parameters, we can see how the theoretical training is negative while the practical training is positive. In this sense, both are significant. We understand, therefore, that the higher the theoretical training received, the lower the motivation for hiring, while the higher the practical training received, the higher the motivation for hiring. Similarly, the older the student, the greater the motivation for

hiring. Regarding gender and the average grade, the results indicate that there is no type of relationship with the Motivation for hiring.

The results confirm that the training of students in skills related to people with disabilities has a positive impact on their motivation to hire them. However, this relationship is not direct but requires the effect of age as a moderator. Thus, the effect of this training on motivation is greater in older students than in younger ones.

5. DISCUSSION

The results obtained after performing the OLS analysis on the sample data yield results of which we can find antecedents in contributions made by other authors on the subject in question.

Previous research affirms that the fact that employers have positive previous experiences hiring people with intellectual disabilities is a fact that should be disseminated to help reduce existing myths in society about the capacity of people in the group in work environments; so it is suggested that contact between those who have had positive experiences and those who have not had experiences in this regard is positive, since perceptions in this regard depend on the information available to the employer on the subject (Ebuenyi et al., 2020).

In relation to the ways to reduce the stigma that weighs on the group in question, of the four proposed routes (information to reduce stigma, improvements in the health service, employment policies and government commitments on the matter) in the study of (Ebuenyi et al., 2020) they point out as better those of education and improvement in the health system as employment facilitators.

Even studies carried out from the perspective of the group itself, indicated that some of the barriers that prevent their labor integration, it is suggested that they could diminish through the training of personnel working in employment agencies on mental problems (Staiger, Waldmann, Rüsch, & Krumm, 2017). One proposal, that of improving mental health literacy, which had also been proposed by Gulliver, Griffiths

and Christensen (2010) as a way to improve the orientation of the people of the group.

One step further, once people from the group have been hired in a company and on the skills of managers to promote and manage diversity in organizations, suggestions are offered in line with the results obtained. From the perspective of human resources management, we find recommendations in this regard where it is advocated to promote the improvement of the skills of professionals who give support to people with intellectual disabilities in companies (Ortega-Camarero et al., 2021). However, there is still a long way to go in this regard by pointing out that it is still necessary to develop best practices within the workplace of companies to promote changes in the employment situation of workers with intellectual disabilities (Lysaght, Ouellette-Kuntz, & Lin, 2012). It is revealed as a necessity in companies to promote a climate that encourages the cohesion of workers from the moment the recruitment begins, until once the worker is hired, they must be given individualized daily support to contribute to their well-being in the company (Meacham et al., 2017). The need for improvements in the skills of workers and managers is a palpable fact in various studies.

On the other hand, for the moderating effect of the age control variable, we find justifications such as that people who decide to continue with their studies do so as a consequence / fruit of a reflection and individual maturation process that leads them to take responsibility for the future of their lives (Rodríguez Martínez & Blanco García, 2015) and also that the awareness that achieving specific academic training goals will result in an improvement in their living conditions (Ramírez-Díaz, Hidalgo-Solano, Ramírez-Díaz, & Hidalgo-Solano, 2018) that we can explain how older students are the most motivated to recruit once they have received the appropriate training. In addition, considering the growing needs for permanent training of which workers in other fields are aware that it is necessary (Sánchez Martín & Pesquero Franco, 2002), it could be related to the result that age acts as a moderating variable in the analysis carried out to data from our surveys.

Additionally, the importance of practical training has been repeatedly highlighted in educational contexts (Amo, Jareño, Lagos, & Tobarra,

2014; Aranda Redruello et al., 2007; Taboada, Touriño, & Doallo, 2010). At the present time, there are even investigations that have begun to make approaches to how the virtual situation at the time of teaching derived from the COVID-19 pandemic has once again shown how practical training on the part of their own student is not substitutable for another type when it comes to achieving the relevance of learning (Talib, Bettayeb, & Omer, 2021).

6. CONCLUSIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF INVESTIGATION

The results obtained agree with previous research on the subject at hand, given that the previous experience of managers (already studied by other researchers) can be assimilated to receiving practical training on this subject by current students, and since they show that the practical training is the most relevant to enhance the learning of the type of knowledge that concerns us.

We can conclude that training in intellectual disability skills by university students can be an effective way to increase motivation to hire people from this group and that this utility is more appreciated in older students.

Thus, including specific theoretical content on intellectual disability and practical training where students are encouraged to come into contact and become familiar with the diversity of the group in question, will result in an acceleration of the process of awareness and real knowledge of the potential of the group with intellectual disability and the positive of their hiring.

Therefore, anticipating the moment in which future employers are equipped with skills in relation to the group of people with intellectual disabilities, would advance the moment in time when the motivation to hire people of this type would be produced. collective. This would result in a benefit for the hiring of the workers of the group since the employers would have the precise motivation once they have finished their university training stage.

In addition, also taking into consideration the studies related to innovation and learning within organizations, from which it is advocated to promote change (Verdugo, 2011); It is in this proposal for change and experimentation that we can frame the commitment to increase the motivation for hiring PWID in companies.

Furthermore, and ultimately, when this improvement in the employability and labor insertion of people with intellectual disabilities takes place, this would generate the consequent positive externalities for society.

Among the limitations that have been found for the research and implementation of actions for the inclusion of content on intellectual disability in subjects of economics careers taught by the teaching staff involved in this initiative, the following have been found:

- No initiatives similar to those carried out in other similar institutions have been located at the moment.
- The outbreak of the global pandemic caused by the COVID-19 virus meant going from a face-to-face environment to a virtual one, so the possibilities of establishing practical training activities that involve interaction with PWID are currently paralyzed.

Regarding future lines of research and aspects that we would like to explore in depth, we highlight the following:

- In the first place, implement the provision of some type of training, both theoretical and practical, in matters of intellectual disability among the students of the Faculty of Economic and Business Sciences of the University of Almería.
- Know study plans of careers that are related to those analyzed so far (such as the degree in Labor Relations and Human Resources) both from our university and from others to find out if knowledge is imparted on the subject that we take care and be able to learn from their previous experience as well as create synergies for the future.

- Collection of a greater number of surveys among students who are studying at the Faculty of Economic and Business Sciences in the current academic year and who were not previously surveyed. You can also extend the study to students from other faculties.
- Likewise, given that the results indicate that the training received in a practical way is more useful than the merely theoretical one, we believe that the implementation of training in intellectual disability that is imparted through active methodologies would be the most recommendable. Specifically, we could propose its development through Project-Based Learning or through the Service-Learning methodology. We believe that the value provided by these training experiences where students are involved in carrying out meaningful learning, both theoretical, but fundamentally practical.
- Additionally, it would be advisable to investigate in the search for successful experiences in the hiring and integration of PWID in companies close to which to be able to have access and thus be able to carry out interviews with their managers and / or Human Resources managers in order to collect testimonies that support the results and conclusions of the present study. In addition, this contact could bear fruit and give way to relationships between the university environment and companies that have PWID as employees in order to strengthen relationships and synergies.

7. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORTS

This research is part of the work program developed by the Teaching Innovation Group "Intellectual disability and job development: skills, natural support and strategy" (method of creating written material for publication) of the University of Almería (biennium 2020-2021). The feedback received at the Teaching Innovation Conference of the University of Almería in September 2020 and the feedback received after the virtual presentation made for the II International Congress on

Innovation and Educational Trends (INNTED) in July 2021 have been useful to continue advancing the group's objectives.

8. REFERENCIES

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Definition of Intellectual Disability. Retrieved August 17, 2021, from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VWxx4kYas9E

Amo, E., Jareño, F., Lagos, M. G., & Tobarra, M. Á. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Revista Innovar, 24*(24), 231–249. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4850740

Aranda Redruello, R., Cerrillo Martín, R., Herrán Gascón, A., Miguel Badesa, S., Gómez García, M., Hernández-Castilla, R., … Rodríguez Izquierdo, R. (2007). *El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, 16*, 85–100.

Castellanos Muñoz, A. M., & Quintana, P. A. (2019). La inclusión laboral de personas en condición de discapacidad. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación, 3*(30), 76–86. https://doi.org/10.31876/er.v3i30.618

Delia Dávila, C., & Malo, M. Á. (2006). Género, Discapacidad y posición familiar. La participación laboral de las mujeres con discapacidad. *Cuadernos Aragoneses de Economía, 16*, 61–82.

Díaz Velázquez, E., & Rubio Burgos, S. (2020). Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD). Retrieved from https://plenainclusionmadrid.org/wp-content/uploads/2020/11/saad_2020.pdf

Ebuenyi, I. D., Regeer, B. J., Aguocha, C., Bunders-Aelen, J. F. G., & Guxens, M. (2020). Perspectives of mental healthcare providers on pathways to improved employment for persons with mental disorders in two lower middle-income countries. *International Journal of Mental Health Systems 2020* 14:1, 14(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/S13033-020-00354-X

García Alonso, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual The current concept on intellectual disobility. *Intervención Psicosocial, 14*(3), 255–276.

Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry 2010 10:1, 10*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P. ., Reeve, A., … The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports. (American Association on Mental Retardation., Ed.) (10th ed.).

Lysaght, R., Ouellette-Kuntz, H., & Lin, C.-J. (2012). Untapped potential: perspectives on the employment of people with intellectual disability. *Work (Reading, Mass.), 41(*4), 409–422. https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1318

Martin, R., & Bermejo, B. G. (2015). Programa estatal de investigación, prevención e intervención en violencia contra las personas menores de edad con discapacidad intelectual o del desarrollo. Retrieved from http://maltratoinfantilydiscapacidad.es/wp-content/uploads/2015/06/Definiciones.pdf

Meacham, H., Cavanagh, J., Shaw, A., & Bartram, T. (2017). HRM practices that support the employment and social inclusion of workers with an intellectual disability. *Personnel Review, 46*(8), 1475–1492. https://doi.org/10.1108/PR-05-2016-0105

Novell Alsina, R., Rueda Quitllet, P., Salvador Carulla, L., & Forgas Ferre, E. (2003). Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía para técnicos y cuidadores. (FEAPS, Ed.). Retrieved from http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3215/Salud_mental_y_alteraciones.pdf?sequence=1&rd=0031982299653195

Ortega-Camarero, M. T., Cuesta-Gómez, J. L., & Fuente-Anuncibay, R. de la. (2021). Intellectual Disability, Employment and Aging: Intervention Measures. International Journal of Environmental Research and Public Health 2021, Vol. 18, *Page 2984, 18*(6), 22. https://doi.org/10.3390/IJERPH18062984

Palací Descals, F. J., & Peiró Silla, J. M. (1995). La incorporación a la empresa. Valencia: Promolibro.

Pellicena, M. À., Ivern, I., Giné, C., & Múries, O. (2020). Facilitating factors for the job placement of workers with intellectual disabilities: supervisors and coworker mentors perspectives. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities, 14*(6), 213–227. https://doi.org/10.1108/AMHID-11-2019-0036

Ramírez-Díaz, J. L., Hidalgo-Solano, F., Ramírez-Díaz, J. L., & Hidalgo-Solano, F. (2018). Students' Satisfaction at Night High School and Its Influence in School Dropout. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 287–300. https://doi.org/10.15359/REE.22-1.14

Ramos Llanos, A. J. (2017). Las personas con discapacidad en España y su integración en el mercado laboral. In XII Jornadas de Economía Laboral. Universidad de Valladolid. Valladolid, 6 y 7 de julio de 2017 (p. 35). Valladolid. Retrieved from https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/93297/retrieve

Rodríguez Martínez, C., & Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación, 68*, 58–78. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Rodriguez-Martinez-2/publication/333514549_Diferencias_de_genero_abandono_escolar_y_continuidad_en_los_estudios/links/5fc89c2f92851c00f849672c/Diferencias-de-genero-abandono-escolar-y-continuidad-en-los-estudios.pdf

RSE, A. (2015). Integración laboral de personas con discapacidad. Guía Práctica para Empresas.

Salaburu, P., Haug, G., & Mora, J.-G. (2011). España y el Proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible. Academia Europoa de Ciencias y Artes. Retrieved from http://matriz.net/mys25/img/MYS25.pdf#page=3

Sánchez Martín, M. E., & Pesquero Franco, E. (2002). La importancia de la formación en el proceso de inserción laboral de los maestros. *Revista Complutense de Educación, 13*(1), 141–160. https://doi.org/10.5209/RCED.17513

Staiger, T., Waldmann, T., Rüsch, N., & Krumm, S. (2017). Barriers and facilitators of help-seeking among unemployed persons with mental health problems: a qualitative study. *BMC Health Services Research 2017 17:1, 17*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/S12913-017-1997-6

Subdirección General de Planificación, O. y E. (2019). Base Estatal de Personas con Discapacidad. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Retrieved from https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2019.pdf

Taboada, G. L., Touriño, J., & Doallo, R. (2010). Innovación docente en el EEES de cara a la práctica profesional a través del aprendizaje basado en proyectos. In XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 180–186). Universidade de Santiago de Compostela. Escola Técnica Superior d'Enxeñaría. Retrieved from http://hdl.handle.net/2099/11775

Talib, M. A., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Education and Information Technologies Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., … Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(2), 135–146. https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., … E Buntinx, W. H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual (Alba Ibáñez García). *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 41*(1), 22. (2010). Retrieved from https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Conceptualizando-los-apoyos-y-las-necesidades-de-apoyo-de-personas-con-discapacidad-intelectual.pdf

Verdugo, M. A. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero, 42* (4)(December), 18–23. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285021433_Dignidad_igualdad_libertad_inclusion_autodeterminacion_y_calidad_de_vida

EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA: DESARROLLAR UN LIDERAZGO DE SERVICIO DESDE UN ENFOQUE COMPETENCIAL

MARÍA JOSÉ IBÁÑEZ AYUSO
Universidad Francisco de Vitoria

DANIEL DE LA ROSA RUIZ
Universidad Francisco de Vitoria

PATRICIA CASTAÑO MUÑOZ
Universidad Francisco de Vitoria

CRISTINA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La aceleración tecnológica propia de la cuarta revolución industrial ha generado una velocidad de cambio en muy distintos niveles (social, político, económico, laboral…) de muy difícil asimilación para los ciudadanos de este nuevo milenio (Marín, 2019). Esta velocidad entraña también nuevos retos laborales y, por ende, educativos; ya que los alumnos deberán hacer frente a un futuro incierto y de difícil previsión.

Ante esta situación, distintos organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial han señalado la importancia de formar a los alumnos en una serie de habilidades que serán imprescindibles para hacer frente a un mundo en constante cambio y, por ende, a un futuro de difícil previsión. Así, el *Institute for the Future* señaló en el año 2011 una serie de habilidades que se volvían imprescindibles en esta nueva era: habilidades de sentido, inteligencia social, pensamiento creativo y adaptativo, la competencia intercultural, el pensamiento computacional, la alfabetización digital, la transdisciplinariedad, la mente de diseño, el manejo de la carga cognitiva o la colaboración virtual (OECD,

2018). Todas estas habilidades se convertían, por tanto, en nuevos objetivos educativos para aquellas instituciones que querían preparar a los alumnos para los retos de un mundo global; y por ello, en los últimos años, se han establecido diversas estrategias para tal fin.

Diversos estudios han puesto de manifiesto la relación entre el emprendimiento social y estas habilidades. Así, Ghafar (2020) señala que introducir el emprendimiento social en los currículums académicos da a los alumnos la oportunidad para contextualizar su aprendizaje y para desarrollar habilidades de forma transversal. Por otro lado, en un estudio relacionado con el desarrollo de la creatividad se afirma que el contacto de los alumnos con el emprendimiento social da a los alumnos mayor confianza para ser proactivos, para mirar su entorno y para encontrar en él oportunidades de actuación (Lin, 2011). Con mayor detenimiento, las autoras Bilbao y Vélez (2015) realizan una investigación en la que establecen un modelo en el que identifican cuatro grandes grupos de competencias relacionadas con el emprendimiento: las relacionadas con la tarea o trabajo a realizar (incluyen competencias como la creatividad, la toma de decisiones, la resolución de problema o la gestión del tiempo), competencias asociadas a las relaciones sociales (liderazgo, comunicación, trabajo en equipo), competencias relacionadas al desarrollo de las capacidades personales (proactividad, perseverancia, locus de control) y por último, competencias filosóficas y éticas (como el pensamiento crítico o la implicación en la realidad social).

1.1. El emprendimiento social: una oportunidad para reconectar con la misión de la Universidad

Además del desarrollo de estas competencias, el emprendimiento social ofrece a los alumnos la posibilidad de descubrir uno de los aspectos esenciales de la vocación universitaria: el servicio al bien en común, fomentando en los alumnos un deseo profundo de entender la realidad y de adquirir buenos conocimientos técnicos para poder con ellos hacer frente a los retos de su tiempo. Esta motivación hacia el estudio permite superar la mercantilización a la que se ha visto sometida en los últimos años la educación universitaria (Nussbaum, 2010).

> Desde tiempos de Aristóteles, sabemos que la mentalidad servil no siempre coincide con la condición de servidumbre. tampoco uso este adjetivo en el sentido moderno, para referirme a una mentalidad aduladora, vil y rastrera. al decir que un hombre tiene mentalidad servil quiero significar que sus pensamientos y respuestas son mezquinas, calculadoras, insignificantes, deleznables y ruines. Puede ser inteligente, agudo y listo, cuando menos; pero no es magnánimo, es incapaz de pensamientos elevados y de emociones generosas y opinara que hombres mejores que él están locos cuando manifiestan emociones y pensamientos de esa clase, parte de la culpa de que un hombre tenga una mentalidad de este tipo puede ser suya y parte heredada y debido al ambiente familiar. Sin embargo, me parece claro que determinados tipos de educación fomentan este servilismo de espíritu, y que cualquier tipo de educación liberal digna de ese nombre debe trabajar con fuerza y con éxito en el sentido opuesto (Derrick, 2011, p. 49).

Por ello, aproximar el emprendimiento social a las aulas universitarias no solo permite responder a los retos educativos y laborales de una sociedad tecnológica, sino que permite también responder a algunos de los grandes retos antropológicos de nuestro tiempo.

> Nosotros huimos del hogar, descalificamos a nuestra patria, deconstruimos las estabilidades naturales, revocamos la inmovilidad de las verdades eternas, para así poder continuar en movimiento, sin ver que esos puntos fijos son las condiciones necesarias para ese movimiento que tanto amamos. De hecho, 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).

Las estadísticas acerca de los problemas de la salud mental de los jóvenes (Benito, 2020), de la violencia de los hijos hacia los padres (Fundación Amigó, 2019) o el aumento de conductas adictivas (King et al., 2020; Zattoni et al., 2020) parecen indicar que la educación no solo debe preparar a los alumnos para enfrentar un mundo cambiante, sino sobre todo para que sean capaces de encontrar un sentido a sus vidas en medio de un mundo líquido y desarraigado.

> Podemos —y debemos— despertar en nuestros alumnos el deseo de aprender, y de atreverse a pensar, de ser ellos mismos, de comprometerse

> con grandes ideales y asumir su propio destino, y de servir material y espiritualmente a los demás. Solo así la universidad será realmente escuela de saber y no una mera fábrica de titulados. Una educación universitaria movida por ese espíritu de buscar la verdad y el amor en toda ciencia, en toda actividad, en toda relación personal, lleva a un aprendizaje que enriquece la existencia (Lacalle, 2018, p. 16).

1.2. Proyecto de innovación: "Hacia un liderazgo de servicio desde el emprendimiento social: creación de una rúbrica como método de integración de competencias"

La asignatura de Habilidades y Competencias de la Persona de la Universidad Francisco de Vitoria pretende formar a los alumnos en competencias entendiendo estas como "el conjunto dinámico de conocimientos (el saber), destrezas o habilidades (el saber hacer), actitudes, valores y principios universales (el saber ser) que, interiorizados y encarnados en nuestros actos, comportamientos o maneras de hacer, nos ponen en el camino de nuestra propia excelencia, plenitud y felicidad" (Crespí, 2018, p. 128).

Por tanto, esta asignatura era el espacio perfecto desde el que poder introducir el emprendimiento social en el aula, para así lograr en los alumnos despertar y descubrir la responsabilidad de la vocación universitaria y decidir cómo vivir su aquí y ahora universitario, siendo capaces de ver a través de vidas concretas y de proyectos reales el papel tan decisivo que las competencias juegan en el impacto social.

Por ello, durante el curso académico 2020-2021 se llevó a cabo un proyecto de innovación con el que se pretendía, a través de conocer en primera persona a emprendedores sociales, el despertar en los alumnos la inquietud por el servicio al bien común desde su hoy como estudiantes y desde su mañana como profesionales; el descubrir la importancia de las competencias para poder generar un impacto en la sociedad desde su ámbito de trabajo; y el decidir cómo vivir su etapa universitaria para prepararse para tal fin. De esta forma, esta experiencia educativa pretendía ayudar a los alumnos a integrar las distintas competencias que se iban trabajando en la asignatura en un liderazgo de servicio que podían ver encarnado en vidas concretas.

> Consideramos que la universidad debe preparar a los alumnos no solo para el mundo del trabajo, sino, sobre todo, para la vida, para que sepan desentrañar la realidad y comprender el mundo, para que asuman con responsabilidad su proyecto de vida, para que se desarrollen plenamente como personas y sirvan al bien común de la sociedad en la que viven (Lacalle, 2014, p.13).

En este capítulo de libro, se describe la experiencia realizada y los resultados obtenidos, esbozándose tanto en la discusión como en la conclusión distintas consideraciones sobre las posibilidades pedagógicas que ofrece el emprendimiento social para la formación universitaria. Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente "Hacia un liderazgo de servicio desde el emprendimiento social: creación de una rúbrica como método de integración de competencias" de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación Docente 2021 financiado por la Universidad Francisco de Vitoria.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es realizar una primera aproximación a las posibilidades pedagógicas que tiene el emprendimiento social como herramienta educativa que permite desarrollar competencias y reconocer la importancia del sentido en la vida personal y profesional como elemento vertebrador y cohesionador de la propia vida.

Dada la naturaleza de esta investigación consideramos importante exponer los objetivos de aprendizaje que se pretendía que los alumnos alcanzarán a través de este proyecto.

2.1. Objetivos pedagógicos del proyecto de innovación

- Conocer qué es el emprendimiento social.
- Descubrir la importancia de la mirada profunda y de la proactividad para reconocer las necesidades de la sociedad y salir a su encuentro.
- Desarrollar el pensamiento analítico, crítico y creativo para desentrañar en la realidad distintos problemas sociales.

- Profundizar en la responsabilidad social universitaria reconociendo el valor de la formación recibida.
- Integrar las distintas competencias vistas en la asignatura en el liderazgo de servicio.
- Aprender a identificarse como agentes de cambios social desde su hoy universitario.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

Este proyecto de innovación se ha llevado a cabo en un aula de primero de carrera de la Universidad Francisco de Vitoria. El grupo estaba formado por un total de 49 alumnos. La asignatura en la que se enmarca este proyecto tiene carácter anual.

3.2. Procedimiento

Este proyecto se planteó desde el modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria: despertar, descubrir, decidir; y empleó también las metodologías: "*flipped classroom*" y trabajo en equipo. Dado que las circunstancias sanitarias hicieron necesaria una docencia híbrida se empleó en todas las clases la plataforma *Canvas*, la aplicación de *Zoom* integrada en dicha plataforma para el contacto con los ponentes, así como.), herramientas online para la creación de infografías como *Genially* o *Canvas*.

Antes de comenzar este proyecto (en el mes de diciembre) se pidió a los alumnos que creasen una rúbrica de liderazgo de servicio, dándoles para ello el siguiente enunciado:

- El comité de becas "Emprende e Innova" os ha pedido que, como expertos en liderazgo de servicio, creéis una rúbrica que permita al comité seleccionar al mejor emprendedor social joven 2021. Para ello, debéis crear una rúbrica que contenga las competencias que a vuestro juicio debería encarnar un líder de

este tipo y desgranar en las distintas calificaciones de la rúbrica comportamientos observables del mismo.

Esta rúbrica inicial, fue la base con la que los alumnos fueron trabajando en el liderazgo de servicio y en las competencias asociadas al mismo, tras cada sesión. También antes de comenzar el proyecto los alumnos realizarán un cuestionario pretest.

Este proyecto se llevó a cabo de forma mensual durante los meses de febrero, marzo y abril. En cada uno de los meses, se fue trabajando también un Objetivo de Desarrollo Sostenible, de forma que los alumnos tuvieron un acercamiento a los mismos. Los objetivos seleccionados fueron:

- Objetivo 1: Fin de la pobreza.
- Objetivo 2: Poner fin al hambre en el mundo.
- Objetivo 6: Agua y saneamiento limpia

Con anterioridad a la sesión, los alumnos recibieron un documento con información acerca del ODS y de la problemática que se iba a trabajar en la sesión. También recibieron información acerca del emprendedor social que iba a venir al aula a hablar (de forma virtual) y de su proyecto. Al comienzo de la sesión, durante diez minutos, los alumnos trabajaban en equipos contestando a dos preguntas: cuál ha sido el dato que más les había llamado la atención y qué pregunta querrían hacer al ponente. A continuación, vía Blackboard se mantenía un encuentro online con un joven emprendedor social que había llevado a cabo algún proyecto innovador para contribuir a la consecución del ODS correspondiente. Tras el encuentro se abría un turno de preguntas a los alumnos. La duración de este encuentro fue de 50 minutos aproximadamente. Una vez concluido este encuentro, los alumnos trabajaban por equipos para poder profundizar en lo leído y escuchado a través de distintas preguntas que hacían a los alumnos relacionar lo visto y escuchado con las competencias de la asignatura y con la responsabilidad social universitaria. A través de esta segunda parte de la sesión se pretendía que el alumno realizase distintos descubrimientos y que incorporase dichos descubrimientos a la rúbrica inicial. Las tareas a realizar por equipos fueron:

- Febrero: Creación de una infografía con las competencias más importantes vistas en el ponente que le habían permitido llevar adelante ese proyecto. A la luz de la infografía, se añadían a la rúbrica inicial los comportamientos observables y competencias que se deseasen.
- Marzo: Creación de un DAFO del ponente para profundizar en la competencia de conocimiento personal. A la luz del DAFO, añadir a la rúbrica inicial los comportamientos observables y competencias que se deseasen.
- Abril: Los alumnos después de la sesión comenzaban la tarea final.

Una vez terminados los tres encuentros, se pidió a los alumnos que realizasen una tarea final que consistía en la creación de una rúbrica de emprendimiento social a través de competencias. Se dio a los alumnos el siguiente enunciado:

- El comité de becas "Emprende e Innova" os ha pedido que, como expertos en liderazgo de servicio, creéis una rúbrica que permita al comité seleccionar al mejor emprendedor social joven 2021. Para ello, en base a la definición de liderazgo de servicio vista en clase y a los encuentros con los emprendedores sociales, debéis crear una rúbrica que contenga las competencias que a vuestro juicio debería encarnar un líder de este tipo y desgranar en las distintas calificaciones de la rúbrica comportamientos observables del mismo.

Los alumnos contarán con dos semanas para la entrega de este trabajo. Una vez entregado el trabajo se realizó el cuestionario postest para medir el impacto del proyecto.

3.2. Análisis de resultados

Para realizar una evaluación del impacto de este proyecto se empleó un enfoque mixto en el que se utilizaron técnicas de medición y análisis tanto cuantitativas como cualitativas. En primer lugar, se realizó una aproximación cuantitativa para medir el grado en el que este proyecto

había impactado tanto en el desarrollo de competencias, en el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como en el descubrimiento de la dimensión universitaria de servicio al bien común. Este cuestionario pretest/postest estaba formado por un total de seis afirmaciones ante las que los alumnos debían expresar su grado de acuerdo siendo 4 la expresión de un total acuerdo y 1 la de un total desacuerdo. Los ítems de este cuestionario fueron los siguientes:

1. Del 1 al 4, señala el grado en el que te encuentras familiarizado con el emprendimiento social (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho).
2. Del 1 al 4, señala el grado de conocimiento que tienes acerca de los ODS (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)
3. Del 1 al 4, señala el grado de percepción en el que crees que podrías llegar a ser tú mismo un emprendedor social en un futuro (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)
4. Del 1 al 4, señala el grado en qué serías capaz de identificar con criterios objetivos basados en competencias a un líder de servicio (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)
5. Del 1 al 4, en qué grado crees que los Objetivos de Desarrollo Sostenible pueden ser alcanzados por personas que no tengan una formación propia del área del objetivo (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)
6. Del 1 al 4, en qué grado identificas las competencias que tienes y las que necesitas trabajar para ser en un futuro un auténtico líder de servicio (1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho)

Los datos de estos cuestionarios fueron analizados con el programa Excell con el que se realizó una comparación de las medias de cada ítem con la finalidad de conocer si existía alguna diferencia en la percepción de estos ítems tras la realización del proyecto.

Asimismo, se realizó también una aproximación de corte cualitativo para estudiar el impacto del proyecto. Para ello, se analizaron las rúbricas iniciales y finales creadas por los distintos equipos de clase y se

compararon tanto el número total de competencias generadas como la naturaleza de las mismas. Para la realización de este análisis se empleó la herramienta online nubedepalabras. Además, se realizaron dos preguntas abiertas a los participantes tras el proyecto: ¿Qué has descubierto a través de estos encuentros? Y ¿a qué te mueve el haber participado en el mismo? Para el análisis de las respuestas se empleó la misma herramienta que en el caso anterior.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis Cuantitativo

El análisis cuantitativo del cuestionario pretest/postest mostró una mayor puntuación en todos los ítems del cuestionario. De esta forma, podemos afirmar que el proyecto ha contribuido positivamente a que los alumnos conozcan la realidad del emprendimiento social, que se familiaricen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; y que sean capaces de identificar la relación existente entre liderazgo de servicio, emprendimiento social y competencias. Un análisis en mayor profundidad de estos datos indica revela algunos aspectos muy interesantes. En primer lugar, resulta curioso el escaso conocimiento de los alumnos de la agenda 2030, ya que ítem valorado con la puntuación más baja en el cuestionario pretest fue precisamente el que aludía al grado de conocimiento de los ODS. No obstante, este item fue también el que registró un mayor ascenso, poniendo de manifiesto cómo este proyecto ha hecho que los alumnos conozcan mejor qué son estos objetivos y cuál es su importancia para el avance de nuestro planeta. En segundo lugar, los ítems valorados con la puntuación más alta en el cuestionario postest están relacionados con las competencias. Así, el grado en el que los alumnos serían capaces de identificar a un líder de servicio empleando para ello competencias o el grado en que eran capaces de identificar en sí mismos las competencias que poseían y las que necesitaban para ser el día de mañana líderes de servicio muestra que el proyecto ha contribuido positivamente a que los alumnos entiendan la importancia que tienen las competencias en la vida personal y profesional. De esta forma, a través de este proyecto de innovación se ha conseguido una

integración real de las competencias en el aula, ya que los alumnos al haber podido ver dichas competencias encarnadas en vidas concretas y tras haber realizado distintas actividades para favorecer el aprendizaje, los alumnos han caído en la cuenta del gran papel que las competencias juegan en el tipo de profesional que uno llega a ser. En este sentido, nos gustaría destacar también que el aumento registrado en el último ítem del cuestionario pone de manifiesto también que este proyecto ha contribuido a un mejor conocimiento personal de los alumnos. Así, consideramos que el hecho de haber tenido que elaborar rúbricas sobre liderazgo de servicio que incluyeran comportamientos observables ha proporcionado a los alumnos elementos con los que poder juzgarse a ellos mismos y poder descubrir cuáles son sus grandes fortalezas y aspectos de mejora a este respecto.

TABLA 1. *MEDIAS PRETEST/POSTEST CUESTIONARIO*

Ítem	Pretest	Postest	Diferencia
Grado de familiaridad con el emprendimiento social	2,16	3,09	0,93
Grado de conocimiento de los ODS	1,41	2,59	1,18
Grado en qué crees que puedes llegar a ser un emprendedor social en el futuro	2,69	2,97	0,28
Grado en que serías capaz de identificar a un líder de servicio basándote en competencias	2,83	3,26	0,43
Grado en el que los ODS pueden ser alcanzados por personas de formación distinta a la de esa área	2,39	2,85	0,46
Grado en el que identificas las competencias que tienes y las que necesitas para ser en un futuro un líder de servicio	2,73	3,26	0,53

Nota: Medias de las puntuaciones otorgadas por los participantes al comienzo y al finalizar el proyecto.
Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis Cualitativo

Una vez realizada esta aproximación cuantitativa a los resultados del proyecto, se realizó una aproximación cualitativa a los mismos; la cual creemos que resulta muy interesante para poder encontrar nuevos

matices que permitan profundizar en los resultados anteriores. En primer lugar, se procedió a comparar las rúbricas iniciales y finales que habían realizado los alumnos en equipos. Antes de comenzar el proyecto, el número total de competencias que encontraron los alumnos fue de 65, mientras que una vez finalizado el proyecto el número total de competencias que integraban las distintas rúbricas fue de 90. Sin embargo, el análisis más interesante de estas rúbricas fue obtenido a través de la realización de dos nubes de palabras: la primera nube contenía todas las competencias registradas por los seis equipos antes de comenzar el proyecto y la segunda nube de palabras contenía todas las competencias identificadas por los alumnos tras finalizar el proyecto.

Las competencias que los alumnos asociaban con mayor frecuencia al liderazgo de servicio antes de comenzar el proyecto eran: la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo con una frecuencia de tres. Una vez finalizado el proyecto, los alumnos identificaron dos competencias clave para ejercer un buen liderazgo de servicio: la empatía y la comunicación, que aparecieron con una frecuencia de cinco. Además, hubo otras cinco competencias que aparecían también con una frecuencia de tres (la frecuencia más alta que se encontró al realizar la rúbrica de liderazgo por primera vez). Estas competencias fueron: el compromiso, el conocimiento personal, la escucha, la proactividad y la responsabilidad. Un aspecto que queremos destacar a este respecto es el hecho de que la comparación entre ambas nubes de palabras muestra una diferencia en el tipo de competencias que los alumnos identificaron como importantes para ejercer un liderazgo de servicio al comienzo y al término del proyecto. Al observar la nube de palabras inicial, se descubre que la mayoría de las competencias que aparecen con mayor frecuencia y, por ende, con mayor tamaño son competencias de tipo interpersonal como la empatía, la comunicación o el trabajo en equipo.

***FIGURA 1**. NUBE INICIAL DE PALABRAS*

Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

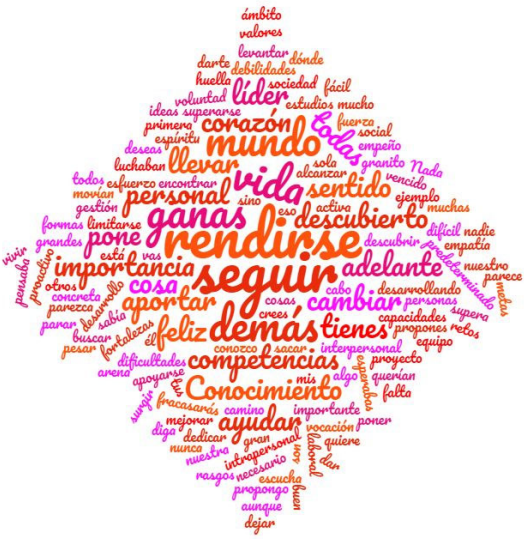
Sin embargo, tras la realización del proyecto, en la nube de palabras aparecen con mayor frecuencia competencias de tipo intrapersonal como son el conocimiento personal, la proactividad, la autoexigencia o la responsabilidad. Este hecho permite afirmar que los alumnos a través de este proyecto han podido descubrir uno de los aspectos clave del liderazgo: la importancia del liderazgo intrapersonal como base de un buen liderazgo interpersonal; es decir, para poder liderar un equipo o un proyecto, es necesario que antes de ello las personas sean capaces de gobernarse a sí mismas y de liderar su propia vida.

***FIGURA 2**. NUBE FINAL DE PALABRAS*

Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

Además, se ha empleado la misma herramienta (nube de palabras) para analizar la respuesta a las dos preguntas abiertas que los alumnos contestaron una vez finalizado el proyecto de innovación. En primer lugar, al analizar las respuestas a la pregunta sobre qué habían descubierto a través de los testimonios de los tres emprendedores sociales, los alumnos destacaban experiencias relacionadas con la importancia de darse a los demás, de perseverar en los proyectos, de realizar un cambio en el mundo y de poner los conocimientos y las competencias al servicio de aquellos que lo necesitaban.

***FIGURA 3**. NUBE DE PALABRAS ¿QUÉ HAS DESCUBIERTO A TRAVÉS DE ESTOS ENCUENTROS?*



Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

Por último, resulta sumamente interesante observar las respuestas a la última pregunta acerca de a qué se sentían los alumnos movidos a hacer después de haber vivido estos tres encuentros. Las palabras que aparecen con mayor frecuencia están relacionadas con la proactividad y la autenticidad. Así, las palabras que alcanzan mayor frecuencia son: mejor (7), persona (7), emprender (4), seguir (4), competencias (3) y desarrollando (3). Por tanto, el visualizar esta nube de palabras permite afirmar que los objetivos pedagógicos relacionados con el desarrollo de una mirada profunda sobre la realidad y de la proactividad se han alcanzado.

***FIGURA 4**. NUBE DE PALABRAS ¿A QUÉ TE MUEVE EL HABER VIVIDO ESTOS ENCUENTROS?*

Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.es

5. DISCUSIÓN

Consideramos que los resultados obtenidos en este proyecto de innovación abren posibilidades pedagógicas muy interesantes para conseguir algunos objetivos educativos de gran relevancia actual como son el desarrollo de competencias, el conocimiento de los ODS, así como un descubrimiento personal de la vocación universitaria de servicio al bien común. Tras la realización de este proyecto, creemos que la docencia híbrida que se ha implementado este curso académico como consecuencia de la situación sanitaria por la pandemia del coronavirus ha ofrecido numerosos retos, pero también grandes oportunidades como ha sido el hecho de haber podido contar con emprendedores sociales de agendas ocupadas o cuyo domicilio no se encuentra en Madrid y que, por tanto, han podido venir al aula de forma online, algo que no hubiera sido posible en un formato presencial.

Los buenos resultados obtenidos durante este curso académico hacen que creamos que sea necesario poder asegurar la validez de estos datos a través un nuevo proyecto más completo que involucre un mayor número de encuentros, un mayor número de participantes, así como un grupo control. En este sentido, creemos que sería interesante poder ampliar el número de encuentros a cinco y que estos se realizasen a lo largo de todo el curso académico, de forma que los alumnos contarán con un mayor tiempo para la reflexión sobre lo escuchado y vivido. Asimismo, creemos que sería muy positivo también extender este proyecto a otros grupos y carreras para poder ver si existen carreras con las que el empleo del emprendimiento social como elemento pedagógico resulte más significativo o para comprobar si efectivamente los resultados hallados en esta investigación son replicables en otras carreras y situaciones sanitarias. Por último, consideramos que sería también muy importante validar el cuestionario pretest/postest por parte de expertos en evaluación y liderazgo de servicio, de forma que los resultados obtenidos gozaran de mayor fiabilidad y validez interna. También se cree que sería muy positivo la comparación de los resultados obtenidos con algún grupo control que permitiera comprobar mejor el impacto de este proyecto.

6. CONCLUSIONES

Consideramos que los humildes resultados obtenidos en este proyecto de innovación permiten alumbrar la importancia de ofrecer a los alumnos durante su etapa universitaria un contacto estrecho con personas que puedan ser auténticos referentes profesionales. En un momento como el actual, en el que la sociedad se ha vuelto líquida (Bauman, 2005) y en el que encontrar puntos de referencia que permitan a los jóvenes construirse, orientarse y guiar su vida es cada vez más difícil (Bellamy, 2020) consideramos que la Universidad debe continuar con su misión original y promover la que Ortega denominaba como Ilustración del hombre (Ortega y Gasset, 2007). Solo de esta forma, la Universidad permitirá a los alumnos no solo adquirir grandes conocimientos técnicos, sino sobre todo ser capaces de conocerse a sí mismos, de comprender el mundo en el que viven y poder decidir cómo poner sus

conocimientos profesionales al servicio de los restos sociales, culturales e históricos que les toca vivir.

> La sociedad se mejora en el intenso silencio de las bibliotecas, en la atención concentrada de los laboratorios, en el diálogo riguroso de las aulas, en el servicio solícito de las oficinas y talleres, en la atención delicada y tenaz a los enfermos. Todas estas tareas universitarias son, en último término, investigación: afán gozoso y esforzado por encontrar una verdad teórica y práctica cuyo descubrimiento nos perfecciona al perfeccionar a los demás (Llano, 2003, p. 57)

Por tanto, consideramos que este proyecto abre vías muy interesantes para superar el mercantilismo en el que algunas voces denuncian que se ha visto inmersa la educación superior para ser capaces de "formar para un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía" (Nussbaum, 2010, p. 189).

En segundo lugar, consideramos que este proyecto abre vías muy interesantes para que los alumnos sean capaces de realizar la que los griegos consideraban ya la gran tarea del hombre: conocerse a uno mismo. Como se ha señalado, a través del encuentro con las vidas de otros y con la posterior reflexión a través del trabajo en equipo, de la creación de infografías, del diálogo en la clase o de la realización de la rúbrica de liderazgo los alumnos obtienen un espacio donde dejarse interpelar a través de las vidas de los otros y, por tanto, conocerse mejor a sí mismos. Como se ha visto en el análisis de los resultados, este conocimiento personal no se limita a un mero conocerse, sino que se ha encontrado ligado a una de las grandes competencias personales para el autogobierno: la proactividad. Así, los alumnos a través del testimonio de los emprendedores, de cómo ellos habían conseguido vencer sus debilidades y enfrentar distintas adversidades descubrían la importancia de la libertad interior (Frankl, 2015) y de asumir la responsabilidad sobre la propia vida.

> La responsabilidad supone la capacidad para tomar las riendas de la propia vida…se trata de asumir abiertamente méritos y errores, culpas y éxitos, sin evadirse, sin negar nada. Se es responsable, sobre todo, ante uno mismo. Y se es responsable para asumir lo hecho, y para perdonarse, y

> para aceptarse y para mejorar a partir del momento actual(Domínguez, 2019, p. 40)

También nos gustaría señalar la importancia de combinar distintas metodologías para el buen éxito del proyecto. Así, creemos que el empleo de la *flipped classroom,* el uso del trabajo en equipo o la utilización de distintas plataformas tecnológicas ha fomentado en los alumnos un aprendizaje activo y experiencial que los ha llevado a una mejor asimilación de los contenidos de este proyecto educativo. Asimismo, consideramos muy interesante la utilización de la rúbrica como eje vertebrador del proyecto. Creemos que la construcción de la rúbrica de liderazgo con competencias y comportamientos observables ha fomentado la integración de todas las competencias vistas en el aula bajo el paradigma del liderazgo de servicio.

Por último, creemos que los resultados iniciales del conocimiento de los alumnos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible muestran la importancia de fomentar desde los entornos educativos (escuelas y universidades) no solo un mejor conocimiento de los mismos, sino sobre todo oportunidades educativas que hagan a los alumnos conscientes de la responsabilidad personal que ellos tienen para su cumplimiento en los plazos previstos por los organismos internacionales. De forma similar, creemos que familiarizar a los alumnos con la importancia de las competencias, desde una visión de la competencia como la señalada en este capítulo, hace que los alumnos sean conscientes de que no solo es necesario adquirir durante los años universitarios grandes conocimientos académicos, buenas habilidades técnicas o capacidades como la oratoria o el trabajo en equipo, sino que sobre todo durante los años universitarios deben descubrir los valores y sentido que quieren que dichos conocimientos, habilidades y capacidades adquieran. En definitiva, creemos que este tipo de proyectos permite superar una concepción del aprendizaje de las competencias desde un enfoque procedimental para descubrir la importancia de que las competencias se hallen ligadas a la búsqueda de un sentido vital que permita integrar todos aquellos conocimientos, habilidades y capacidades adquiridos durante la etapa universitaria, haciendo, por tanto, que las grandes preguntas propias de la Universidad vuelvan de nuevo a ser el eje de la educación.

> Esta es la exigencia imborrable del corazón del hombre, de cada hombre que viene al mundo: conocer la verdad, saber las cosas, saber por qué existen, y para qué sirven las cosas. Pero al hombre no le basta solo con saberlo intelectualmente, no le basta con conocer la realidad, sino que tiene otra exigencia: la de poder abrazar la realidad y amar la verdad. Porque el hombre, además de razón, también está dotado de sentimientos, de afecto, de capacidad de apegarse a las cosas. El hombre es exigencia de conocer la verdad, de abrazar la realidad, exigencia de que la vida será algo positivo, de que sea buena y bella […] que la vida esté llena de esperanza (Nembrini, 2014, p. 46)

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto de innovación docente "Hacia un liderazgo de servicio desde el emprendimiento social: creación de una rúbrica como método de integración de competencias" de la Convocatoria de Ayudas a la Innovación Docente 2021 financiado por la Universidad Francisco de Vitoria.

8. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2005). *Identidad* (1.ª ed.). Losada Editorial.

Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer.Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo* (1.ª ed.). Encuentro.

Benito, E. de. (2020, diciembre 3). El consumo de medicamentos para ansiedad, depresión y problemas de sueño subió un 4% durante la primera ola. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2020-12-03/el-consumo-de-medicamentos-para-ansiedad-depresion-y-problemas-de-sueno-subio-un-4-durante-la-primera-ola.html

Crespí, P. (2018). *La necesidad de una formación en competencias personales en la Universidad: diseño y evaluación de un programa de formación* [Universidad Complutense de Madrid]. https://core.ac.uk/download/pdf/200765037.pdf

Derrick, C. (2011). *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Encuentro.

Domínguez, X. M. (2019). *Para ser persona* (1.ª ed.). Biblioteca de Salud Mental.

Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Fundación Amigó. (2019). *La violencia filio-parental en España*. https://fundacionamigo.org/wp-content/uploads/2020/11/informe_vfp_2020.pdf

Ghafar, A. (2020). Convergence between 21st Century Skills and Entrepreneurship Education in Higher Education Institutes. *International Journal of Higher Education*, *9*(1), 218. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p218

King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, *9*(2), 184-186. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016

Lacalle, M. (2018). *En busca de la unidad del saber* (2.ª ed.). Fundación Universidad Francisco de Vitoria.

Lin, Y.-S. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, *02*(03), 149-155. https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021

Llano, A. (2003). *Intentos de superación de la crisis ética actual*. Almudi.org. https://www.almudi.org/articulos-antiguos/7471-intentos-de-superacion-de-la-crisis-etica-actual-alejandro-llano

Marín, H. (2019). *Civismo y ciudadanía* (1.ª ed.). La Huerta Grande.

Nembrini, F. (2014). *El arte de educar. De padres a hijos*. Encuentro.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (1.ª ed.). Katz Editores.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. En *OECD Education Working Papers*. http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf

Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad* (1.ª ed.). Biblioteca Nueva.

Sáenz Bilbao, N., & López Vélez, A. L. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, *119*. https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n119.49066

Zattoni, F., Gül, M., Soligo, M., Morlacco, A., Motterle, G., Collavino, J., Barneschi, A. C., Moschini, M., & Moro, F. D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on pornography habits: a global analysis of Google Trends. *International Journal of Impotence Research*. https://doi.org/10.1038/s41443-020-00380-w

LA CRISIS DEL SARS-COV-2 COMO FUENTE DE SENTIDO. UNA APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARÍA CRISTINA PAPADAKIS ROMERO
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

El pasado 14 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) confirmó que la COVID-19 podía ser catalogada como pandemia. Desde entonces y hasta el día de hoy, España ha sido afectada por diversas olas de creciente agresividad. Ante el gran impacto que estaba teniendo la enfermedad en el país, el Gobierno de España impuso un largo confinamiento mediante un Real Decreto –RD 463/2020, de 14 de marzo– que determinó un primer estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria. En este contexto, durante tres meses se impuso a la ciudadanía un confinamiento domiciliario que repercutió anímica y psicológicamente en la población. De forma generalizada, las personas sufrieron alteraciones en su rutina diaria, en la forma de relacionarse con su entorno, y en sus hábitos y conductas[18].

La crisis de la COVID-19 y el confinamiento domiciliario han traído, por consiguiente, tal y como se refleja en estudios realizados en China (Wang, Pan et al., 2020), un impacto psicológico en las personas que ha generado alteraciones en la rutina y conductas. En coincidencia con estudios anteriores en el área de esta pandemia mundial, los individuos y comunidades en mayor o menor medida relacionados con la epidemia

por la COVID-19 la perciben como un evento vital estresante y una situación amenazante[24].

El periodo de confinamiento domiciliario no sólo ha afectado a las personas en todo lo mencionado anteriormente, sino que también ha traído consigo un cambio en el modo de "*mirar la realidad*". Hans Kluge, director regional de la OMS afirmaba en su reciente conferencia que "*el aislamiento, el distanciamiento físico, y el cierre de escuelas y lugares de trabajo son desafíos que afectan, y provocan estrés, ansiedad, miedo y soledad en estos momentos*"[25]. Con estas palabras se alertaba del inminente impacto psicológico a corto, medio y largo plazo que la COVID-19 ha dejado en la sociedad. En este contexto, el tiempo de aislamiento en el que hemos estado inmersos, no ha supuesto sólo una interrupción tecnológica de nuestra actividad diaria, sino que también ha generado un paréntesis de silencio y de introspección que ha traído consigo una nueva forma de vivir, de relacionarnos con los demás y con nuestro entorno. Como señala Brooks, de esta situación se han derivado además distintas alteraciones en el estado emocional para las personas, como son el sentimiento de incertidumbre, de frustración o de desidia[5].

Podemos decir, según lo aseverado por Brooks, que el referido tiempo de confinamiento ha provocado un estado de asepsia afectiva que ha acarreado, a su vez, numerosas alteraciones emocionales, entre ellas la falta de sentido y el vacío existencial dando lugar a sentimientos de tristeza y soledad

Desde la visión humanística, el vacío existencial es uno de los problemas más importantes para el hombre, ser buscador de sentido. Víctor Frankl apunta que la persona no se comprende a sí misma, sino desde el punto de vista de la trascendencia[15]. Para él, *el ser humano se proyecta más allá de sí mismo, hacia un sentido que hay que buscar*[1]. En relación con esta afirmación, es el ser humano quien va construyendo su propia vida y evolucionando hacia una forma más auténtica.

En relación con el modo en que ha afectado a las personas la presente pandemia, se ha llevado a cabo un estudio de investigación, del que se deriva este texto, para analizar el impacto que ha tenido la crisis sanitaria en estudiantes universitarios a nivel personal y existencial. La

investigación se relaciona dentro del marco de la formación integral y la docencia universitaria cuyo objetivo es formar la conciencia de nuestros alumnos. En este contexto el modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria, contempla el proceso formativo como un camino que abre a los estudiantes la ventana a los grandes interrogantes y les orienta hacia la búsqueda de la verdad y del bien[9].

Desde el punto de vista filosófico, el hombre se pregunta a sí mismo cuál es el sentido de su existencia, necesita encontrar razones para vivir, pero ¿qué pasa cuando ese proceso se detiene o es inexistente?. Al ver que su existencia está desposeída de un significado que la haga digna de ser vivida, el hombre siente un vacío interior y una frustración que le angustia[2]. Ese estado es la consecuencia de haber pretendido justificar la existencia en sí misma, al margen de su dimensión trascendente, pues quien no respeta ni acepta el misterio del ser desemboca en el absurdo y en la nada, "en un mundo donde lo funcional triunfa en todos los planos el sentido del ser queda inevitablemente suprimido"[6].

La idea de crisis que en su origen clásico estuvo ligada al proceso de la trilla, mediante el cual se separaba el grano de la paja, nos lleva a un momento de posible metamorfosis en el que una realidad amenazante o difícil puede propiciarnos la oportunidad de cambiar, mejorar o crecer. En este sentido experimentar la dificultad puede suponer una transformación o un cambio en la vida de la persona que la vive.[11]

La crisis y en concreto la crisis sanitaria en la que nos hemos visto inmersos, nos ha sacado de nuestra zona de confort y le ha dado al hombre la oportunidad de mirar la vida de un modo nuevo y de aprender a valorar y a reflexionar sobre cuáles son los pilares fundamentales que la sustentan. En palabras de Frankl[7],

> "es precisamente una situación externa excepcionalmente difícil lo que le da al hombre la oportunidad de crecer espiritualmente más allá de sí mismo".

Teniendo en cuenta la reflexión de Frankl, es preciso recordar que es el ser humano es el único animal que se cuestiona por el sentido de su existencia. Su condición, de ser consciente y libre, le empuja a buscar una razón para vivir, siendo este uno de los problemas más importantes

a los que el hombre se ha enfrentado. En definitiva, es el hombre el verdadero protagonista de su historia y deberá ser quien descubra el sentido de su existencia a través de la búsqueda de la verdad, pues "*el sentido debe descubrirse, pero no puede inventarse*"[7].

El sentido de la vida se define como *el para qué, el motivo, la razón, que nos impulsa para lograr algo*[17]. Esta noción tan fundamental ha cobrado vital importancia en nuestra sociedad postmoderna y tecnocrática, que en ocasiones es dominada por el materialismo y el hedonismo[3] reduciendo al ser humano y alejándolo de su capacidad de pensar, y de acercarse a los grandes interrogantes.

La teoría de Frankl y su aplicación en la relación entre la crisis sanitaria que ha traído consigo la pandemia por la COVID-19 y la formulación y reflexión sobre preguntas existenciales por parte de estudiantes universitarios, tema central de esta investigación, nos aproxima al concepto de sufrimiento como misterio. El sufrimiento humano forma parte de la naturaleza del hombre, y no solamente implica vivir con dolor, angustia, miedo, o experimentar una nueva realidad compleja y difícil, en muchos casos también implica toparse de frente con la pregunta por el sentido[20], objeto principal de esta investigación.

2. OBJETIVO

Conocer de qué manera ha influido la crisis de la COVID-19 en el planteamiento de las cuestiones existenciales por parte de los estudiantes universitarios.

3. METODOLOGÍA

Estudio transversal de carácter etnográfico realizado en el curso académico 2020-2021, en una muestra de 223 estudiantes de primero de grado en enfermería y biomedicina. La muestra estudiada más concretamente consistió en una población de 75 estudiantes de los grados de Biomedicina (17.7% varones y 89.3% mujeres) y 148 alumnos de Enfermería (15.5% varones y 84.5% mujeres) de la Universidad Francisco de Vitoria, con una edad media de 19 años, donde se ha analizado la

influencia que ha tenido el confinamiento domiciliario en la búsqueda de sentido, el modo de relación con los demás, con el entorno y la percepción de la dimensión espiritual. A todos los alumnos se les informo del propósito del estudio y firmaron consentimiento informado. El estudio está aprobado por el comité de ética de la Universidad Francisco de Vitoria (16/2021) cumpliendo con el protocolo de la declaración de Helsinki.

Se empleó el cuestionario sobre el sentido de la vida de Steger [21]y de esta manera conocer la presencia (preguntas 1,4,5,6 y 9)y la búsqueda de sentido (preguntas (2, 3,7,8 y 10). El cuestionario presenta opciones de respuesta tipo Likert que van de absolutamente falso, que se puntúa 1, a *absolutamente verdadero*, que se puntúa 7.

Además, se formularon una serie de preguntas a las que individualmente tenían que responder los alumnos, garantizando en todo momento su anonimato.

1. ¿Te has planteado durante el confinamiento y ante la situación vivida por el COVID-19, cosas importantes? (qué sentido tiene todo, mi vida, porqué...)

2. ¿Estar confinado te ha hecho replantearte tu espiritualidad?

3. ¿Qué es lo que más has echado de menos durante el periodo de confinamiento?

4. ¿Consideras que el confinamiento te ha cambiado como persona?

5. ¿Durante el confinamiento has sentido alguna vez tristeza, soledad, o miedo?

Las repercusiones anímicas que la crisis sanitaria ha provocado en todas las personas ha despertado nuestra preocupación como docentes que apostamos por una formación en valores por analizar la realidad de esta situación en nuestros alumnos y estudiar su impacto en aspectos de vital importancia.

4. RESULTADOS

Se utilizó el cuestionario sobre el sentido de la vida (MLQ) y se han visto diferencias en las respuestas en función del sexo, siendo los varones los que se cuestionan más la presencia de este sentido frente a las mujeres que se cuestionan más sobre el sentido de la vida. Cuando se les preguntó sobre el sentido de la vida, Lucía afirma, "

> respecto a la crisis sanitaria y el periodo de confinamiento: me ha cambiado la forma de vivir y me ha hecho plantearme cuál es el sentido de mi vida. Ahora sé que tengo que agradecer todo lo que tengo". En este sentido, Diego indica: "durante el confinamiento he madurado como persona, aunque ha sido un periodo duro, me ha ayudado a plantearme mi vida. Ahora considero más importante buscar la felicidad y cuidar mis relaciones sociales". Daniel afirma: "el confinamiento me ha hecho plantearme y darme cuenta de la importancia de las personas en mi vida. Me ha hecho valorar mucho más las cosas que antes daba por hecho. Por ejemplo, la compañía de los seres queridos". En relación con lo anterior, Álvaro recalca: "la crisis sanitaria me ha ayudado a darme cuenta de que hay que vivir el presente, y hacerlo dando gracias todos los días".

Respecto a la espiritualidad, nuestros estudiantes consideran que es labor de enfermería el cuidado espiritual en su sentido más amplio y hacen distinción separándolo de a religiosidad, ya que no son conceptos idénticos. Paula atestigua:

> "El confinamiento me ha cambiado como persona porque me ha acercado mucho más a Dios". Belén menciona: "otra cosa de la que me he dado cuenta es de la importancia que tiene Dios en mi vida. Ya sabía que para mí era importante y necesaria, pero durante el confinamiento me di más cuenta de ello". También María señala:" he aprendido a valorar más el cariño de las personas y que la vida no te pertenece. He notado y puedo prometer y asegurar que Dios está ahí, que tiene un plan para cada uno y que está esperando a que le dejes entrar en ti". En cuanto a esta pregunta sobre la espiritualidad, cuando tenemos en cuenta los sexos, observamos que son las mujeres las que más se han formulado esta pregunta. Y aunque en algún caso han hecho mención a Dios, bien es cierto que no han sido muchos los que cuando respondían hacían mención a él.

Respecto a la dimensión emocional, Nuria afirma: “esta situación me ha abierto los ojos, me ha ayudado a ponerme en el lugar de otras personas, a sentir empatía por los demás.

Clara recalca: el confinamiento me ha cambiado la personalidad, ahora tengo más miedo e inseguridad, pero valoro mucho más la vida”. En este sentido, Javier manifiesta lo siguiente: “mi autoestima ha disminuido desde entonces. La pérdida del contacto con mis amigos y mucha gente importante para mí ha hecho que ya no sea la misma, hasta el punto de deprimirme y no saber cuál es el sentido de mi vida”. En las distintas respuestas de los alumnos cabe destacar que las palabras que más han mencionado han sido: intentar dar sentido a su vida, libertad, apreciar las cosas pequeñas, valorar lalo que tiene, la familia y el contacto físico.

Respecto a la pregunta por el sentido de la vida, Cristina afirma; “la crisis sanitaria y el periodo de confinamiento le han ayudado a darle preferencia a lo que de verdad importa y a valorar todo mucho más que antes”. Para Alberto lo que ha significado es: “siento que me ha ayudado a madurar. Ahora le doy mayor importancia a las cosas que realmente la tienen”. María contesta: “me ha hecho crecer como persona y valorar las cosas más sencillas. Me he replanteado mi vida”.

Respecto a la espiritualidad, José atestigua:

> “durante este tiempo, he profundizado en mi espiritualidad”. Alba menciona: “me he planteado la existencia de Dios y las cosas que realmente son importantes”. Ana comenta: “he tenido más presente que nunca a mis familiares fallecidos”.

Respecto a la dimensión emocional, Lucas afirma:

> “*he aprendido a gestionar las situaciones de estrés y de agobio*”. Elena recalca: “*me he sentido triste al no poder estar con gente que quiero*”. En este sentido, Pilar manifiesta: “me he dado cuenta de la importancia que tiene sentirse querido y tener a gente cerca —la familia—. Y continúa: la situación me ha cambiado cuando he temido perder a miembros de mi familia cercana que han estado enfermos”.

5. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos son evidencia de que el estado de confinamiento domiciliario y en concreto la crisis de la COVID -19 ha traído consigo la reflexión por parte de nuestros alumnos, en torno a la pregunta por el sentido de la vida, el valor de las relaciones humanas y la cuestión de la existencia de Dios y su relación con la dimensión espiritual. Teniendo en cuenta las inquietudes recogidas de la población estudiada, se puede decir que, han mostrado evidencias desde un punto de vista antropológico, de que el ser humano es un ser único, complejo, y que está determinado por su entorno y sus circunstancias. Por otro lado, las reflexiones de los alumnos entrevistados, de que en el corazón de todo hombre late la necesidad de encontrar un "para que", un sentido de vida que responde a un deseo de plenitud[23], idea que subyace de la antropología fundamental.

En este contexto, la pregunta por el sentido como una de las cuestiones existenciales más importantes en la historia del hombre, y que en este estudio se refleja, aflora cuando la vida nos recuerda que el hombre está abocado al sufrimiento como misterio. Esto es lo que ha ocurrido en este último tiempo, con la crisis de la COVID-19, y en concreto, con este tiempo de contención que ha conllevado a un modo distinto de mirar y comprender la realidad. Steger apoya esta tesis afirmando que , el sentido de la vida es

> "el sentido y la importancia que se siente con respecto a la naturaleza del ser y la existencia de uno"[21].

Teniendo en cuenta esta afirmación, la circunstancia que hemos vivido nos incita de una forma inconsciente, a reflexionar sobre la forma con la que el ser humano mira al "otro" y a su realidad, y nos propone hacerlo de un modo más abierto, más auténtico y humano. En definitiva, hace que pongamos en juego una mirada profunda que trata de descifrar el sentido de las cosas y de abarcar integralmente la verdad del ser humano. Querer darle un sentido a lo que somos y a lo que hacemos constituye un elemento indispensable que nos lleva a descubrir la grandeza de lo real y la primacía del ser humano.

Desde la universidad Francisco de Vitoria, concebimos la educación del corazón como un elemento esencial en la formación de la conciencia del hombre. En este sentido el concepto de "*formación integral*" se concibe no sólo como una suma de elementos complementarios que se añaden al currículum académico de nuestros estudiantes, sino más bien como la vivencia de la esencia *UFV* en todo el entorno que constituye la comunidad universitaria. La antropología de la educación toma al hombre como un ser capaz de pensar y de elaborar razonamientos lógicos, pero de una forma libre, responsable, y ética, es aquí entonces donde nuestra razón, afectos y acciones entran en diálogo[10]. El modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria propone la integración de tres dimensiones, despertar, descubrir y decidir,que describen un modelo educativo integral y que se relacionan y articulan entre sí y a su vez con la inteligencia, voluntad y afectividad, del hombre[26].

Los resultados que se extraen de esta investigación, sin duda nos acercan a relacionar las vivencias difíciles asociadas a la crisis que ha generado la COVID-19 con las tres dimensiones del modelo pedagógico de la Universidad Francisco de Vitoria. La dimensión del despertar parte de una experiencia que supone una conmoción para la persona que la vive. Es el proceso donde se pasa del asombro a la pregunta, un proceso en el que el hombre no es mero *homo faber,* sino un *homo quaerens* que esta está llamado a buscar la verdad de sí mismo y de toda la realidad.[102] Esta condición de buscador es una disposición natural de la condición humana pero que, en ocasiones, por estar inmersos en una cultura que tiende a ahogar el anhelo de plenitud y las preguntas que nos movilizan, se encuentra adormecida o anestesiada[26].

En este sentido podemos decir, tal y como se refleja en los resultados obtenidos de esta investigación, que nadie busca si no siente que algo le falta, ni se valora aquello que se recibe sin haberlo buscado ni pedido. En relación con lo anterior, podemos afirmar que existe una relación directa entre la capacidad que tiene el hombre ante situaciones difíciles de preguntarse y de reflexionar sobre las cuestiones fundamentales, con las dimensiones del modelo pedagógico anteriormente mencionadas.

En este sentido el proceso del *despertar* se relaciona con la capacidad de hacer preguntas, incluso aquellas que son capaces de sacarnos de la zona de confort y que pueden resultar incomodas, es ponerse en disposición de buscar un sentido con el que la persona se contempla a sí misma y contempla el mundo que le rodea. Despertar es preguntarse quién soy, para qué y quién quiero ser y cómo he de relacionarme con el otro y con el mundo, ante una situación concreta.

El segundo paso del proceso educativo es el descubrir, que dentro del modelo pedagógico se describe como encontrar por medio de ese conocimiento al que se llega desde la pregunta existencial, una verdad relevante y significativa para la vida. La crisis de la COVID-19 ha traído consigo numerosas reflexiones, que han resultado evidentes en la investigación realizada, en torno a las cuestiones que anhela el corazón humano. Es decir, las preguntas más potentes, como lo es la pregunta por el sentido de la vida, la existencia de Dios o el valor de lo importante, son aquellas que calan en el alma humana y que no nos dejan indiferentes.

A la luz de lo anterior, podemos decir que preguntas no dialogan en abstracto, sino que somos nosotros mismos los responsables de recorrer en primera persona el camino de la analogía entre la pregunta y el discernimiento. Descubrir, hace que pongamos necesariamente en marcha el ejercicio de nuestra razón, pero no en un sentido aislado sino en diálogo con nuestras acciones, y actitudes ante la realidad vivida. En definitiva, es un proceso que da sentido a lo que la persona es, sabe, quiere, desea, valora y hace.

El siguiente y último paso del modelo formativo, se corresponde con el decidir, que está relacionado con la capacidad del hombre para extraer conclusiones y plasmarlas de una forma práctica en su proyecto vital, personal y profesional. Consiste, en la toma de decisiones que parten de aquellos descubrimientos significativos alcanzados en el paso anterior y que, en ocasiones, como en el caso de nuestros estudiantes cambian la forma de mirarnos a nosotros mismos, a los demás y a nuestro entorno. La condición para que este proceso se lleve a cabo mediante acciones que busquen el bien es estar abierto y dejarse interpelar por la realidad en actitud de humildad, es sólo entonces cuando el misterio del

sufrimiento puede hacer que en corazón del hombre broten las preguntas existenciales que buscan activamente una respuesta. En el proceso de decidir entra en juego la voluntad, pues es el hombre quien ha responder con una decisión voluntaria que le lleve a una acción concreta.

6. CONCLUSIONES

Parece que el periodo de confinamiento provocado por la crisis sanitaria de la COVID-19, ha hecho que los estudiantes se interroguen por el sentido de la vida, así como de su dimensión espiritual y social.

La situación en la que todavía estamos inmersos ha golpeado a los estudiantes, y parece que ha favorecido que los estudiantes hayan salido por un tiempo de un estado de anestesia social. Hecho que les ha ayudado a plantarse algunas cuestiones fundamentales.

A la vista de ello, parece posible el desarrollo y la potenciación de habilidades no sólo prácticas y comunicativas en los estudiantes de enfermería, sino que según se deja traslucir de los resultados del estudio, los alumnos necesitan desarrollar competencias específicas para poder brindar cuidado espiritual cuando este sea necesario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos la desinteresada participación de los estudiantes en el estudio. Los autores agradecen a la Universidad Francisco de Vitoria el apoyo económico para la realización de este estudio con la referencia UFV2021-39.

8. REFERENCIAS

Constante,A. (2010). La pregunta que interroga por el sentido del ser.En claves del pensamiento,4(7), 79-100.

Alvira, T. (1985). El hombre y la trascendencia: entre la finitud y la infinitud.

VI simposio internacional de teología de la universidad de navarra, pp.243-252

Bericat Alastuey,E.(2003).Fragmentos de la realidad social postmoderna. Revista Española de investigaciones sociológicas, 102,9-46.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet, 395,10227,912–920.

Carrillo,R. (2018), Teoría y praxis ,32,29-47, El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: Una lectura desde Ellacuría

Frankl, V. (1946), *44,El hombre en busca de sentido ,Ed Herder*

Góngora, V. Solano, A. C. (2011). Validación del Cuestionario de Significado de la Vida MLQ en población adulta y adolescente argentina. *Revista Interamericana de Psicología*

González Iglesias,S Calle Maldonado,C(2020), *El acompañamiento educativo, una mirada ampliada desde la antropología personalista*, Scientia et Fides, 8 (1),183-203.

González Iglesias, S. (2016). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente. Una propuesta desde el método de López Quintas*. Tesis Doctoral Universidad Francisco de Vitoria.

González Rivera ,JL*,Psicoterapia de la crisis*. (2001),Revista de la asociación española de neuropsiquiatría,79,35-53.

Herrera, G, de los Angeles, C. (2005). *Hombre y técnica en el mundo contemporáneo : una mirada desde la ética. Tesis doctoral* Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Departamento* de Filosofía. http://ri.ibero.mx/handle/ibero/481.

Triana Ortiz,M,(1990), El hombre y el misterio del Ser, Rev Filosofía, *Univ.Costa Rica,38(67-68),85-91.*

La Salle, U., La Salle México Magaña Valladares, U., Alicia, M., Tarango, I., Medina, G., Teresa, M., & Mercedes, M. (2004). El Sentido de vida en Estudiantesde Primer Semestre de la Universidadde la Salle Bajío. *Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, *6*(22), 5–13. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202201

Manuel, X., Prieto, D. (2003). *La persona según Viktor Frankl*. VI encuentros internacionales de filosofía en el Camino de Santiago, 2001,pp173-198.

Martín Román, A. (2020). *La lectura y una aproximación a la idea de frustración existencial.* El bienestar en la cultura. https://antonioroman.info/la-lectura-y-una-aproximacion-a-la-idea-de-frustracion-existencial/

Maseda Moreno, Pilar Osete Martínez, Yolanda, Pérez Bonet, Gregorio Reglero Rada, Mercedes, Sánchez Fernández Mª Luisa, Sierra Macarrón, Leonor, Vila Pena, A. (2011). *Las redes sociales y la frustración existencial*.Revista de estudios de juventud,95,59-72.

BOE. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. [Internet]. [cited 2021 Apr 21]. Available from: https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692Pinazo-Hernandis, S. (2020). Psychosocial impact of COVID-19 on older people: Problems and challenges. *Revista Espanola de Geriatria y Gerontologia*, *55*(5), 249–252. https://doi.org/10.1016/J.REGG.2020.05.006

Sartre, J. P. (1973). *El existencialismo es un humanismo*.Facultad de Filosofía de San Dámaso. Seminario de profesores de filosofía:las cuestiones metafísicas, antropologicas y éticas en el existencialismo de J.P Sartre y M. Heidegger,pp1-14

Siles González, J. (2016). *La utilidad práctica de la Epistemología en la clarificación de la pertinencia teórica y metodológica en la disciplina enfermera*. Index Enferm,25(1-2),86-92.

Steger, M. F., Frazier, P., Kaler, M., & Oishi, S. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(1), 80–93.

Uriarte Arciniega, J. D. (2005). *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. Revista de psicodidáctica,10(2,61-80).*

Varela, G. R. (2016). La búsqueda de sentido como camino a la felicidad. el bienestar y su relación con la felicidad dentro del sistema universitario español. Tesis doctoral, Universidad Francisco de Vitoria.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F. N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V. K., Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, *87*, 40.-48.

WHO. Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic. 2020 Mar 27 [cited 2021 Apr 21]; Available from: https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic

AAVV. (2021). Formar para transformar en comunidad. Ed. Francisco de Vitoria, pp. 60

EL CONFINAMIENTO DOMICILIARIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ANÁLISIS DE LA REPERCUSIÓN DE LA PANDEMIA DEL COVID-19 EN LA VIDA DE LOS ALUMNOS

LUCAS MONTOJO SÁNCHEZ
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Desde la antropología el ser humano se define como trascendente a la materia, como un ser que se cuestiona el sentido de su existencia y que buscar un motivo por el que vivir. Ante esta afirmación cabe preguntarnos, ¿se plantea más el hombre las preguntas fundamentales ante un momento de crisis en el que se encuentra aislado?, ¿lo hacen nuestros alumnos?

> Los coronavirus son una familia de virus que normalmente afectan sólo a animales, aunque algunos tienen la capacidad de transmitirse a las personas. El SARS-CoV-2 es un nuevo tipo de coronavirus que se detectó en diciembre de 2019 en Wuhan, una ciudad de la provincia de Hubei en la República Popular China. Este virus produce la enfermedad infecciosa denominada COVID-19 (acrónimo de «coronavirus disease 2019»). Si bien la mayoría de los casos son leves, en otros casos la enfermedad puede ser grave y cursar con dificultad respiratoria, neumonía, fracaso renal y otras condiciones médicas, incluso la muerte. Esto sucede en mayor medida en personas con perfil de riesgo: tener más de 60 años, padecer enfermedades previas a la COVID-19 (hipertensión arterial, diabetes, enfermedades cardiovasculares, enfermedades pulmonares crónicas, cáncer, inmunodeficiencias) o estar embarazada. Por los conocimientos disponibles hasta el momento, la transmisión se produce por contacto con las secreciones respiratorias de una persona contagiada o enferma, y se considera poco probable la

> transmisión por el aire a distancias mayores de 1-2 metros. Su contagiosidad es alta y depende de la cantidad del virus en las vías respiratorias del transmisor. (Balluerka, N. et al., 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) el 14 de marzo de 2020 confirmó que la COVID-19 podía ser catalogada como pandemia. Desde entonces, España se ha visto afectada por varias olas de creciente agresividad. Ante el gran impacto que estaba teniendo la enfermedad en el país, el Gobierno de España impuso un confinamiento mediante un Real Decreto –RD 463/2020, de 14 de marzo– que determinó un primer estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria.

La medida tenía por objetivo velar por la salud de los ciudadanos, frenar la propagación de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública. En este contexto, durante tres meses se impuso a la ciudadanía un confinamiento domiciliario[103] que repercutió anímica y psicológicamente en la población. De forma generalizada, las personas sufrieron alteraciones en su rutina diaria, en la manera de relacionarse con su entorno y en sus hábitos y conductas. Así se ha demostrado en las investigaciones que en este sentido han sido realizadas.

> Durante el confinamiento, los dos factores que más afectan al bienestar físico y psicológico son la pérdida de hábitos y rutinas y el estrés psicosocial, de acuerdo al primer estudio que analiza el impacto psicológico de la cuarentena por COVID-19 en China (Wang, P. et al., 2020). La interrupción de hábitos durante el confinamiento y la instauración de otros poco saludables (p.ej. malos hábitos alimenticios, patrones de sueño irregulares, sedentarismo y mayor uso de las pantallas) pueden derivar en problemas físicos.
>
> Las condiciones que acompañan a una pandemia incluyen distintas fuentes de estrés para las personas. Los estudios sobre situaciones de estrés y emergencias permiten resumir las principales variables implicadas en el impacto psicológico como las siguientes: el miedo a la infección por virus y enfermedades, la manifestación de sentimientos de

[103] Entre el 15 de marzo y el 21 de junio de 2020 se estableció a la población un confinamiento domiciliario obligatorio salvo para desplazamientos justificados –como la compra de alimentos o de fármacos–. Quedó igualmente suspendida la actividad educativa escolar y universitaria presencial en favor de una modalidad docente en formato *online*.

frustración y aburrimiento, no poder cubrir las necesidades básicas y no disponer de información y pautas de actuación claras (Brooks et al., 2020) o la presencia de problemas de salud mental previos o problemas económicos (Wang, Zhang, et al., 2020). También el estigma y rechazo social en el caso de personas infectadas o expuestas a la enfermedad puede ser un desencadenante de una peor adaptación (Brooks et al., 2020). El grado de impacto dependerá de varios factores. De acuerdo con el estudio de Sprang y Silman (2013), la población que ha vivido una cuarentena durante enfermedades pandémicas es más propensa a presentar trastorno de estrés agudo y de adaptación y dolor (el 30% con criterios de trastorno de estrés postraumático). (Balluerka, N. et al., 2020).

En el contexto presentado, se ha querido analizar cómo ha afectado a nuestros alumnos la situación de aislamiento provocada por el confinamiento derivado de la crisis sanitaria de la COVID-19.

2. OBJETIVOS

La investigación tiene por objetivo analizar la influencia del confinamiento domiciliario en (i) el sentido de la vida, (ii) la dimensión espiritual y (iii) el estado emocional en los alumnos de primer curso de los grados de Enfermería y Biomedicina de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid. Conocer en qué medida los estudiantes universitarios se han visto afectados por el aislamiento del confinamiento domiciliario durante la emergencia sanitaria de la COVID-19.

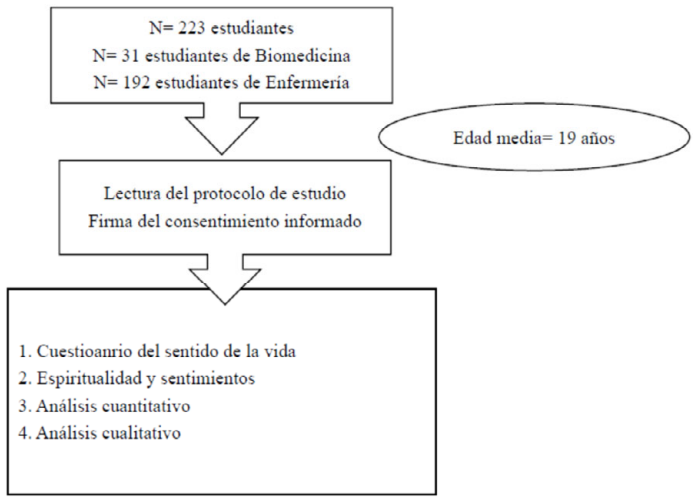
3. METODOLOGÍA

Encuesta realizada a comienzos del curso académico 2020-2021 a una muestra de 223 estudiantes de primer curso de los grados de Enfermería y Biomedicina, con una edad media de 19 años.

Los alumnos, todos de la Universidad Francisco de Vitoria, fueron informados acerca del objetivo del estudio y firmaron el consentimiento informado tras su lectura. El cuestionario fue aprobado previamente por el Comité de Ética de la Universidad (16/2021) cumpliendo con el protocolo de la declaración de Helsinki.

Las encuestas fueron respondidas durante el horario de clase y se garantizó en todo el proceso la privacidad del alumno mediante la codificación de los cuestionarios una vez fueron contestados, asegurándose así su anonimato.

***FIGURA 1**. Esquema del estudio.*



Fuente: elaboración propia

El cuestionario incluía cinco preguntas que tenían como objetivo analizar la influencia del confinamiento domiciliario en (i) el sentido de la vida, (ii) la dimensión espiritual y (iii) el estado emocional en los alumnos.

Se transcriben a continuación las cinco cuestiones formuladas a los alumnos:

- ¿Te has planteado cosas importantes durante el confinamiento y ante la situación vivida por el COVID-19?
- ¿Estar confinado te ha hecho replantearte tu espiritualidad?
- ¿Qué es lo que más has echado de menos durante el periodo de confinamiento?

- ¿Consideras que el confinamiento te ha cambiado como persona?
- ¿Durante el confinamiento has sentido alguna vez Tristeza, Soledad, Miedo?

4. RESULTADOS

La población estudiada, 75 alumnos de Biomedicina (17.7% varones y 89.3% mujeres) y 148 alumnos de Enfermería (15.5 %varones y 84.5%mujeres), con una edad media de 19 años, respondieron de la siguiente manera a las preguntas presentadas:

Te has planteado cosas importantes durante el confinamiento y ante la situación vivida por el COVID-19?

Respondieron afirmativamente los siguientes porcentajes

Ambos grados:

Varones 93.5%

Mujeres 92.7%

Enfermería 93.2%

Biomedicina 92,2%

¿Estar confinado te ha hecho replantearte tu espiritualidad?

Respondieron afirmativamente los siguientes porcentajes

Ambos grados:

Varones 22,6%

Mujeres 27,1%

Enfermería 23%

Biomedicina 33.3%

¿Qué es lo que más has echado de menos durante el periodo de confinamiento?

La gran mayoría de la muestra estudiada afirmó haber echado en falta principalmente el contacto con familiares y amigos.

Ambos grados:

Varones 89,3%

Mujeres 74%

Enfermería 72,3%

Biomedicina 81,3%

¿Consideras que el confinamiento te ha cambiado como persona?

Respondieron afirmativamente los siguientes porcentajes

Ambos grados:

Varones 77,4%

Mujeres 72,4%

Enfermería 68,2%

Biomedicina 82,7%

¿Durante el confinamiento has sentido alguna vez Tristeza, Soledad, Miedo?,

Respondieron afirmativamente los siguientes porcentajes:

Tristeza

Ambos grados:

Varones 71%

Mujeres 79,7%

Soledad

Ambos grados:

Varones 41,9%

Mujeres 57,3%

Miedo

Ambos grados:

Varones 32,3%

Mujeres 54,7%

***FIGURA 2**. Porcentaje de los diferentes estados de ánimo manifestados durante el confinamiento en los Grados de Enfermería y Biomedicina.*

Estado de ánimo		VARÓN		MUJER	
		Enfermería	Biomedicina	Enfermería	Biomedicina
TRISTEZA	NO	41,5	14,3	22,1	16,4
	SI	58,8	85,7	77,9	83,6
SOLEDAD	NO	52,9	64,3	46,6	34,4
	SI	47,1	35,7	53,4	65,6
MIEDO	NO	82,4	50,0	46,6	42,6
	SI	17,6	50,0	53,4	57,4

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Esta investigación tiene como objetivo poner de manifiesto los cambios experimentados por las personas durante el estado de alarma por la pandemia de la COVID-19, con relación a una relación de preguntas que han sido consideradas básicas para conocer el impacto psicológico generado por la pandemia y el confinamiento asociado al intento de ralentizar al máximo las tasas de contagio.

A la luz de los resultados, se puede afirmar que el confinamiento domiciliario ha afectado en los alumnos de manera clara. En un alto porcentaje, y sin que existan diferencias significativas por sexo o titulación, una gran mayoría de ellos se plantearon, durante el periodo referido, el sentido de su vida. De igual manera, refieren haber echado en falta el contacto con familiares y amigos, haber cambiado, de alguna manera,

como personas y, aunque en un porcentaje menor, durante el confinamiento se replantearon su espiritualidad. Por último, afirman haber sentido tristeza, soledad y miedo.

Respecto a los sentimientos de tristeza, soledad y miedo es el sexo femenino el que afirma en un porcentaje mayor haberlos experimentado. Siento el miedo la impresión menos experimentada durante el confinamiento domiciliario por ambos sexos, al contrario que lo que ocurre con el sentimiento de tristeza, que es el más experimentado por ambos sexos.

6. DISCUSIÓN

Los estudiantes se han visto afectados por la situación provocada por la pandemia de COVID-19. El aislamiento que conllevó el confinamiento domiciliario, ha propiciado la introspección y el afloramiento de sentimientos como la tristeza, la soledad y el miedo en los alumnos. De igual manera les ha llevado a preguntarse por el sentido de su vida, a echar en falta a sus seres queridos y a reconocer que les ha cambiado de alguna manera.

De igual manera, resulta interesante confirmar que el aislamiento ha llevado a los alumnos a reflexionar por el sentido de la vida, así como por la dimensión espiritual, lo que invita a pensar que el confinamiento podría haber provocado que los estudiantes salieran de un estado de *anestesia social*, facilitando el planteamiento de las cuestiones fundamentales.

No obstante, ante los resultados analizados, podemos concluir que, durante el periodo de confinamiento, tanto varones como mujeres, en un porcentaje elevado, se han planteado cuestiones fundamentales en un porcentaje similar. Por ejemplo, por su propia existencia, o el rol que desempeñan en su vida. Además, En un alto porcentaje, siendo más significativo en el grado de Biomedicina que en el de Enfermería, los estudiantes reconocen que el confinamiento les ha cambiado como personas. Así mismo, en un índice considerable y sin diferencias significativas por sexo y grado, los alumnos consultados se han planteado cuestiones espirituales.

En relación con el estado emocional, podemos afirmar que la población estudiada ha sentido la necesidad de relacionarse con otras personas, especialmente con aquellas más próximas: familia y amigos. También afirman, en mayor medida en el grado en Enfermería que en el de Biomedicina, y en concreto las mujeres, haber experimentado la falta de libertad impuesta de una manera negativa. Esto se relaciona directamente con los estados emocionales de tristeza, soledad y miedo que han manifestado sentir de manera generalizada los estudiantes.

Analizadas de manera individual, en un porcentaje de estudiantes similar por sexos y grados han manifestado sentir tristeza. En relación con miedo, se han observado diferencias significativas, pues se ha manifestado en mayor medida dentro del grado de Enfermería en mujeres que en varones y de forma menos diferenciada por sexos en el grado de Biomedicina. La soledad, por su parte, no presenta diferencias significativas entre sexos en el grado en Enfermería, pero sí las presentan en el de Biomedicina, siendo significativamente mayor en mujeres que en varones. Respecto a la tristeza, en el grado de Enfermería se observa una mayor incidencia de este estado emocional en mujeres que en varones. Siendo, en el grado de Biomedicina, similar en ambos sexos.

No obstante lo anterior, es preciso reconocer que el estudio presenta algunas limitaciones, dado que los resultados no se pueden extrapolar a estudiantes de otras universidades.

Otra limitación sería el número de estudiantes que participan en el estudio. Habría que hacerlo extensivo a más cursos y a más grados para poder analizar los resultados de manera más completa.

De igual manera, sería recomendable y de enorme interés conocer si existen diferencias entre esta investigación y los resultados recabados en alumnos de los mismos grados y cursos de universidades públicas.

Asimismo, resulta conveniente mencionar que las respuestas afirmativas o negativas de los alumnos a las cuestiones presentadas en estas páginas, permitían ser matizadas en campos habilitados para ello. Por falta de espacio en estas páginas, esa parte de la investigación ha sido desarrollada por las profesoras María Cristina Paradakis Romero y María Teresa Iglesias López en este trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los alumnos participantes su desinteresada colaboración en el estudio y a la Universidad Francisco de Vitoria las facilidades para poder llevarlo a cabo.

Mención especial merecen Ana Pérez Martín y Gema Mata González, directora y coordinadora académica, respectivamente, del Grado en Enfermería de la Universidad Francisco de Vitoria. Así como Beatriz González Gálvez y Javier Galán Antoñanzas, directora y coordinador académico del Grado en Biomedicina de dicha Universidad.

8. REFERENCIAS

Balluerka, N. et. al. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. U. del País Vasco.

Barlett, J. D. et. al. (2020). Resources for Supporting Children's Emotional Well-being during the COVID-19 Pandemic. Recuperado de https://www.childtrends.org/publications/resources-for-supportingchildrens-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic

Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2020, n.º 67, pp. 25390-25400. Recuperado el 27/01/2020 https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con

Brooks, S. K. et. al. (2021). The psycological impact of quarantine and how to reduce it : rapid review of the evidence. Lancet.

Espada, J. P. et. al. (2020). Buenas prácticas en la atención psicológica infantojuvenil ante la COVID-19. Clínica y Salud. Avance online. doi:10.5093/clysa2020a14

Fizzotti, E. (1974). De Freud a Frankl. Interrogantes sobre el vacío existencial. Enusa.

Frankl, V. (1994). El hombre en busca de sentido. Herder.

Frankl, V. (2000). El hombre doliente. Herder.

Glaser, B. G. (1992). Basics of grounded theory analysis. California, Estados Unidos de América: Sociology Press. Gobierno de España.

Guberman, M. (1998). Humanismo, logoterapia y proceso terapéutico. San Pablo.

Hernández, G. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidos.

Kluge, H. H. (2021). Physical and mental health key to resilience during COVID-19. World Health Organization.

Liu, J. J. et. al. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. The Lancet Child & Adolescent Health. Advance online publication.

Magaña, U. et al. (2004). El Sentido de la vida en Estudiantes de Primer Semestre de la Universidad de la Salle Bajío. U. La Salle.

Oliver, N. et. al. (2020). The Covid19 Impact Survey: Assessing the pulse of the COVID-19 pandemic in Spain via 24 questions. Accesible en: https://arxiv.org/abs/2004.01014

Organización Mundial de la Salud (OMS; 2020). Coronavirus (COVID-19). Recuperado el 27/02/2020 en https:// covid19.who.int/

Orgilés, M. et. al. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. Accesible en: https://psyarxiv.com/5bpfz/

Palacios, J. L. (2002). Educar en mangas de camisa. U. Tecnológica de León.

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

Rojas, E. (2001). El hombre Light, una vida sin valores. Temas de hoy.

Sprang, G. et. al. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 7(1), 105-110. doi:10.1017/dmp.2013.22

Sun, L. et. al. (2020). Prevalence and risk factors of acute posttraumatic stress symptoms during the COVID-19 outbreak in Wuhan, China. doi:10.1101/2020.03.06.20032425

Wang, C. et. al. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(5), 1729. doi:10.3390/ijerph17051729

Wang, G., Zhang. et. al. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. The Lancet, 395(10228), 945-947. doi:10.1016/S0140-6736(20)30547-X

NUEVO APRENDIZAJE DEL PROFESORADO DE CONSERVATORIO

ARCADIO RUBÉN SODUPE VILLARO
Conservatorio Superior de Música "Andrés de Vandelvira" de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Los conservatorios de música, han estado caracterizados por un tratamiento diferenciado por parte de la Administración educativa con respecto a otras enseñanzas, siendo considerados Centros de formación complementaria, a causa del desconocimiento social de su valor académico como de las titulaciones obtenidas (Vieites, 2020). Ello ha provocado un vacío investigador en las enseñanzas especiales de conservatorio frente a otros espacios educativos de formación musical.

Por su parte, Díaz (2015, 2016), constata que los profesores nóveles de conservatorio, se identifican a sí mismos como intérpretes más que como profesores y piensan que para ser profesor, basta con poseer un alto dominio del conocimiento a enseñar. A su vez, Cardona (2020), enuncia la abundancia de profesores con gran currículo musical como concertistas internacionales, que no saben transmitir al alumnado su forma de tocar o su musicalidad. De la misma manera, Andueza (2017, 2019) evidencia que los profesores de conservatorio, formados en su mayoría en el plan de estudios de 1966, no se han sabido adaptar en gran parte, a las sucesivas renovaciones de planes de estudio que ha habido hasta la fecha. Ibeas (2015), demuestra que la metodología más empleada por los profesores de instrumento sigue siendo la imitación estudiante-docente, reforzada con las explicaciones del propio docente. Además de tener un escaso interés por conocer las investigaciones de la Neurociencia sobre la relación existente entre aprendizaje instrumental y cerebro.

Por todo ello, se debe ser consciente de la importancia de formar a los profesores de conservatorio de música en las diferentes ramas de investigación, ya que los resultados de las mismas pueden derivarse en conseguir una mejora sustancial del sistema educativo acorde con las necesidades emergentes en los diferentes niveles de enseñanza, tanto obligatorios como no obligatorios.

2. OBJETIVOS

En relación con lo expuesto anteriormente, el Objetivo General de esta investigación consiste en elaborar el perfil del docente en los conservatorios de música de La Rioja.

De este objetivo general se desprenden los siguientes Objetivos Específicos:

1. Conocer el peso que tienen los distintos ejes-base de estudio: *Experiencia acumulada*, *Formación permanente*, *Percepción y motivación*, *Enseñanza-aprendizaje* y *Evaluación*, en la configuración de los perfiles que menciona el Objetivo General.

2. Determinar la relación entre estos elementos en la organización de posibles perfiles de docentes en los conservatorios de música de La Rioja.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La población a la que se dirige este estudio es la de los profesores de los conservatorios de música de las ciudades de Haro, Logroño y Calahorra. Estos tres conservatorios son la totalidad de instituciones para la formación musical reglada en La Rioja, en cada una de las zonas geográficas que la configuran (Rioja Alta, Rioja Media y Rioja Baja), e imparten los mismos niveles formativos: grado elemental (cuatro cursos) y grado medio (seis cursos).

La muestra de estudio ha sido extraída mediante muestreo intencional no probabilístico. La muestra final de participantes ha sido de n=91, en edades comprendidas entre 25-50 años con una media de edad de 34,5 años. De ellos n=16 son de La Rioja Alta (17,6%); n=44 de La Rioja Media (48,3%); y, n=31 de La Rioja Baja (34,1%), como se representa en la Figura 5.

Se evidencia una muestra del profesorado con una situación administrativa mayoritariamente de funcionarios interinos (62,6%), con estudios del Plan de estudios de 1966 o anteriores (81,4%), en los que menos de la mitad está en posesión del *Curso de Aptitud Pedagógica* (39,6%) y sólo el 1,1% está en posesión del *Diploma de Estudios Avanzados* o similares; con lo que predomina una muestra de profesorado de conservatorio a analizar administrativamente inestable, con baja formación pedagógica y escasa aportación investigadora.

3.2. Instrumento

El instrumento para la recogida de datos ha consistido en un Cuestionario de tipo mixto configurado por n=42 preguntas con respuestas abiertas o cerradas, construido *ad hoc* (Bisquerra, 2014; Cohen, Manion y Morrison, 2018; Matias, 2021).

El Cuestionario recoge datos sobre la identificación del profesorado para posteriormente ser utilizados en los análisis. Los ejes-base que organizan el contenido del Cuestionario y derivados de los Objetivos Específicos del estudio, son los siguientes:

1. *Experiencia* acumulada dentro y fuera del conservatorio.
2. *Formación* permanente del profesorado a lo largo de su carrera docente.
3. *Percepción* y motivación de ser profesor y su enseñanza.
4. *Enseñanza aprendizaje.* Metodología y proceso.
5. *Evaluación* del profesor al alumno.

3.3. Diseño

3.3.1. Extracción de la Muestra

Para la extracción de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

a. Obtener la participación de profesores/as ubicados en las tres zonas geográficas de La Rioja: Rioja Alta, Rioja Media, Rioja Baja, con el fin de comparar los resultados obtenidos en cada una de ellas.

b. Citación por parte de los jefes de departamento a n=106 profesores de los conservatorios, posiblemente participantes en el estudio para explicar el objetivo de la investigación y la entrega, resolución de dudas y cumplimentación de los Cuestionarios si procediera, a los que aceptaron participar en él (n=98), para su cumplimentación presencial. Tras conocer los objetivos de la investigación, se recabó su consentimiento para tomar parte en la misma, siendo finalmente la muestra participante de n=91 profesores.

3.3.2. Construcción del Cuestionario *ad hoc*

Tal y como se ha indicado, el instrumento construido *ad hoc* está compuesto por tres partes: a) datos de identificación; b) experiencia y formación; y, c) práctica docente, introducidas en página aparte por unas líneas explicativas sobre el objetivo del trabajo de investigación y la condición de anonimato del mismo.

El proceso de elaboración del instrumento de medida consistió en los pasos que siguen:

1. Definir los datos de identificación necesarios: ubicación del centro educativo, departamento de trabajo, situación administrativa, género, edad y antigüedad en el puesto.

2. Determinar los ejes-base del Cuestionario para poder definir el perfil profesional de los profesores de los conservatorios. Para ello, se han tenido en cuenta los aspectos más relevantes

extraídos de la literatura científica al respecto. Estos ejes fueron: *experiencia*, *formación*, *percepción*, *enseñanza-aprendizaje* y *evaluación*.

3. Elaborar las preguntas del Cuestionario en base a los datos de identificación y a los ejes fundamentales planteados previamente.

4. Con el fin de asegurar la sinceridad de respuesta al Cuestionario, en la Tabla 1 se recogen las de contenido similar, formuladas con distinta redacción para detectar la consistencia intraindividual de respuesta.

***TABLA 1**. Preguntas con similitud conceptual*

Estrategias y actividades usadas para la enseñanza
P. 22 - A menudo, pones en práctica estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje
P. 31 - A la hora de enseñar, utilizas frecuentemente actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje
Programas de educación continua
P. 25 - ¿Crees que el profesor/a de conservatorio debe mantenerse en programas de educación continua? En caso de responder afirmativamente, indica en cuáles
P. 39 - ¿El profesor de conservatorio debe actualizar sus conocimientos? En caso afirmativo, indica cuáles

5. Valoración interjueces del Cuestionario con el fin de asegurar su validez. En base a las modificaciones pertinentes sugeridas por los expertos, el Cuestionario en su formato final consta de 42 preguntas de respuestas semiabiertas y cerradas.

3.3.3. Análisis de datos

Se realizan los siguientes tipos de análisis:

1. Análisis descriptivo de las características de los participantes.

2. Cálculo del índice de sinceridad, como medida de control mediante la doble formulación de algunas preguntas para conocer la consistencia de la respuesta de cada participante. Se establece

el criterio de que, si no hay un mínimo de consistencia del 70% en las respuestas doblemente formuladas, se eliminarán dichos Cuestionarios.

3. Análisis descriptivo de las respuestas, mediante el cálculo de la significación estadística de las diferencias y su representación gráfica (Suárez, Recio, San Luis y Pozo, 2019; Tajul, 2020).

4. Análisis de la varianza ANOVA y cálculo de la t de Student, para valorar las respuestas según los ejes-base temáticos que organizan el contenido del Cuestionario, en función de los factores de: a) la ubicación del centro educativo; b) situación administrativa; c) departamento de trabajo y, d) la antigüedad en el puesto.

5. Análisis multivariante clúster no jerárquico de k-medias (Jones, 2019; Palacio, Apodaca y Crisci, 2019; Mateos-Aparicio y Hernández, 2021), para la organización de la muestra en diferentes perfiles de profesores, en función de los valores de similitud estadísticamente significativos obtenidos en los clústeres, mediante análisis multivariantes, t de Student y múltiples comparaciones post hoc de Bonferroni (Goss y Meneses, 2019).

Para realizar los análisis, se ha dispuesto del programa IBM SPSS Statistics (versión 27.0).

4. RESULTADOS

Se exponen a continuación los principales resultados obtenidos, según el esquema que sigue:

1. Valores de las respuestas según los ejes-base temáticos que organizan el contenido del Cuestionario, en función de los factores: a) la ubicación del centro educativo; b) situación administrativa; c) departamento de trabajo y, d) antigüedad en el puesto.

2. Perfiles del profesorado.

4.1. Valores de las respuestas según los ejes-base temáticos que organizan el contenido del Cuestionario

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a los ejes-base en función de la ubicación del centro educativo. En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de la varianza ANOVA.

***TABLA 2**. Resultados de los ejes-base en función de la ubicación del centro educativo*

Ejes	F	p	η2
Experiencia	,47	,216	,034
Formación	4,84	,010*	,099
Percepción	,61	,547	,014
Enseñanza-aprendizaje	2,51	,087	,054
Evaluación	2,02	,139	,044

Tal como recoge la Tabla 2, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el eje *Formación* (F=4,84; *p*=,010), procediendo a su estudio individualizado, haciendo una comparación entre los 3 conservatorios del estudio, mediante la prueba de t de Student para la igualdad de medias. En la Tabla 13 se muestran los resultados obtenidos.

***TABLA 3**. Eje Formación: comparación entre los conservatorios de Haro, Logroño y Calahorra*

Prueba Levene para la igualdad de varianzas			**Prueba T para la igualdad de medias**						
Conservatorios	F	p	t	df	p (bilateral)	M	DT	Confianza 95% Inferior	Confianza 95% Superior
Haro-Logroño	,82	,369	2,37	58,00	,021*	1,05	,44	,16	1,93
Haro-Calahorra	,38	,541	2,99	45,00	,004*	1,47	,49	,48	2,45
Logroño-Calahorra	,07	,797	1,17	73,00	,245	,42	,36	,29	1,13

La Tabla 3 reporta un valor no estadísticamente significativo en la prueba de Levene, para los conservatorios de Haro-Logroño (*F*=,82;

p=,369) y Haro-Calahorra (*F*=,38; *p*=,541). Por otra parte, hay diferencias estadísticamente significativas entre estos conservatorios (*p*=,021 y *p*=,004) con un nivel de significación de *p*<,05; lo cual indica que, respecto al eje de *Formación*, los conservatorios de música de Haro y de Logroño y los de Haro y Calahorra, se comportan de diferente manera y tienen distintas características que sería interesante comprobar cualitativamente en qué consisten.

La tercera comparativa de resultados en función del eje-base *Formación*, que se ha realizado entre el conservatorio de Logroño y el conservatorio de Calahorra. Los resultados reportan valores no significativos (*F*=,07; *p*=,797) sin significación estadística de diferencias (*p*=,245). Es decir, las características de los conservatorios de Logroño y Calahorra son similares respecto al eje *Formación*.

b) Resultados en función de la situación administrativa

Seguidamente, para cada uno de los ejes-base considerados, en la Tabla 4 se presentan los resultados en función del factor de situación administrativa. En esta ocasión, como únicamente existen dos componentes (funcionario interino y funcionario de carrera), se ha calculado la prueba de Levene y el valor t de Student.

La Tabla 4 reporta un valor no estadísticamente significativo en la prueba de Levene en todos los ejes-base de estudio (*F*=3,52 y *p*=,640; *F*=,27 y *p*=,606; *F*=4,71 y *p*=,330; *F*=,10 y *p*=,751; *F*=,23 y *p*=,630), comprobando su homocedasticidad. Por otra parte, hay diferencias estadísticamente significativas únicamente en el eje *Experiencia* (*p*=,000); lo cual indica que, la *situación administrativa* es un factor que está influido por la experiencia.

c) Resultados en función del departamento de trabajo

A continuación, en la Tabla 5 se muestran los resultados del análisis ANOVA de los ejes-base en función del departamento de trabajo.

***TABLA 4**. Resultados de los ejes-base en función de la situación administrativa*

Prueba de Levene para la Igualdad de Varianzas			Prueba T para la igualdad de medias						
Ejes	F	p	t	df	p (bilateral)	Confianza 95% Inferior		Superior	
*Exp	3,5	0,64	4,13	89,0	,000*	1,63	3,9	8,4	2,41
*For	,27	,606	,65	89,0	,515	-,23	,35	,92	,46
*Per	4,7	,33	-,70	89,0	-,484	-20	,28	,75	,36
*Ens	-,1	,751	,47	89,0	-,641	,09	,19	,29	,47
*Eva	,23	,630	,46	89,0	-,648	-,08	,17	,26	,42

*Exp: Experiencia
*For: Formación
*Per: Percepción
*Ens: Enseñanza
*Eva: Evaluación

***TABLA 5**. Resultados de los ejes-base en función del departamento de trabajo*

Ejes	F	p	η2
Experiencia	,37	,777	,012
Formación	2,14	,101	,069
Percepción	,42	,736	,014
Enseñanza-aprendizaje	2,92	,039*	,091
Evaluación	1,89	,137	,061

Tal como recoge la Tabla 5, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el eje *Enseñanza-aprendizaje* (*F*=2,92; *p*=,039), procediendo a su estudio individualizado. Dada la existencia de 4 departamentos: a) Instrumentos no sinfónicos, b) Cuerda, c) Viento-Percusión, y d) Asignaturas teóricas (lenguaje musical, armonía e historia), se presentan a continuación los resultados compartivos entre ellos, mediante la prueba de t de Student para la igualdad de medias.

***TABLA 6**. Eje Enseñanza-aprendizaje: comparación entre los departamentos de trabajo*

Prueba Levene para la Igualdad de Varianzas

Departamentos	F	p	t	p (bilateral)	Confianza 95% Inferior	Confianza 95% Superior
No sinfónicos-Cuerda	,02	,892	-1,42	,161	-,98	,17
No sinfónicos-Viento Percusión	3,80	,057	,53	,600	-,32	,54
No sinfónicos-Teóricas	,28	,598	1,41	,165	-,19	1,06
Cuerda-Viento Percusión	5,64	,022*	2,41	,020*	,09	,95
Cuerda-Teóricas	,19	,662	2,61	,014*	,19	1,50
Teóricas-Viento Percusión	8,18	,007*	1,40	,170	-,15	,80

La Tabla 6 reporta un valor no estadísticamente significativo en la prueba de Levene, entre los departamentos: no sinfónicos y cuerda (F=,02; p=,892), no sinfónicos y viento-percusión (F=3,80; p=,057), no sinfónicos y teóricas (F=,28; p=,598) y cuerda y teóricas (F=,19; p=,662). Por otra parte, hay diferencias estadísticamente significativas entre los departamentos de cuerda y viento-percusión (p=,020) y cuerda y teóricas (p=,014), con un nivel de significación de p<,05.

Seguidamente se muestran los resultados obtenidos en función del factor antigüedad en el puesto.

d) Resultados en función de la antigüedad en el puesto

En la Tabla 7 se recogen los resultados del análisis en cada uno de los ejes respecto de la antigüedad del participante en el puesto de trabajo.

***TABLA 7**. Resultados de los ejes-base en función de la antigüedad en el puesto*

Ejes	F	p	η2
Experiencia	15,74	,000*	,263
Formación	,75	,474	,017
Percepción	,61	,546	,014
Enseñanza-aprendizaje	,77	,465	,017
Evaluación	,41	,665	,009

Tal como se observa en la Tabla 7, existen diferencias estadísticamente significativas únicamente en el eje *Experiencia* (*F*=15,74; *p*=,000). La Tabla 18 representa los resultados del análisis entre el eje-base *Experiencia* con la *antigüedad en el puesto*, atendiendo al intervalo de: a) menos de 5 años, b) de 5 a 15 años y, c) más de 15 años.

***TABLA 8**. Eje Experiencia: comparación en función de la antigüedad en el puesto*

Prueba Levene para la Igualdad de Varianzas			Prueba T para la Igualdad de Medias						
								Confianza 95%	
Años anti-güedad	F	p	t	df	p (bilate-ral)	M	DT	Inferior	Supe-rior
Menos 5-5 a 15 años	,52	,475	-2,23	53,00	,030*	-1,36	,61	-2,58	-,13
Menos 5-Más de 15 años	,54	,466	-4,80	43,00	,000*	-3,04	,63	-4,32	-1,76
Más de 15-5 a 15 años	,01	,935	-4,31	80,00	,000*	1,68	,39	-2,46	-,90

La Tabla 8 no reporta un valor estadísticamente significativo en la prueba de Levene respecto a cada uno de los intervalos de antigüedad respectivamente, es decir hay homocedasticidad (F=,52 y p=,475; F=,54 y p=,466; F=,01 y p=,935). Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de antigüedad: a) menos de 5 años-5 a 15 años (F=,52; p=,030); b) menos de 5 años-más de 15 años (F=,54; p=,000) y c) Más de 15 años-5 a 15 años (F=,01; p=,000).

Después de presentar los resultados de los 5 ejes-base temáticos del Cuestionario: Experiencia, Formación, Percepción, Enseñanza-aprendizaje y Evaluación y, en función de los factores: a) la ubicación del centro educativo; b) situación administrativa; c) departamento de trabajo y, d) la antigüedad en el puesto; se postula que tanto el eje Percepción como el eje Evaluación, no presentan diferencias estadísticamente significativas, por lo que no son influyentes a la hora de determinar un perfil profesional entre los profesores de música de conservatorio.

4.3. Perfiles del profesorado

En la Tabla 9, aparecen expresados los 4 perfiles resultantes en los que se organiza el profesorado, con sus valores medios de los centroides de

cada perfil, en función de los ejes-base de: Experiencia, Formación y Enseñanza-aprendizaje.

***TABLA 9**. Perfiles de profesorado*

Ejes	Perfil 1 (N=22)	Perfil 2 (N=24)	Perfil 3 (N=24)	Perfil 4 (N=21)
Experiencia	7,05	3,88	4,87	1,94
Formación	6,70	6,45	4,00	4,60
Enseñanza-aprendizaje	4,46	3,79	3,51	3,83

La Tabla 9 recoge los valores que muestran la homogeneidad en cuanto al número de componentes de cada perfil de profesorado, a la vez de las distintas puntuaciones de cada centroide para los 3 ejes-base de estudio con diferencias significativas: Experiencia, Formación y Enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, en la Tabla 10, se constatan los resultados del análisis multivariante de los 3 ejes-base en función de los 4 perfiles posibles de profesorado de conservatorio de música.

***TABLA 10**. Ejes-base: resultados análisis multivariante en función de los 4 perfiles de profesorado*

Ejes	F	p	η2
Experiencia	145,10	,000*	,833
Formación	33,80	,000*	,538
Enseñanza-aprendi-zaje	5,31	,002*	,155

Tal como recoge la Tabla 10, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los 3 ejes-base de estudio: Experiencia (F=145,10; p=,000), Formación (F=33,80; p=,000) y Enseñanza-aprendizaje (F=5,31; p=,002), procediendo a su estudio individualizado, comparando cada uno de los 4 perfiles de profesorado de conservatorio con los otros tres. Para ello, la Tabla 11 muestra la dependencia de los cuatro perfiles de profesores de conservatorio mediante la prueba post hoc de múltiples comparaciones de Bonferroni (Goss y Meneses, 2019).

***TABLA 11**. Eje Experiencia: comparación entre los 4 perfiles de profesorado*

Perfiles		p	Confianza 95%	
			Inferior	Superior
Perfil 1	Perfil 2	,000*	2,51	3,82
	Perfil 3	,000*	1,52	2,83
	Perfil 4	,000*	4,44	5,79
Perfil 2	Perfil 1	,000*	-3,82	-2,51
	Perfil 3	,000*	-1,63	-,35
	Perfil 4	,000*	1,28	2,61
Perfil 3	Perfil 1	,000*	-2,83	-1,52
	Perfil 2	,000*	,35	1,63
	Perfil 4	,000*	2,27	3,60
Perfil 4	Perfil 1	,000*	-5,79	-4,44
	Perfil 2	,000*	-2,61	-1,28
	Perfil 3	,000*	-3,60	-2,27

En la Tabla 11 se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre todos los perfiles de profesado (p=,000); lo cual indica que los 4 perfiles se comportan de manera distinta entre sí en lo que se refiere al eje-base Experiencia.

A continuación, en la Tabla 12 se muestra la comparación entre los 4 perfiles de profesores en función del eje-base Formación.

***TABLA 12**. Eje Formación: comparación entre los 4 perfiles de profesorado*

Perfiles		**p**	**Confianza 95%**	
			Inferior	**Superior**
Perfil 1	Perfil 2	1,000	-,62	1,14
	Perfil 3	,000*	1,82	3,58
	Perfil 4	,000*	1,19	3,01
Perfil 2	Perfil 1	1,000	-1,14	,63
	Perfil 3	,000*	1,59	3,31
	Perfil 4	,000*	,95	2,74
Perfil 3	Perfil 1	,000*	-3,58	-1,82
	Perfil 2	,000*	-3,31	-1,59
	Perfil 4	,431	-1,49	,29
Perfil 4	Perfil 1	,000*	-3,01	-1,19
	Perfil 2	,000*	-2,74	-,95
	Perfil 3	,431	-,29	1,49

La Tabla 12 reporta diferencias estadísticamente significativas entre: perfil 1-perfil 3 (p=,000), perfil 1-perfil 4 (p=,000), perfil 2-perfil 3 (p=,000), y perfil 2-perfil 4 (p=,000); lo que indica que el perfil 1 es diferente a los perfiles 3 y 4 y el perfil 2 es diferente a los perfiles 2 y 4 en lo que se refiere al eje-base Formación. Por otro lado, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el perfil 1 y el perfil 2 (p=1,000), ni entre los perfiles 3 y perfil 4 (p=,431), lo cual informa de que se comportan con similaridad en cuanto al eje Formación.

Finalmente, en la Tabla 13 se muestra el resultado la comparación entre los 4 perfiles de profesorado en función del eje-base Enseñanza-aprendizaje.

TABLA 13. *Eje Enseñanza-aprendizaje: comparación entre los 4 perfiles de profesorado*

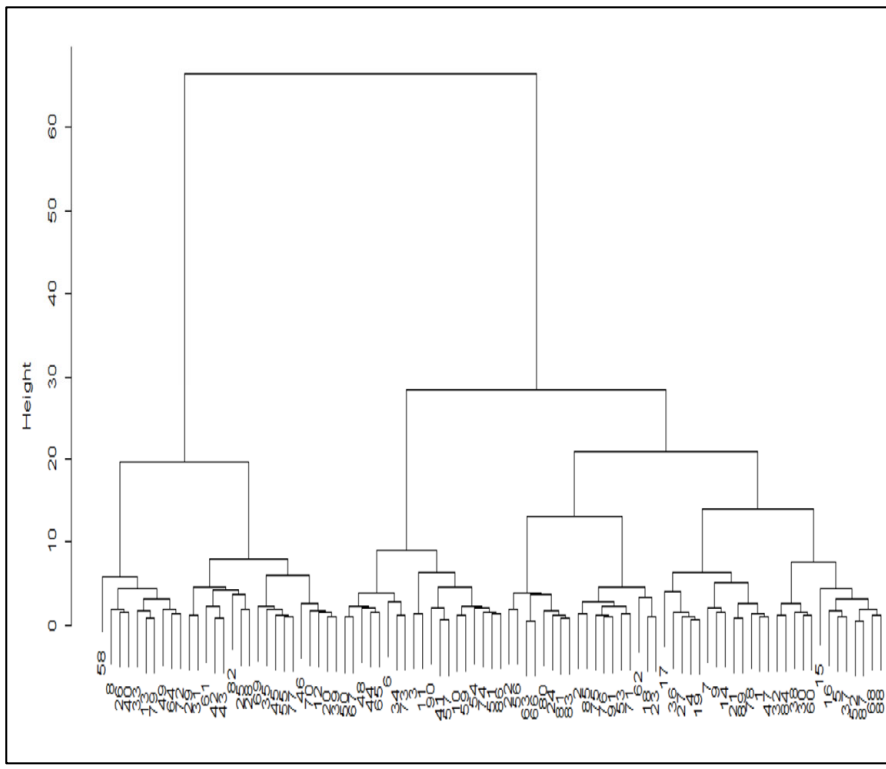
Perfiles		p	Confianza 95%	
			Inferior	Superior
Perfil 1	Perfil 2	,046*	,01	1,33
	Perfil 3	,001*	,29	1,62
	Perfil 4	,033*	-,06	1,31
Perfil 2	Perfil 1	,046*	-1,33	-,01
	Perfil 3	1,000	-,36	,93
	Perfil 4	1,000	-,71	,63
Perfil 3	Perfil 1	,001*	-1,62	-,29
	Perfil 2	1,000	-,93	,36
	Perfil 4	1,000	-1,00	,34
Perfil 4	Perfil 1	,033*	-1,31	,06
	Perfil 2	1,000	-,63	,71
	Perfil 3	1,000	-,34	1,00

Tal como se observa, se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre: perfil 1-perfil 2 (p=,046), perfil 1-perfil 3 (p=,001), y perfil 1-perfil 4 (p=,033). Es es decir, el perfil 1 es diferente a los perfiles 2, 3 y 4 respecto al eje Enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se constata que los perfiles 2, 3 y 4 se comportan de una manera similar (p=1,000).

Estos resultados, se representan a continuación en las Figuras 1 y Figura 2, que comparan los 4 perfiles profesionales de profesores de

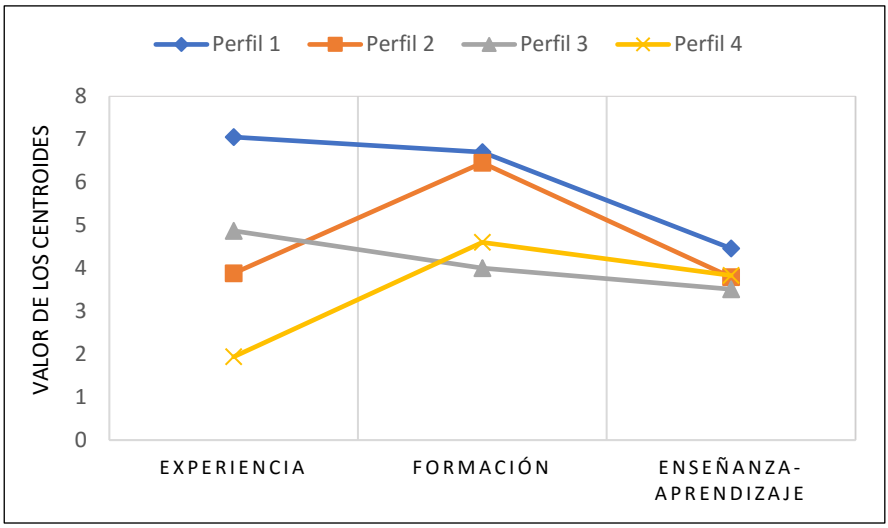
conservatorio de música de La Rioja resultantes, en función de los ejes-base: Experiencia, Formación y Enseñanza-aprendizaje.

***FIGURA 1**. Dendograma agrupamientos clústeres*



En la Figura 1 se pueden observar las distintas posibilidades de agrupamientos de los clústeres. Se dan dos grandes grupos de los que a su vez se ramifican en otros dos (uno de ellos doble). Como marca la línea de división, la opción escogida como más idónea es la de 4 clústeres, ya que como se verá posteriormente en la Figura 9, según para qué ejes-base, el profesorado se agrupa de manera diferente.

***FIGURA 2**. Perfiles profesionales de los profesores de conservatorios de La Rioja*



En suma, los resultados obtenidos conducen a organizar al profesorado de los conservatorios de música de La Rioja en función de 4 tipos de perfiles, según su comportamiento en los 3 ejes-base temáticos estadísticamente significativos: *Experiencia*, *Formación* y *Enseñanza-aprendizaje*. La Figura 9 muestra las puntuaciones medias de los perfiles de profesorado obtenidos en cada uno de los 3 ejes y expuestas en la Tabla 19. En concreto:

- **Perfil 1.** Obtiene la máxima valoración de entre los 4 perfiles en los 3 ejes-base: *Experiencia* (7,05), *Formación* (6,70) y *Enseñanza-aprendizaje* (4,46).

- **Perfil 2.** Evidencia una baja calificación en el eje *Experiencia* (3,88), media en eje *Formación* (6,45) y baja en eje *Enseñanza-aprendizaje* (3,79).

- **Perfil 3.** Denota bajas calificaciones en eje *Experiencia* (4,87), eje *Formación* (4,00) y eje *Enseñanza-aprendizaje* (3,51).

- **Perfil 4.** Obtiene una puntuación muy baja en eje *Experiencia* (1,94), y baja en eje *Formación* (4,60) y eje *Enseñanza-aprendizaje* (3,83).

- Además, observando los resultados del análisis *post hoc* de Bonferroni, se evidencia que los perfiles 1 y perfil 2 se comportan de manera similar respecto al eje *Formación* y los perfiles 2, perfil 3 y perfil 4 lo hacen con respecto al eje *Enseñanza-aprendizaje*.

- Por consiguiente, en el eje *Experiencia* el comportamiento del profesorado, se agruparía en 4 perfiles diferenciados, con puntuaciones medias, bajas y muy bajas; en el eje *Formación* el profesorado se reduciría a 2 grupos diferenciados (perfil 1 + perfil 2 y perfil 3 + perfil 4), con puntuaciones medias y bajas; y, en el eje *Enseñanza-aprendizaje*, el comportamiento del profesorado se aglutinaría en 2 grupos (perfil 1 y perfil 2 + perfil 3 + perfil 4), todos ellos con puntuaciones bajas. Datos a tener en cuenta para valorar en el siguiente apartado de *Conclusión y discusión*.

5. CONCLUSIÓN-DISCUSIÓN

Se presentan y discuten, a continuación, los resultados más relevantes en relación a los objetivos planteados previamente y su interpretación, de acuerdo con la metodología empleada. Así mismo, se presentan las principales aportaciones de esta investigación en el contexto del profesorado de conservatorio de música, sus limitaciones y prospectivas para próximas investigaciones.

Los aspectos que se abordan a continuación son los siguientes:

- Comprobación de los objetivos.
- Principales aportaciones al estado de la cuestión.
- Limitaciones del estudio y Proyecciones futuras.

5.1. Comprobación de los objetivos

En relación con lo expuesto anteriormente, el **Objetivo General** de esta investigación consiste en organizar posibles perfiles docentes en los conservatorios de música de La Rioja.

Según el comportamiento del profesorado, se han evidenciado 4 perfiles diferentes, conformados por 22, 24, 24 y 21 docentes cada uno. Las puntuaciones medias obtenidas de los perfiles, en función de los 3 ejes-base *Experiencia acumulada*, *Formación permanente* y *Enseñanza-aprendizaje*, muestran a su vez un subagrupamiento, dando respuesta al Objetivo Específico 1.

Objetivo Específico 1. Conocer el peso que tienen los distintos ejes-base de estudio: *Experiencia acumulada*, *Formación permanente*, *Percepción y motivación*, *Enseñanza-aprendizaje* y *Evaluación*, en la configuración de los perfiles que menciona el Objetivo General

De los 5 ejes-base de estudio: Experiencia acumulada, Formación permanente, Percepción y motivación, Enseñanza-aprendizaje y Evaluación, solo los ejes Experiencia acumulada, Formación permanente y Enseñanza-aprendizaje, han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Por lo que el resto de los ejes Percepción y motivación, y Evaluación, no se pueden tomar como referencia influyente a la hora de constituir los diferentes perfiles del profesorado.

Atendiendo a los otros 3 ejes-base y a los 4 perfiles que conforman el profesorado de los conservatorios de música en La Rioja, el perfil 1 es el que obtiene la máxima puntuación media en *Experiencia acumulada* (7,05), *Formación permanente* (6,70) y *Enseñanza-aprendizaje* (4,46). En el eje *Experiencia acumulada*, los otros tres perfiles obtienen puntuaciones bajas y muy bajas (3,88; 4,87 y 1,94), en lo que se traduce que el 24% del profesorado tiene una *Experiencia acumulada* media, el 26% una experiencia baja y el 50% una experiencia muy baja.

En cuanto al eje *Formación permanente*, el perfil 2 se comporta de manera similar al perfil 1, obteniendo puntuaciones que van de 6,45 a 6,70, mientras que los perfiles 3 y 4, obtienen puntuaciones entre 4,00 y 4,60; o lo que es lo mismo, el 50% del profesorado obtiene una puntuación media en *Formación permanente*, mientras que el 50% obtiene una puntuación baja.

En el eje *Enseñanza-aprendizaje*, los cuatro perfiles obtienen puntuaciones bajas o muy bajas. El perfil 1, con una puntuación media de 4,46,

representa el 24% del profesorado de los conservatorios de música en La Rioja, mientras que los otros tres perfiles, se comportan de una manera similar, con valores que van de 3,51 a 3,83, representando el 76% del profesorado.

Por tanto, la *Experiencia acumulada*, es el eje-base que más influye en el agrupamiento del profesorado, con la existencia de 4 perfiles, donde sólo el 24% del profesorado obtiene puntuaciones medias, el 26% obtiene puntuaciones bajas y el 50% obtiene puntuaciones muy bajas. Con el eje-base *Formación*, el agrupamiento se reduce a 2 perfiles, donde el 50% del profesorado obtiene puntuaciones medias y el otro 50% obtiene puntuaciones bajas. En cambio, en el eje *Enseñanza-aprendizaje*, sólo el perfil 1 (24% del profesorado), obtiene puntuaciones bajas y el otro grupo formado por los perfiles 2, 3 y 4 (76%), obtiene puntuaciones muy bajas.

Objetivo Específico 2. Determinar la relación entre estos elementos en la organización de posibles perfiles de docentes en los conservatorios de música de La Rioja

El factor *Situación administrativa*, influye directamente en el eje *Experiencia acumulada*, dependiendo de si el profesor es funcionario interino o funcionario de carrera. El factor *Ubicación del centro educativo*, influye directamente en el eje *Formación*, evidenciándose un comportamiento diferenciado en el conservatorio de Haro frente al profesorado de los conservatorios de Logroño y Calahorra, que se comportan de una manera similar respecto a este eje de *Formación*. Habría que realizar estudios posteriores del por qué de esta causística del conservatorio de Haro e intentar analizar la razón de la alta formación de sus profesores. Posibles causas valorables: a) tradición musical en la zona, b) conservatorio muy enraizado en la población, c) ayudas municipales o comarcales, d) empresas patrocionadoras en la zona que faciliten becas formativas, y e) existencia de figuras de reconocido prestigio en el conservatorio que impartan cursos de formación y que atraigan a un número elevado de profesores con deseo de formarse y crecer.

Por su parte, el factor *Departamento de trabajo*, influye directamente en el eje *Enseñanza-aprendizaje*, apreciándose diferencias

estadísticamente significativas entre los departamentos de cuerda y viento-percusión y entre los departamentos de cuerda y teóricas (lenguaje musical, armonía e historia). Como se ha podido constatar en el marco teórico, tradicionalmente diferentes planes de estudio (1942, 1966), han dado a la cuerda la categogía de *virtuosismo*, siendo los únicos junto al piano, habilitados para poder cursar los estudios superiores de la especialidad de música de cámara, con lo que de alguna manera se ha ido manteniendo en el tiempo en el terreno de la enseñanza-aprendizaje.

Como medida para una rápida visualización de la puntuaciones medias de los perfiles del profesorado de conservatorio, a la hora de incentivar a los centros o a la hora de tomar decisiones futuras de mejora de la calidad, se proponen una serie de *marcadores*

Figura 3
Experiencia

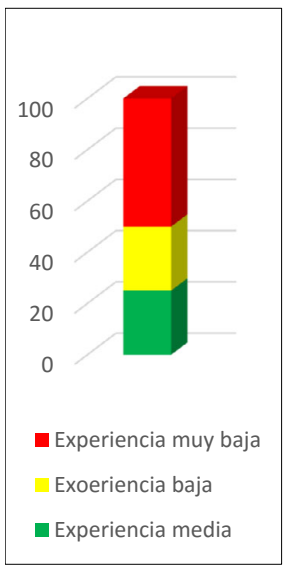


Figura 4
Formación

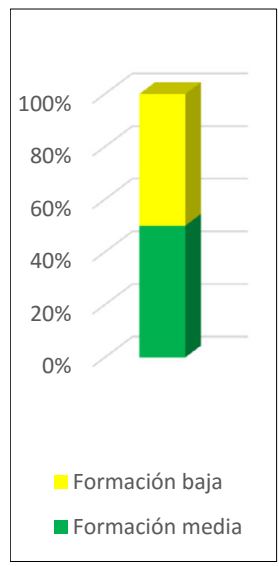
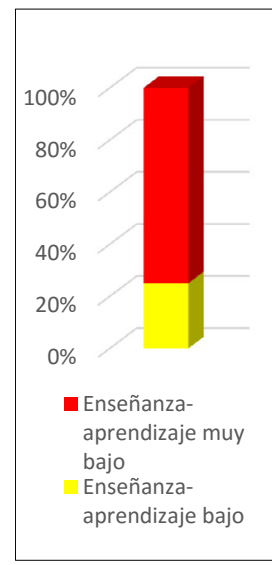


Figura 5
E.aprendizaje



musicales
representados en la Figura 3, Figura 4 y Figura 5.

Según los tres marcadores, se observa que habría que intervenir en orden de prioridad, en metodologías de *Enseñanza-aprendizaje*,

seguidamente en factores relacionados para mejorar el eje-base *Experiencia acumulada* (cargos de responsabilidad, investigación, actividades musicales fuera del conservatorio) y por último, seguir muy de cerca la *Formación permanente* en investigación, didáctica y nuevas tecnologías.

5.2. Principales aportaciones al estado de la cuestión

La investigación presentada es un estudio sobre los profesores de los conservatorios de música en La Rioja.

Como principal aportación, está la construcción y validación *ad hoc* de un Cuestionario formado por 42 preguntas, y estructurado en 5 ejes-base temáticos: *Experiencia acumulada*, *Formación permanente*, *Percepción-motivaci*ón, *Enseñanza-aprendizaje* y *Evaluación*. Dicho Cuestionario puede ser utilizado en investigaciones futuras en otros conservatorios del Estado y hacer las comparativas analíticas pertinentes para la mejoría de la docencia en los conservatorios.

El profesorado de los conservatorios de La Rioja, se ha agrupado en 4 perfiles, en función de la puntuación media obtenida en los 3 ejes-base estadísticamente significativos: *Experiencia acumulada*, *Formación permanente* y *Enseñanza-aprendizaje*. También se ha confeccionado una serie de *marcadores musicales*, con la intención de priorizar e incentivar la mejora educativa y la excelencia en los profesores de los conservatorios de música.

Respecto al eje-base *Experiencia acumulada* (cargos de responsabilidad, investigación, actividades musicales fuera del conservatorio), se evidencia una clara escasez de doctores en el terreno de la educación musical en conservatorios y la necesidad de investigaciones que precisen en temáticas como: la formación del profesorado, el currículo en la educación musical, la enseñanza de un instrumento concreto, la pedagogía musical, la psicología de la música, el influjo de la música en la vida emocional, o las tradiciones musicales del entorno cultural (Pastor, 2002; Gillanders y Martínez, 2005; Morales, Ortega, Conesa y Ruiz, 2017; Gaines, 2018; Carmona, 2021).

El que el profesorado de conservatorio esté formado en investigación, conlleva a que los alumnos de Trabajo Fin de Estudios de último curso de carrera, no se pregunten el por qué tienen que destinar un tiempo tan valioso para realizar dicha asignatura cuando podían emplearlo en tocar su instrumento, sintomatología de que algo no está funcionando bien en el diseño de los estudios de conservatorio (Aróstegui, 2016; Macías, 2017; Curbelo, 2018; Narejos, 2020). Es por ello, que la formación inicial y continua del profesorado, la investigación y el trabajo interdisciplinar toman una importancia decisiva (López, 2013; Fernández y Casas, 2016).

Por otra parte, es necesario resaltar la conveniencia de que las personas dedicadas a la enseñanza de su instrumento musical tengan la oportunidad de desarrollar en paralelo una labor interpretativa, dada la repercusión positiva que tiene en su trabajo docente con alumnos de cualquier nivel, ya que constituye una parte fundamental de la formación continua del profesor y de su labor docente, y debería ser fomentada por los centros, cuando no organizada directamente por ellos (Ruiz, 2020). Se refiere a una actividad eminentemente práctica que necesita mantenerse actualizada. Si una vez obtenida su plaza el profesor va perdiendo el contacto con la práctica interpretativa de su instrumento, con el paso de los años su sistema de enseñanza necesariamente se resentirá, mientras que si consigue mantenerse en activo seguirá adquiriendo nuevas experiencias que podrá transmitir de primera mano a su alumnado.

Actualmente el sistema de contratación de los conservatorios superiores es el mismo que el de la enseñanza secundaria. Por ello, para poder ofrecer unos planes de estudios musicales superiores de calidad, es necesaria una buena selección del profesorado, que debería tener: una carga lectiva inferior, un perfil especializado a través de una experiencia investigadora, y una compaginación entre la actividad docente y la actividad investigadora (Rico, 2018).

Respecto al eje-base *Formación permanente*, no beneficia la paralización que ha habido durante más de 30 años, hasta el año 2015, del ingreso al Cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, donde sólo se pide como requisito de participación, una titulación de máster en investigación de 60 créditos ECTS, y que en muchos casos dicho

cuerpo se ha estado supliendo por profesorado que mínimamente cumplía con los requisitos (Vieites, 2020). No alienta la búsqueda de un adecuado estatus administrativo, ya que actualmente la legislación que regula el funcionamiento de las enseñanzas en los conservatorios superiores, es común a la de enseñanza secundaria obligatoria, aunque la titulación que se obtiene al finalizarlas, sea equivalente al grado universitario (Jiménez y Ruiz, 2019). Además existe una insuficiente atención prestada por las administraciones educativas y todavía faltan compromisos investigadores y conclusivos (Tello, 2020).

Los conservatorios profesionales siguen enmarcados en programaciones didácticas obsoletas, apostando por lo tradicional como la mejor metodología, hasta que llegue una normativa que les obligue a pasar a las programaciones didácticas por competencias (Vernia, 2020). No se ha encontrado una renovación académica significativa en cuanto a las actuales demandas, que pasan por la docencia, la interpretación y la reinvención para acceder a un campo laboral relacionado con la formación recibida. Como posibles líneas de formación que puedan adaptarse a cualquier perfil docente, se puede hablar: interdisciplinar, cooperativa y colaborativa, investigadora, especializada, permanente, y entre iguales (Vernia, 2019).

Por ende, los centros superiores de educación musical han seguido la misma línea que las carreras universitarias más prácticas, es decir, han intentado formar a sus especialistas para la actividad principal, en este caso la interpretación. No obstante, la realidad laboral se debería imponer no como un lastre que mine las horas de estudio interpretativo con numerosas materias didácticas, sino como una revisión de todas las asignaturas comunes o de formación básica desde el punto de vista didáctico. La formación didáctica de los futuros docentes musicales no tendría que limitarse al máster de profesorado, porque su formación pedagógica no se tiene que desvincular de la realidad y, por tanto, debería ser una constante. Se precisan cambios sustanciales en el enfoque del proceso de formación, es decir, que la relación práctica-teoría debería ser mayor, así como tendrían que impulsarse mayor cantidad de proyectos de investigación e innovación dirigidos a una aplicación

continua en el aula y abierta al cambio, y no como meras actuaciones puntuales (Bernabé, 2015).

Esta tesis doctoral, trata de contribuir a las investigaciones necesarias para realizar una verdadera labor de andamiaje que permita a los profesores de conservatorio conectar teoría y práctica, más aún, cuando la realidad laboral del titulado superior de música, le obliga a ejercer en la mayoría de casos como docente, bien en centros de enseñanza secundaria obligatoria, o con más suerte en conservatorios profesionales e incluso superiores, más que como músico profesional (Bernabé y Torres, 2017).

Por último, respecto al eje Enseñanza-aprendizaje, se constata que a menudo, las enseñanzas musicales en los conservatorios de música se basan en metodologías arraigadas a la tradición, donde el docente no siempre desarrolla en profundidad los conocimientos y habilidades psicopedagógicas adecuadas para la práctica educativa (Campayo y Cabedo, 2018).

> Aunque la búsqueda de una mejora en la calidad educativa no se realiza desde solamente un punto de vista metodológico (Lerma, 2020), mejorar en investigaciones metodológicas de enseñanza-aprendizaje, implica bajar el grado de abandono en los conservatorios profesionales, que es superior al 80%, y subir el 10% de los estudiantes que obtienen una titulación superior de ese 20% restante que acaba el grado profesional (Querol, 2017). Hay que evitar que las prácticas educativas interpretativas en buena parte de los conservatorios españoles sigan ancladas en modelos y métodos tradicionales, propios de anteriores culturas del aprendizaje, donde destaca la figura del *maestro* como modelo supremo, considerado artista antes que docente, y cuya reputación viene determinada por su relación con instrumentistas legendarios o por su pertenencia a determinadas escuelas, sin una carga de contenidos educativos y psicopedagógicos sólida y donde el estudiante se limita a ser un clon de su propio profesor (Bautista y Fernández, 2018).

Además, priorizar la salud física y psíquica del educando a su excelencia debe ser un primer eslabón hacia una educación no solo humanamente compatible, sino sostenible en el tiempo. Son los avances científicos dentro del área de la Psicología de la música los que muestran la necesidad de ensanchar el marco de la enseñanza musical, incorporando

además del aprendizaje y dominio de destrezas técnico-instrumentales junto a otras disciplinas teóricas, el desarrollo de aspectos psicológicos que tienen que ver con el aprendizaje emocional, la neuroeducación, los procesos motivacionales, la autoconfianza o el propio autoconcepto musical (Fernández, de Paula y Blanco, 2021).

Por ende, se evidencia una falta de correspondencia curricular y competencial existente entre las enseñanzas profesionales y superiores de música de conservatorio, agravada por la transferencia competencial autonómica de la legislación vigente en España, la cual genera una mayor desigualdad geográfica. La realidad de un espacio superior artístico que oferta diferentes líneas de estudios (interpretación, pedagogía, jazz, música antigua, dirección, sonología, etc.) está siendo enfocada previamente mediante una línea única de interpretación en las enseñanzas profesionales, que no necesariamente capacita ni para las competencias requeridas en el acceso ni en el currículum. Para ello, se debería plantear una diversificación curricular en los itinerarios de estudios profesionales mediante el uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje y determinación competencial específicas, respetando el currículum actual de las citadas enseñanzas (Pascual y Peñalver, 2019).

El profesorado parte de una formación instrumental y competencia laboral común, garantizada por la posesión de una titulación similar de acceso a la función pública docente de enseñanzas artístico-musicales, pero el seguimiento en clase de los métodos estudiados puede condicionar el modo en que los profesores complementan la formación técnica del alumnado (Hallam, 2013). El profesorado debe tomar conciencia de la disponibilidad actual de fuentes de información científica que le brindan nuevos conocimientos sobre la enseñanza de su instrumento a partir de diferentes hallazgos de estudios científicos sobre neuropsicología, acústica o biomecánica aplicada al estudio de instrumentos musicales, así como otros relacionados con la orientación didáctica del profesor (Lorenzo, Muñoz y Soares, 2018). Parece que puede existir una limitación derivada del perfil profesional del docente de música, tradicionalmente ambivalente entre la identidad como instrumentista o pedagogo. Por ello, la búsqueda de la excelencia interpretativa no puede ser el argumento para basar la enseñanza en repetir hasta que salga,

error común en la enseñanza-aprendizaje musical de conservatorios (Sloboda, 2014).

Las metodologías didácticas musicales necesitan un cambio de cara al futuro, debido a que las diferentes leyes educativas han sido más estructurales que formales, ya que la administración no ha puesto al servicio del profesorado los medios adecuados para llevar a cabo dichos planes (Rodríguez, 2018). Necesitan una transformación que lleva implícita una formación específica y complementaria para el profesorado. Por tanto, además de una formación en pedagogía, el profesorado de conservatorio reclama más formación en aspectos como la inteligencia emocional, la gestión de grupos y el manejo de recursos tecnológicos (Muñoz y Bonastre, 2013). Por ello, la práctica educativa deberá dirigirse, hacia la implementación de este tipo de estrategias y recursos, optimizando la calidad de la enseñanza con una docencia más eficiente (López, 2013). Aplicar una perspectiva de investigación a la reflexión didáctica de la música puede apoyar el aprendizaje profundo en la teoría de la educación musical (Holgersen, 2017), ya que puede informar los enfoques pedagógicos en la formación del profesorado de música (Georgii, Burnard y Holgersen, 2016).

5.3. Limitaciones del estudio y Proyecciones futuras

Todo trabajo de investigación presenta ciertas limitaciones, a pesar de su rigurosidad. Ser críticos del propio quehacer y conscientes de estas limitaciones, así como tratar de subsanarlas en próximos estudios permitirá ir más allá de lo logrado.

Una de las limitaciones más destacada en este estudio ha sido la escasez de investigaciones relacionadas con la investigación en cuestión, sobre todo en lo referente al trabajo de campo y recogida de datos, teniendo que construir minuciosamente un Cuestionario ad hoc, sin tener un referente anterior para poder contrastar luego los resultados.

Intentar confeccionar el instrumento los más completo posible y a la vez que no fuese denso a la hora de responder por parte del profesorado de conservatorio, ya que aunque la muestra analizada haya sido prácticamente la totalidad del profesorado de conservatorio de La Rioja

(92%), en un principio hubo que matizar y explicar con gran detalle el motivo del estudio y su anonimato en las respuestas, ya que el profesorado no está acostumbrado a este tipo de investigaciones.

Como proyecciones futuras se constata la necesidad de continuar investigando para la mejora del sistema formativo musical. Por un lado, la repetición en el futuro de estudios similares sobre el mismo objeto sería deseable, con el fin de realizar un seguimiento de la implantación aquí tratada. Se podría además extrapolar este tipo de investigación a otros conservatorios profesionales y superiores de otras Comunidades Autónomas y luego contrastar los resultados. Utilizando también la técnica de clúster jerarquizado y obteniendo un coeficiente de generalizabilidad.

También se plantean nuevas líneas de investigación que este trabajo no ha desvelado, como la aplicación de un programa de mejora en base a los perfiles de los profesores de conservatorio aquí diagnosticados, y la posterior recogida de datos: implementación de programas de formación continua, indicadores para la capacitación y selección del profesorado de conservatorio, etc.

Además, se podría proceder a un análisis cualitativo de los métodos de enseñanza-aprendizaje y posterior estudio de resultados tras su aplicación directa profesor-alumnos.

6. REFERENCIAS

Andueza, M. (2017). Análisis de la situación de la enseñanza del Saxo Jazz en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/25888/TESIS_ANDUEZA_URRIZA_MIKEL.pdf.

Andueza, M. (2019). Análisis de la situación de la enseñanza del Saxo Jazz en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. Jazz-hitz, 2, 83-103.

Aróstegui, J. L. (2016). La investigación en los conservatorios superiores y centros superiores de Murcia. Quodlibet, 61 (1), 7-17.

Bautista, A. y Fernández, B. (2018). Monográfico sobre Investigación en Interpretación Musical: Implicaciones para el desarrollo Profesional Docente. Psychology, Society and Education, 10 (1), 1-13.

Bernabé, M. (2015). Formación para la Ciudadanía Intercultural. ¿Qué sucede en los Conservatorios Superiores? REICE, 13 (3), 21-36.

Bernabé, M. y Torres, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular. Arbor, 193, 1-29.

Bisquerra, R. (2014). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.

Campayo, E. y Cabedo, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. Psychology, Society, & Education, 10 (1), 15-36.

Cardona, I. (2020, 14 de octubre). Trabajo en un conservatorio…¿soy músico o pedagogo? https://www.melomanodigital.com/trabajo-en-un-conservatorio-soy-musico-o-pedagogo.

Carmona, J. C. (2021, 16 de febrero). ¿Por qué es importante que los estudios superiores de Música se cursen en la universidad? https://elcorreoweb.es/opinion/ columnas/por-que-es-importante-que-los-estudios-superiores-de-musica-se-cur sen-en-la-universidad-AF7135929.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Nueva York: Routledge.

Curbelo, O. (2018). La investigación en las enseñanzas superiores de música a través del análisis de los trabajos fin de estudios en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Edunovatic 2017. Conference proceedings, 901-911.

Díaz, M. T. (2015). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. Un estudio desde la perspectiva de los protagonistas. Revista Musical Chilena, 223, 86-97.

Díaz, M. T. (2016, 6 de mayo). Los inicios de la profesión docente en los conservatorios de música. http://socialmusik.es/inicios-profesion-docente-conservatorios-musica.

Fernández, B. y Casas, A. (2016). Re-lecturas sobre Wundt y Seashore y nacimiento de AEPMIM. La psicología en la música y con los músicos. Epistemus, 4 (1), 133-160.

Fernández, B., de Paula, F. y Blanco, P. (2021). Profesionales de la psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. Papeles del Psicólogo, 42(1), 37-48.

Gaines, J. M. (2018). Music Technology and the Conservatory Curriculum [Tesis doctoral, Universidad de Columbia]. Repositorio institucional de la Universidad de Columbia. https://doi.org/10.7916/D8NP3MW2.

Georgii, E., Burnard, P., y Holgersen, S. (2016). Professional Knowledge in Music Teacher Education. Aldershot: Routledge.

Gillanders, C. y Martínez, P. (2005). La investigación en el ámbito musical. Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical, 64, 85-104.

Goss, M. y Meneses, J. (2019). Análisis estadístico con JASP. Barcelona: FUOC.

Hallam, S. (2013). What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? Psychology of Music, 41 (3), 267- 291.

Holgersen, S. (2017). Music teacher identity and professionalism. Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver, 1, 27-36.

Ibeas, M. (2015). Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Repositorio institucional de la Universidad del País Vasco.

https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18219/TESIS_IBEAS_LOPEZ_MARTA.pdf.

Jiménez, M. A. y Ruiz, F. J. (2019). La incorporación al mercado laboral de los egresados de conservatorio. Un estudio de caso de los titulados de guitarra del Real Conservatorio Superior de Música de Granada, España. AV Notas, 8, 93-108.

Jones, H. (2019). Ciencia de los datos: La guía definitiva sobre análisis de datos, minería de datos, almacenamiento de datos, visualización de datos, Big Data para empresas y aprendizaje automático para principiantes. Nueva York: Bravex.

Lerma, A. (2020). Estudio de caso en el Conservatorio Profesional de Música Cristóbal de Morales con el alumnado de orquesta de 4º de Enseñanzas Básicas y tres alumnas de 2º de Enseñanzas básicas de violín [Trabajo de máster, UNED]. Repositorio institucional de la UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/view/ bibliuned:masterComEdred-Jalerma.

López, G. (2013). Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio. uam.es/bitstream/handle/10486/661742/lopez_iniguez_guadalupe.pdf.

López, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. Cuadernos de música iberoamericana, 25, 223-241.

Lorenzo, O., Muñoz, S. y Soares, F. (2018). Estudio comparativo de métodos de iniciación al violonchelo utilizados en los conservatorios de música andaluces. Implicaciones para el profesorado. Psychology, Society, & Education, 10 (1), 37-54.

Macías, R. (2017). ¿Investigar en los conservatorios? Mesa redonda en las II Jornadas de investigación musical del Conservatorio Superior de Música de La Mancha. Consonancias, 1, 193-205.

Mateos-Aparicio, G. y Hernández, A. (2021). Análisis multivariante de datos. Cómo buscar patrones de comportamiento en BIG DATA. Madrid: Pirámide.

Matias, C. (2021). The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education. Nueva York: Routledge.

Morales, A., Ortega, E., Conesa, E. y Ruiz, C. (2017). Análisis bibliométrico de la producción científica en Educación Musical en España. Revista española de pedagogía, 75, 399-414.

Muñoz, E. y Bonastre, C. (2013). La expresividad en la música. Quodlibet, 52, 40-52.

Narejos, A. (2020). La música en la investigación artística. Perspectiva española actual. Quodlibet, 74 (2), 117-138.

Palacio, F., Apodaca, J. y Crisci, J. (2019). Análisis multivariado para datos biológicos. Buenos Aires: CEBBAD

Pascual, E. y Peñalver, J. (2019). Conservatorios de música en España: de 6º curso de enseñanzas profesionales a 1º curso de enseñanzas superiores. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. 7(1), 70-88.

Pastor, P. (2002). La investigación educativa musical. Eufonía: didáctica de la música, 26, 84-88.

Querol, C. (2017). Análisis del modelo de liderazgo en la dirección de los conservatorios profesionales en España [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada. https:// digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47789/2675793x.pdf.

Rico, C. (2018). Musicología en el Conservatorio Superior de Música de Navarra: plan de estudios y necesidades docentes. En Actas del segundo congreso nacional de Conservatorios Superiores de Música (Ed.), Formación y evaluación en los diferentes niveles de la Educación Musical (pp. 75-89). Noja: SEM-EE.

Rodríguez, M. V. (2018). Modelos de enseñanza del lenguaje musical [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/49380/1/ T40289.pdf.

Ruiz, J. M. (2020). El trabajo real en el conservatorio y la selección del profesorado. Melómano, 262, 38-42.

Slodoba, A. (2014). The Acquisition of musical Performance Expertise: Deconstructing the Talent Account of Individual Differences in Musical Expressivity. En K. Anders (Ed.), The Road To Excellence: the Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games (pp. 107-126). New York and London: Psychology Press.

Suárez, J. C., Recio, P., San Luis, C. y Pozo, P. (2019). Introducción al Análisis de Datos. Aplicaciones en Psicología y Ciencias de la Salud. Madrid: Sanz y Torres.

Tajul, M. (2020). Learning SPSS without Pain. A Comprehensive Manual for Data Analysis and Interpretation of Outputs. Daca: ASA Publications.

Tello, I. (2020). Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas. AV Notas, 9, 38-58.

Vernia, A. (2019). Music education as a base for employment opportunities. Situations and projectes in schools of music and dance. En M. Hann y F. Hofecker (Eds.), The future of music schools (pp. 179-190). Viena: Musikschulmanagement.

Vernia, A. (2020). Educación musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. Didacticae, 7, 17-29.

Vieites, M. F. (2020). Las enseñanzas artísticas superiores en la ordenación educativa en España. Una visión crítica. Foro de Educación, 18 (1), 209-232.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO

YURIXHI GALLARDO
Universidad Panamericana

MÓNICA CAMARGO MARTÍNEZ
Universidad Panamericana

ANDRÉS SAÚL DE LA SERNA TUYA
Universidad Panamericana

MARIANA DE LA MORA FIGUEROA
Universidad Panamericana

1. INTRODUCCIÓN

El ejercicio ético de los profesionales es prioritario para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). En tal sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) son un factor clave para contribuir a que los futuros profesionales ejerzan apegados a los más altos estándares éticos en sus ámbitos de desempeño y contribuyan con el cuerpo social y las problemáticas de la vida pública (López Zavala, 2013) (Botero Pulgarin, 2020). Las IES al promover un pensamiento ético, crítico y creativo educan para la paz (Albert, 2019), uno de los anhelos de los ODS. En este contexto, el de los ODS y el del ejercicio ético, las IES llevan a cabo diversas acciones, entre ellas, la oferta de cursos específicos que abordan contenidos éticos y/o actividades curriculares que apuntan al desarrollo de la ética como competencia. Sumado a esto, también desde la gestión de las propias IES se implementan acciones que de forma directa o indirecta promueven el pensamiento y el actuar ético.

Por lo que respecta a la enseñanza de la ética profesional, cabe destacar que ha estado presente en las IES por diversas razones además del impulso de los ODS, entre ellas, la preocupación que representa la

corrupción. Sin embargo, ante los ODS resulta el desarrollo de la competencia ética una tarea impostergable. Debemos señalar la complejidad desde el punto de vista educativo que representa la ética profesional para las IES, toda vez que va más allá de aprender reglas (Szypszak, 2021) (Benfeld & Lazo, 2021). La ética requiere pensar adecuadamente cada situación (Sia, 2008). En tal sentido, consideramos que las IES necesitan que la ética profesional se traduzca en uno de los resultados de aprendizaje a alcanzar y que una vez que esto se logre, puedan ser evaluados dichos resultados forma innovadora, además, de que se implementen estrategias docentes que formen un círculo virtuoso donde la reflexión y el desarrollo de competencias éticas sea una realidad. En este sentido, las IES requieren reflexionar a partir de las estrategias que se utilizan para alcanzar dichos resultados, así como de las evaluaciones que se implementan.

Los resultados de aprendizaje son lo que se espera que el estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un curso (Norman-Acevedo et al., 2021), por lo tanto, son pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de los resultados de aprendizajes, constituye en sí mismo un campo amplio de investigación, desde su diseño, implementación, así como la evaluación. Por lo que respecta a la evaluación, una forma de medir estos resultados de aprendizaje es utilizando el método del caso que permite a los estudiantes formular dilemas éticos para su posterior ponderación a través de una rúbrica. Este trabajo tiene como objetivo presentar y analizar los resultados de una evaluación que comprende la formulación y resolución de dilemas éticos aplicada a estudiantes del curso de Ética Profesional en la Facultad de Ingeniería en una universidad del occidente de México y ponderar si los estudiantes han alcanzado los resultados de aprendizaje esperados para el curso de Ética Profesional. Previo a la aplicación del instrumento, el profesorado había trabajado en el diseño de los resultados de aprendizaje alineados a los resultados de aprendizaje institucionales donde la ética profesional se infiere, es decir, no aparece mencionada de forma explícita.

La investigación resulta pertinente porque es una universidad orientada por el humanismo cristiano (Llergo Bay & Nicolás Gavilán, 2018), por

lo tanto, la ética juega un papel relevante. Por otra parte, la institución busca una incidencia social a través de sus egresados. La institución donde este ejercicio se ha llevado a cabo es la Universidad Panamericana que tiene tres sedes: Ciudad de México, Aguascalientes y Guadalajara. Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Guadalajara entre los estudiantes de la Facultad de Ingeniería que cursaron el curso de Ética Profesional en el ciclo enero-agosto del 2021.

La Universidad Panamericana fue fundada en 1967 y su misión es "Educar personas que busquen la verdad y se comprometan con ella, promoviendo el humanismo cristiano que contribuya a la construcción de un mundo mejor" (Universidad Panamericana, 2021). En este sentido, la construcción de un mundo mejor se vincula de forma directa a la consecusión de los ODS. Por lo tanto, una forma de lograr dicho cometido es a través de las materias denominadas institucionales, es decir, aquellas materias que todos los estudiantes de licenciatura tienen que cursar con independencia de la carrera profesional que cursan. Dichas materias son: Historia de la Cultura, Persona y Sociedad, Ética, Filosofía Social, Antropología Teológica I y II, Hombre y Mundo Contemporáneo y Ética Profesional. Sumado a lo anterior para los alumnos que así lo desean pueden cursar la materia de Matrimonio y Familia.

La Facultad de Ingeniería en el campus Guadalajara, a la que pertenecen todos los alumnos que fueron evaluados, imparte 6 programas de licenciatura: Ingeniería Civil y Administración, Ingeniería en Animación Digital, Ingeniería en Innovación y Diseño, Ingeniería en Sistemas y Gráficas Computacionales, Ingeniería Industrial e Innovación de Negocios y por último, Ingeniería Mecatrónica. Todos los estudiantes cursan la materia de Ética Profesional en la segunda parte de sus estudios universitarios toda vez que previamente tienen que cursar las materias institucionales a las que nos hemos referido.

La investigación es relevante porque aborda la enseñanza de la ética profesional a estudiantes universitarios, un tema sobre el que la literatura ha expresado la necesidad de investigar y desarrollar estrategias que permitan analizar las experiencias dentro del aula. En tal sentido, la ética es abordada en el trabajo desde la perspectiva de la evaluación

de su enseñanza. Además, analiza los resultados al aplicar una herramienta a los estudiantes al finalizar el curso.

Los resultados muestran que los estudiantes no tienen claridad en ciertos aspectos teóricos que el curso aborda, lo que nos lleva a reflexionar acerca de las áreas de oportunidad que tiene el profesorado que imparte la materia en la transmisión de los contenidos y/o en las estrategias que utilizan en el aula para que los estudiantes dominen esos contenidos. Por otra parte, los resultados arrojan que los estudiantes confiarían ante un problema ético en el futuro, en primer lugar, en su juicio personal para resolver un planteamiento antes de otras opciones, entre las que se encuentran los códigos de éticos.

2. OBJETIVO

Esta investigación tuvo como objetivo, identificar a través de la formulación y solución de un dilema ético si los estudiantes alcanzan uno de los resultados de aprendizaje de la materia de Ética Profesional: si pueden identificar los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación.

Como hemos ya mencionado, el curso de Ética Profesional forma parte de las materias institucionales, es decir, aquellas que todos los estudiantes cursan de forma obligatoria. Dicho curso persigue ocho resultados de aprendizaje a partir de los resultados institucionales toda vez que la institución está orientada por un enfoque de resultados de aprendizaje tan extendido ahora en muchos países (Ballesteros Ballesteros, 2020). En este sentido, la universidad llevó a cabo un ejercicio para definir los resultados de aprendizaje institucionales, a partir de poner en operación la misión institucional, lo que tuvo por consecuencia los siguientes resultados:

1. Los alumnos analizan la realidad actual con la finalidad de diagnosticar problemas socioeconómicos y culturales para proponer soluciones viables.

2. Los alumnos argumentan propuestas y soluciones concretas a problemas reales con una base filosófica cristiana.

3. Los alumnos tienen una sólida preparación académica que los capacita para el éxito en el campo laboral.
4. Los alumnos contribuyen al bien común con una actitud de servicio hacia los demás.

A partir de los resultados de aprendizaje institucionales, para la materia de Ética Profesional se definieron los resultados de aprendizaje propios:

- Distinguir los conceptos relacionados con la ética a fin de entender su campo de acción.
- Cuestionar los modelos económicos o conceptos antropológicos para aplicarlos conforme a la ética.
- Identificar las responsabilidades éticas que tenemos con el empleado para promover su desarrollo humano.
- Analizar las posibles barreras contra la ética para ser capaces de fijar una postura.
- Identificar los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación.
- Discutir el daño que ocasiona la corrupción en la empresa y los obstáculos que pueden surgir al combatirla para lograr tener una corporación libre de ella.
- Distinguir los diversos modelos de códigos de ética para elaborar uno tomando en cuenta el tipo de empresa.
- Reconocer el papel del Estado en cuestiones éticas para el correcto ejercicio en el ámbito profesional.

Cabe resaltar, que al ser la Ética Profesional una materia institucional, los resultados de aprendizaje son los mismos para todos los estudiantes de la universidad, con independencia de la carrera que están cursando. El profesorado tiene una temática general que debe abarcar. Sin embargo, el profesorado cuenta con toda la libertad para contextualizar los temas y llegar a los resultados de acuerdo al área donde se imparte. Es

decir, se recomienda utilizar los ejemplos que les resulten más cercanos a los alumnos por su perfil profesional.

Los resultados de aprendizaje de la materia de Ética Profesional son fruto de la implementación de la propuesta de alineación constructiva de Biggs (2003), quien sugiere cuatro fases para elaborar un diseño alineado:

1. Redactar los resultados de aprendizaje de la asignatura, utilizando un verbo observable para cada resultado de aprendizaje. El resultado de aprendizaje es el que define la forma, alcance y el contexto en que se abordan los contenidos. Este trabajo se llevó a cabo de manera colegiada entre los profesores, jefe de academia y secretario académico del departamento. De modo que atendió a una congruencia y relación con los resultados de aprendizaje institucionales, es decir, aquéllos que se derivan directamente de la misión institucional.

2. Promover y crear el espacio didáctico a través del cual los estudiantes activan el resultado de aprendizaje. En este caso, se diseñó para el momento de la evaluación final una actividad que consistió en redactar un escrito donde se formulara un dilema ético y la solución del mismo cuyos resultados presentamos en este trabajo.

3. Definir la forma de evaluar que también debe ser congruente con el verbo que se quiere observar mediante el uso de rúbricas, por ejemplo, de allí la rúbrica que se desarrolló y con la cual fueron evaluados los estudiantes.

4. Por último, los juicios derivados a partir de la revisión de cada uno de los criterios de la rúbrica, se convierten en una calificación objetiva que refleja lo logrado o alcanzado en relación al resultado de aprendizaje evaluado.

Toda vez que la institución ha seguido ese enfoque de resultados de aprendizaje, ha buscado que el profesorado lleve a cabo una alineación de los resultados de aprendizaje con las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que se sugiere para lograr las metas propuestas

(Ballesteros Ballesteros, 2020) (Astigarraga Echeverría et al., 2020). En la evaluación del aprendizaje destacan tres enfoques: evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje (Astigarraga Echeverría et al., 2020). Por lo tanto, para la materia de Ética Profesional se diseñó un instrumento que reúne los atributos para ser considerado como evaluación del aprendizaje. Entre dichos atributos se encuentran los siguientes: se evalúa lo que los estudiantes han aprendido, los estudiantes no están directamente involucrados en el proceso de evaluación, se certifica la competencia de los estudiantes, puede aumentar o disminuir la motivación del alumnado, puede promover un ranking entre los estudiantes, revela un nivel de entendimiento del estudiante, el profesor evalúa el aprendizaje del estudiante. (Astigarraga Echeverría et al., 2020). Sin embargo, en algún otro momento podría utilizarse la misma rúbrica para llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje y una evaluación como aprendizaje.

La evaluación en el aula presenta muchos retos, se sugiere una visión poliédrica, sistemática y global para implementar enfoques innovadores (Astigarraga Echeverría et al., 2020). La formulación y solución de dilemas éticos que se implementó es una estrategia que ha sido ampliamente abordada, particularmente para la enseñanza de la ética de los negocios y es considerada como una oportunidad pedagógica (Baetz & Carson, 1999), por tal motivo, dentro del curso de Ética Profesional se consideró oportuno implementarla. Los estudiantes que fueron evaluados recibieron orientación previa acerca de los criterios comprendidos en la rúbrica.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo es de tipo descriptivo, toda vez que tiene por objetivo describir los resultados obtenidos por los estudiantes del curso de Ética Profesional impartido en la Facultad de Ingeniería en el instrumento de evaluación para ponderar si alcanzaron el resultado de aprendizaje de la materia referente a identificar los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación.

La rúbrica para evaluar su desempeño fue desarrollada por la Academia de Ética Profesional del Departamento de Humanidades que está conformada por todos los profesores que imparten esa materia en la Universidad, tomando como referencia la amplia investigación respecto a la evaluación de la materia y los resultados que han sido descritos. La rúbrica fue un apoyo para evaluar el conocimiento y actuación de los estudiantes frente a dilemas éticos en sus profesiones.

Al inicio del semestre se anunció a los estudiantes que redactarían como parte de su examen final un escrito donde se formulara un dilema ético y la solución del mismo, identificando con claridad cada uno de los aspectos que comprende la rúbrica, la cual se proporcionó también al inicio del semestre y fungió como un elemento de apoyo. El escrito solicitado debía cumplir con los requisitos formales de extensión y ortografía, por lo tanto, debía abarcar entre 800 y 1000 palabras y los errores ortográficos se contabilizarían. De esta forma, se ejecutó el verbo observable señalado en el resultado de aprendizaje.

***TABLA 1**. Rúbrica de evaluación*

	Lejos del cumplimiento de las expectativas	Cerca del cumplimiento de las expectativas	Cumple con las expectativas	Excede las expectativas
Código de Ética Profesional	El estudiante no está familiarizado con el(los) código(s) de ética profesional. No los menciona.	El estudiante está familiarizado con el(los) código(s) de ética profesional. Los menciona aunque la aplicación es imprecisa.	El estudiante está familiarizado con el(los) código(s) de ética profesional. Los menciona y aplica de forma precisa.	El estudiante está familiarizado con el(los) código(s) de ética profesional. Menciona y aplica de forma precisa. Lo contrasta con los principios de ética profesional y la ética en general.
Hechos (Quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué)	Dos o más hechos relevantes no son mencionados.	Un hecho relevante no es mencionado	Los hechos son identificados: quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué, pero no resultan relevantes para el caso.	Todos los hechos son mencionados y resultan relevantes para el caso: quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué.
Definición del dilema ético	No aparece un dilema.	El dilema ético central no es definido apropiadamente ni completamente.	El dilema carece de uno de los dos elementos: apropiadamente o completamente.	El dilema central es definido apropiada y completamente
Identifica las partes afectadas	No cumple con los siguientes elementos: (1) Las partes afectadas no son	Incumple con alguno de los siguientes elementos: (1) Las partes directamente afectadas no son	Cumple con los siguientes elementos: (1) Las partes directamente afectadas son	Cumple con los siguientes elementos: (1) Las partes directamente afectadas son

	identificadas completamente (2) La perspectiva de los involucrados se omite.	identificadas completamente. (2) La perspectiva de los involucrados se omite.	identificadas completamente (2) Incluye la perspectiva de los involucrados. No identifica a las partes involucradas secundariamente y su perspectiva.	identificadas completamente (2) Incluye la perspectiva de los involucrados. (3) identifica a las partes involucradas secundariamente y su perspectiva.
Identifica las consecuencias de cada posible acción	No establece claramente las consecuencias o las acciones.	Consecuencias críticas de las acciones son omitidas o las acciones no están conectadas con las consecuencias de forma lógica.	Todas las consecuencias son identificadas. Las consecuencias están relacionadas con las acciones pero su valoración no está claramente articulada o resulta inapropiada.	Todas las consecuencias son identificadas. Las consecuencias están relacionadas con las acciones y su valoración está claramente articulada y resulta apropiada.
Identifica las obligaciones o deberes	No identifica las obligaciones o deberes de los profesionales.	La mayoría de las obligaciones o deberes son identificados.	Identifica las obligaciones o deberes en por lo menos dos de los siguientes: (1) códigos de ética, (2) los principios generales de la ética profesional y (3) la ética general.	Identifica las obligaciones o deberes en: (1) códigos de ética, (2) los principios generales de la ética profesional y (3) la ética general.
Toma una decisión ética y está preparado	Tiene dificultad para identificar un curso de acción acorde a la ética.	Formula la implementación de un plan delineando la ejecución. El plan incluye tomar en consideración las obligaciones o deberes en uno de los siguientes: (1) códigos de ética, (2) los principios generales de la ética profesional y (3) la ética general.	Formula la implementación de un plan delineando la ejecución. El plan incluye tomar en consideración las obligaciones o deberes en dos de los siguientes: (1) códigos de ética, (2) los principios generales de la ética profesional y (3) la ética general.	Formula la implementación de un plan delineando la ejecución. El plan incluye tomar en consideración las obligaciones o deberes en tres de los siguientes: (1) códigos de ética, (2) los principios generales de la ética profesional y (3) la ética general.

Fuente: elaboración propia

El resultado de aprendizaje que se evaluaría pedía al estudiante identificar los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación. Por ello, se identificó con claridad cada uno de los aspectos que comprende la rúbrica diseñada. La rúbrica permite definir y juzgar los resultados de las actividades en relación a los criterios definidos en ella. La rúbrica incluyó siete aspectos: (1) Código de Ética Profesional, (2) hechos, (3) definición del dilema ético, (4) identificación a las partes afectadas, (5) Identifica las consecuencias de cada posible acción, (6) identifica las obligaciones o deberes, (7) Toma una decisión ética y está preparado (ver tabla 1).

Además, se recopiló información general de los estudiantes a través de un formulario acerca de su edad, sexo, semestre que estaban cursando y experiencia laboral.

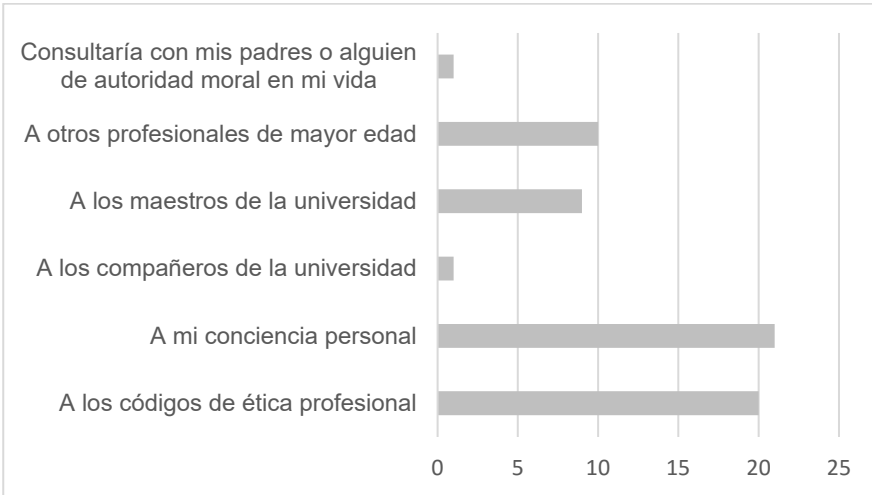
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En total fueron evaluados 66 estudiantes de la Facultad de Ingeniería que cursaron la materia en el semestre enero-agosto del 2021 y que entregaron su ejercicio de planteamiento y solución de dilemas éticos objeto de esta investigación. A todos los estudiantes les impartió la materia el mismo profesor. Sin embargo, solo 62 estudiantes contestaron el cuestionario de datos generales que era otro instrumento. Las respuestas en el formulario arrojaron que de los 62 que respondieron, 39 fueron hombres y 23 mujeres. Por lo que respecta a las edades, 2 alumnos tenían 20 años, 17 alumnos tenían 21 años, 29 estudiantes tenían 22 años, 7 alumnos 23 años y 7 tenían 24 años al momento de ser evaluados. Por lo que respecta al semestre que estaban cursando: 11 estudiantes estaban en sexto semestre, 1 estudiante en séptimo, 46 en octavo semestre, 1 en noveno y 3 en décimo semestre. Por lo que concierne a su experiencia laboral, fueron cuestionados si en ese momento estaban trabajando y cuál era su experiencia laboral formal, es decir, con contrato y pago. La experiencia laboral coloca a los estudiantes ante la realidad de nuevos dilemas, por otro lado, desarrollan un criterio ético o no ético según el ejemplo que reciben de quiénes son profesionales con mayor experiencia en el área, particularmente de quiénes son sus jefes o tienen ascendencia moral sobre ellos.

Por lo que concierne a dicho aspecto, la información muestra que 37 estudiantes se encontraban trabajando y 25 no. Por último, en lo que respecta a la experiencia laboral previa con contrato y pago, los estudiantes indicaron que solo 3 de ellos habían tenido una experiencia laboral de más de 48 meses, 3 entre 24 y 35 meses, 2 entre 18 y 23 meses, 4 entre 12 y 17 meses, 17 entre 6 y 11 meses, 4 entre 3 a 5 meses y 5 hasta 3 meses. Un total de 24 estudiantes indicaron no tener experiencia laboral previa.

En el mismo cuestionario se les pidió a los estudiantes que identificaran de acuerdo a su opinión personal en dónde o con quién en primer lugar acudirían para dar respuesta a sus dilemas éticos. Destaca el alto índice de confianza en su conciencia personal, toda vez que 21 estudiantes han respondido en tal sentido y 20 estudiantes hicieron referencia a los códigos de ética.

***GRÁFICO 1**. A quién acudir para resolver dilemas éticos.*



Nota: Elaboración propia

A partir de los dilemas éticos entregados por el alumnado y la calificación del profesorado a dichos dilemas, presentamos los resultados siguiendo el orden establecido en la propia rúbrica. El primer aspecto al que la rúbrica hace referencia es la codificación. Los códigos de ética tienen diversas funciones entre las que se encuentra la de educar a los profesionistas y al público acerca de las obligaciones éticas, así como ser una guía para resolver dilemas (Bowern & Burmeister, 2013). La codificación de la ética que hacen los profesionales es una etapa dentro del desarrollo de las propias profesiones, según se recoge desde la perspectiva sociológica donde ha sido ampliamente analizado el desarrollo profesional y el papel que juega la ética profesional como uno de los elementos de ésta, a diferencia de la perspectiva filosófica donde la

ética profesional no sólo es un elemento, sino que es parte de la identidad profesional (Ibarra Rosales, 2020).

La codificación de la ética profesional es un aspecto importante que los estudiantes deben conocer, sin que esto signifique que sea el único o el más relevante de los elementos que configuran la materia. La materia de Ética Profesional que se imparte en la institución donde se ha llevado a cabo este ejercicio se aborda desde una perspectiva de la ética de la virtud que comprende normas, bienes y virtudes (Melé, 2020) (Rawdin, 2018). Dentro de las normas, los códigos de ética son uno de los elementos analizados por los estudiantes, (ver tabla 2). Otros elementos de carácter normativo, son las regulaciones de las profesiones a través de las leyes. Los resultados muestran que el 78.8% de los estudiantes menciona y aplica de forma precisa los códigos de ética. Sin embargo, únicamente el 16.7% logra además de mencionarlos y aplicarlos de forma precisa contrastarlos con los principios de ética profesional y de ética general que sería el nivel óptimo que se desea alcanzar en un curso. Por lo tanto, el reto para el profesorado los próximos semestres en los que se imparta la materia es que los estudiantes puedan contrastar dichos códigos con los principios de la ética general y los de la ética profesional. Solo cuando esto sea alcanzado podemos decir, que se ha logrado el resultado de aprendizaje esperado.

***TABLA 2**. Códigos de Ética*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los menciona, aunque la aplicación es imprecisa.	3	4.5	4.5	4.5
	Los menciona y aplica de forma precisa.	52	78.8	78.8	83.3
	Menciona y aplica de forma precisa. Lo contrasta con los principios de ética profesional y la ética en general.	11	16.7	16.7	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta al segundo elemento que fue evaluado en la rúbrica: análisis de los hechos, se solicitó a los estudiantes que identificaran los hechos relevantes para el caso (ver tabla 3). Dicha actividad puede

resultar muy simple a primera vista, sin embargo, los resultados arrojan que el 24.2% del alumnado no identificó los hechos relevantes. Como consecuencia, estamos ante una limitante para el posterior análisis del dilema ético y la formulación de las soluciones. Sin la identificación precisa de los hechos, el posterior análisis de los estudiantes es limitado. Una sugerencia al profesorado para posteriores ejercicios es entrenar al alumnado en el desarrollo de los hechos, para lo cual se les puede mostrar ejemplos de otros dilemas. Además, concientizar de las limitaciones a las que se enfrentarán al momento de analizar el dilema si no tienen hechos suficientes. Para aquellos estudiantes que estén familiarizados con el análisis y solución de casos, el ejercicio podría ser mucho más sencillo.

***TABLA 3**. Hechos (Quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Los hechos son identificados: quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué, pero no resultan relevantes para el caso.	16	24.2	24.2	24.2
	Todos los hechos son mencionados y resultan relevantes para el caso: quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué.	50	75.8	75.8	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la definición del dilema ético, se evaluaron dos elementos en la definición del dilema ético: por un lado, que estuviera formulado apropiadamente y de forma completa. La definición del dilema ético es el elemento central de la actividad. Encontramos que el 59.1% del alumnado formuló apropiada y completamente el dilema ético. De todos los elementos de la rúbrica es esta el área de oportunidad más grande para el profesorado (ver tabla 4).

***TABLA 4**. Definición del dilema ético*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El dilema carece de uno de los dos elementos: apropiadamente o completamente.	27	40.9	40.9	40.9
	El dilema central es definido apropiada completamente	39	59.1	59.1	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

La rúbrica también solicitó a los estudiantes que identificaran a las partes afectadas. La identificación de las partes afectadas es un elemento que ayuda a los estudiantes a entender que la ética profesional de lo que trata es del análisis de la conducta humana desde la perspectiva de la actuación profesional (ver tabla 5). Al momento del análisis de tal conducta, también es importante identificar a las partes que secundariamente se ven involucradas y sus perspectivas. Aunque hay un área de oportunidad importante, del 31.8% de los estudiantes que no identificaron a las partes secundarias, valdría la pena explorar las causas de esto para futuros ejercicios. Por otro parte, que los estudiantes entiendan la repercusión que tienen las decisiones en terceros.

***TABLA 5**. Identifica las partes afectadas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Identifica a las partes e incluye las perspectivas de los involucrados	21	31.8	31.8	31.8
	Identifica a las partes e incluye las perspectivas de los involucrados. Identifica a las partes involucradas secundariamente y sus perspectivas	45	68.2	68.2	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

Posterior a la identificación de los hechos y del dilema ético, se pidió a los estudiantes que identificaran las consecuencias de cada posible

acción. Hay que recordar que el resultado de aprendizaje que se está buscando evaluar con la rúbrica es la identificación de los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación, en tal sentido, al momento de tomar una decisión resulta muy importante identificar las consecuencias de cada posible acción. Por lo tanto, el resultado de aprendizaje esperado y el elemento que la rúbrica evalúa está vinculado con la educación de la autonomía (Beca, 2018). Acerca de la educación de la autonomía existen investigaciones que la abordan desde diferentes perspectivas, hay discrepancia respecto al papel que ejercen las instituciones educativas, para algunos autores la escuela contribuye a su desarrollo, mientras que otros consideran que puede limitarla (Romero et al., 2020).

La rúbrica de evaluación arrojó datos (ver tabla 6), en donde el 71.2% de los estudiantes fueron capaces de identificar las consecuencias de cada posible acción, lo que contrasta con que el 28.8 % de los estudiantes que no logró identificar las consecuencias de cada posible acción en su totalidad.

TABLA 6. *Identifica las consecuencias de cada posible acción*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No todas las consecuencias son identificadas.	19	28.8	28.8	28.8
	Todas las consecuencias son identificadas	47	71.2	71.2	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

Respecto la toma de decisiones, por sí misma es considerada una competencia genérica. “Supone un análisis que requiere de un objetivo y una comprensión clara de las alternativas mediante las que se puede alcanzar dicho objetivo. Además de comprender la situación que se presenta, se debe analizar, evaluar, reunir alternativas y considerar las variables, comparar varios cursos de acción y, finalmente, seleccionar la tarea que se va a realizar” (Alvarez-Pérez & López-Aguilar, 2018). En

un primer momento se requiere la capacidad de vislumbrar las alternativas que se presentan y posteriormente, ser capaz de delinear un plan de ejecución. Del total de estudiantes evaluados, el 81.8% fue capaz de formular un plan delineando la ejecución. Este elemento resulta el último peldaño dentro del resultado de aprendizaje que se está buscando evaluar porque el plan de acción, de acuerdo al instrumento proporcionado, debe incluir las obligaciones o deberes en conformidad con los códigos de ética, los principios generales de la ética profesional y la ética general. Es decir, dicho plan delineando la ejecución además de estar acorde a los principios de la ética general, se debe fundamentar en los códigos de ética de la propia profesión.

Hay que recordar que el estudiantado se motiva cuando logra ver que la ética es una herramienta para resolver problemas prácticos (Beca, 2018), y esta es precisamente una premisa que ha estado presente, de ahí la importancia de vislumbrar las consecuencias que sus decisiones pueden acarrear en sus carreras profesionales.

La rúbrica de evaluación arrojó datos (ver tabla 7), en donde el 81.8% de los estudiantes formula la implementación de un plan delineando la ejecución, demostrando su preparación para la toma de decisiones éticas, lo que contrasta con que el 18.2 % que no demuestra estar preparado para tomar decisiones éticas.

La toma de decisiones ética es un campo que emergió en la literatura a partir de 1980 (Díez-Gómez et al., 2019). Es un campo complejo desde su estudio porque por un lado hay quien se acerca a su estudio desde la perspectiva filosófica y por otra parte quienes lo hacen desde el desarrollo organizacional. Se evalúo a los alumnos si el plan de acción propuesto consideraba los principios de la ética general, la ética profesional y si se hacia referencia a los códigos de ética. El 81.8% del alumnado considera los tres elementos.

***TABLA 7**. Toma una decisión ética y está preparado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Formula la implementación de un plan delineando la ejecución. Omite uno de los elementos.	12	18.2	18.2	18.2
	Formula la implementación de un plan delineando la ejecución tomando en consideración todos los elementos.	54	81.8	81.8	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Como se aprecia en los resultados, los estudiantes no tienen claridad en ciertos aspectos teóricos que el curso aborda, lo que nos lleva a reflexionar acerca de las áreas de oportunidad que tiene el profesorado que imparte la materia en el dominio de los contenidos y/o en las estrategias que utilizan en el aula para que los estudiantes dominen esos contenidos. Por otra parte, los resultados muestran que los estudiantes identifican que ante un problema ético en el futuro, en primer lugar, confiarían en su juicio personal para resolver un planteamiento en el que esté en juego la ética profesional antes que en otras opciones, entre las que se encuentran los códigos de éticos. Esta respuesta abre una oportunidad de investigación en el futuro y nos deja ver el alto grado de confianza que tienen los estudiantes en su propio juicio. Por otro lado, los códigos de ética necesitan un mayor posicionamiento.

La experiencia de los estudiantes es un elemento importante, porque a través de su práctica profesional pudieran haber estado ya en situaciones donde la ética esté en juego.

La rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes muestra resultados positivos en relación a la codificación y aplicación de la ética profesional, uno de los elementos más importantes que configuran la materia. El reto que siguen teniendo los estudiantes es que puedan mencionar y aplicar de forma precisa y contrastar los principios de los

códigos de ética con los principios de la ética general y la ética profesional. Los primeros que abordaron en una materia institucional previa y los segundos, que de forma clara se tendrían que analizar en el curso en el que se les está evaluando.

Por lo que concierne a los hechos, el problema que encontramos está en la relevancia de los hechos para el caso, por lo que se sugiere entrenar al alumnado al respecto, toda vez que como hemos ya señalado la no identificación precisa de hechos limita el análisis posterior. Este es uno de los aspectos donde el porcentaje de cumplimiento debería ser cercano al 100%. Esta situación se replica en la definición del dilema ética, donde los resultados arrojaron que los alumnos no han podido formular apropiadamente y completamente el dilema ético, siendo este el área de oportunidad más grande.

Respecto a las partes afectadas, los resultados arrojaron que un grupo de estudiantes no detectó a las personas involucradas secundariamente ni su perspectiva, consideramos que este apartado es importante desarrollarlo en los estudiantes para que entiendan el impacto que las acciones tienen y quiénes se ven involucrados de forma directa e indirecta.

Respecto a las consecuencias de cada posible acción, los estudiantes han sido capaces de visualizar las consecuencias de sus acciones. Este es un primer elemento que permitiría el desarrollo de la responsabilidad en su ejercicio profesional.

Respecto a la toma de decisiones éticas y elaborar un plan de acción, la mayoría de los estudiantes consideraron en su plan de acción todos los elementos que la rúbrica les pedía.

6. CONCLUSIONES

La incorporación de una materia de Ética Profesional dentro de la currícula universitaria resulta pertinente para contribuir al desarrollo de la competencia ética dentro del alumnado y contribuir de esta manera a alcanzar los ODS. Aunque existe disparidad de opiniones respecto a la forma de alcanzar dicha competencia ética, hay uniformidad en la necesidad de desarrollarla y de forma explícita dedicar un apartado como

materia específica. La investigación nos muestra determinados elementos que se agrupan en términos generales bajo la idea de un compas ético (Van Stekelenburg et al., 2021), que es en lo que a fin de cuentas se traduce la ética como competencia o lo que suele llamarse pensamiento ético.

Este trabajo se centró en la evaluación de los resultados de aprendizaje en un curso de Ética Profesional impartido a estudiantes de la Facultad de Ingeniería en una universidad del occidente de México donde previamente se había llevado a cabo un ejercicio para que los resultados de aprendizaje de la materia estuvieran alineados con los resultados institucionales. En cada uno de los cuatro resultados de aprendizaje institucionales la ética aparece implícita. Por lo que respeta al análisis de la realidad actual y la propuesta de soluciones reales, se espera que dichas soluciones no se contrapongan a la ética, además, explícitamente el resultado de aprendizaje segundo hace referencia a que dichas soluciones se basen en la filosofía cristiana. En tal sentido, se explicó que la institución imparte un grupo de materias entre las que se encuentra la materia de ética profesional, que se orienta con la ética de la virtud compatible con la base filosófica cristiana a la que hace referencia el segundo resultado de aprendizaje institucional. Por lo que concierne al tercer resultado que hace referencia al éxito profesional, dicho éxito profesional con un sustento ético y, por último, la contribución al bien común con una actitud de servicio en sí mismo es un elemento ético.

A partir de los resultados de aprendizaje institucionales se desglosaron los ochos resultados que busca la materia de ética profesional y se presentó el instrumento de evaluación que busca conocer si el resultado de aprendizaje que busca que el alumnado sea capaz de identificar los errores que se cometen en la ética de los negocios a fin de saber actuar correctamente ante una situación se logra.

El instrumento se diseñó e implementó bajo la premisa de buscar armonizar los resultados de aprendizaje y los demás elementos pedagógicos: actividades, evaluaciones, entre otros.

Entre los beneficios de aplicar el instrumento se encuentran los siguientes:

- El instrumento de evaluación es un elemento objetivo que permite evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- Se pueden comparar los resultados alcanzados en cada uno de los grupos para un análisis posterior que permita identificar las razones por las cuáles hay diferencias entre los grupos, en caso de que aparezcan.
- El instrumento está alineado a los resultados de aprendizaje de la materia y la materia a los resultados de aprendizaje institucionales.
- La rúbrica puede ser utilizada con fines educativos para el estudiantado, toda vez que los alumnos la conocen desde el principio del semestre, pueden aprovecharla para desarrollar prácticas al analizar otros dilemas.

Las áreas de oportunidad que han sido detectadas al aplicar el instrumento fueron las siguientes:

- Los estudiantes requieren mayor orientación y habilidad para detectar los hechos que dan lugar a la existencia de dilemas éticos.
- Sería conveniente que los estudiantes identificaran con claridad el código de ética con el que trabajaran para la solución de los dilemas éticos y que realizaran ejercicios previos.
- El profesorado puede recibir capacitación específica para trabajar con la metodología del caso.

Futuras investigaciones pueden llevarse a cabo para evaluar aspectos en específico de la rúbrica propuesta mostrando las estrategias que sigue el profesorado para que el alumnado adquiera los conocimientos que se buscan evaluar a través de la rúbrica y desarrolle las habilidades necesarias, según sea el caso.

Entre las dificultades que se presentaron aparece la diversidad de dilemas éticos que tiene que evaluar el profesorado. Para los profesores sería mucho más sencillo evaluar a partir de un solo dilema propuesto.

Sin embargo, esto puede a su vez presentar determinados riesgos, entre ellos, que no todos los alumnos resuelvan por sí mismos los dilemas. Por otra parte, que el dilema propuesto pueda resultar poco atractivo para algunos estudiantes y para otros no. Los estudiantes que no se sientan atraídos por la temática, pueden sentirse poco motivados para el aprendizaje de la materia.

La enseñanza de la Ética Profesional requiere un esfuerzo decidido de las IES y de su profesorado, esfuerzo que es percibido por los estudiantes para impactar a través de esta en la consecución de los ODS y en la anhelada cultura de la paz. A través del compromiso real de la IES con la enseñanza de dicha materia, se percibe en grado de compromiso que las propias instituciones tienen con sus comunidades.

8. REFERENCIAS

Albert, S. P. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, *8*(1), 27–41. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002

Alvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *16*(1), 137. https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895

Astigarraga Echeverría, E., Mongelos García, A., & Carrera Farran, X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *13*(2), 27–48. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002

Baetz, M., & Carson, A. (1999). Ethical Dilemmas in Teaching About Ethical Dilemmas: Obstacle or Opportunity? *Teaching Business Ethics*, *3*(1), 1–12. https://doi.org/10.1023/A:1009844801643

Ballesteros Ballesteros, V. A. (2020). Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior. *Revista Científica*, *39*(3), 259–261. https://doi.org/10.14483/23448350.17060

Beca, J. P. (2018). La enseñanza de la ética profesional a estudiantes de derecho: análisis de caso. *Derecho y Justicia*, *6*, 145. https://doi.org/10.29344/07196377.6.1423

Benfeld, J., & Lazo, P. (2021). La evaluación formativa en la enseñanza de la ética profesional de los futuros abogados: Aspectos cognitivos y evaluativos a través de un caso de estudio. *Revista Pedagogía*

Universitaria y Didáctica Del Derecho, *8*(1), 97–116. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.58422

Biggs, J.B. (2003). Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.

Botero Pulgarin, A. M. (2020). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una Oportunidad Para la Educación Sostenible. *Revista En-Contexto*, *8*(12), 23–51.

Bowern, M., & Burmeister, O. K. (2013). Business benefits from keeping codes of ethics up to date. In J. Weckert & R. Lucas (Eds.), *Professionalism in the Information and Communication Technology Industry* (pp. 295–311). ANU Press. https://doi.org/10.22459/picti.10.2013.14

Díez-Gómez, D. A., Guillén, M., & Rodríguez, M. del P. (2019). Revisión de la Literatura sobre la Toma de Decisiones Éticas en Organizaciones. *Informacion Tecnologica*, *30*(3), 25–38. https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000300025

Ibarra Rosales, G. (2020). Ética Profesional Desde La Perspectiva Sociológica Y Filosófica. *RICSH Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, *9*(17), 351–378. https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.202

Llergo Bay, F., & Nicolás Gavilán, M. T. (2018). *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana. Exigencia académica, Excelencia humana*.

López Zavala, R. (2013). Etica profesional en la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, *35*(142), 15–24.

Melé, D. (2020). Goods, Norms and Virtues in Business Ethics. *Studia Poliana*, *22*(22), 221–240. https://doi.org/10.15581/013.22.221-240

Norman-Acevedo, E., Daza-Orozco, C. E., & Caro-Gómez, C. L. (2021). HOJA DE RUTA PARA LA ELABORACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA. *Panorama*, *15*(28), 1–12. https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1813

Rawdin, C. (2018). Calming the 'perfect ethical storm': a virtue-based approach to research ethics. *Ethics and Education*, *13*(3), 346–359. https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1477230

Romero, T. B., Melendro, M., Charry, C., & Martínez, R. G. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordon. Revista de Pedagogia*, *72*(2), 29–44. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76175

Sia, S. (2008). Ethics Across the Curriculum. *Teaching Ethics*, *9*(1), 5–11. https://doi.org/10.5840/tej20089113

Szypszak, C. (2021). Case law as raw material for teaching ethics in public administration. *Journal of Public Affairs Education*, *00*(00), 1–17. https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1935193

Universidad Panamericana. (2021). *Sobre la UP*. https://www.up.edu.mx/es/sobre-la

Van Stekelenburg, L. H., De Ruyter, D., & Sanderse, W. (2021). 'Equipping students with an ethical compass.' What does it mean, and what does it imply? *Ethics and Education*, *16*(1), 91–107. https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1860315

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS ESTUDIOS DE PERIODISMO A TRAVÉS DEL GÉNERO DOCUMENTAL

MARÍA PURIFICACIÓN SUBIRES MANCERA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La educación en valores constituye un elemento esencial de la formación de los futuros periodistas. Puede recordarse en este sentido la frase de Ryszard Kapuscinski en la que este defendía que "para ser un buen periodista hay que ser buena persona". El respeto y la defensa de los derechos humanos es uno de los pilares en los que se sustenta la profesión, y los valores forman parte de la propia ética y deontología periodísticas.

En relación con los planes de estudio, debe destacarse que el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de los Títulos de Grado de Ciencias de la Comunicación incluye, junto a los conocimientos disciplinares y las competencias profesionales y académicas, "otras competencias específicas", como la

> "Conciencia igualitaria sobre las personas y los pueblos, y respeto por los derechos humanos internacionales, así como conocimiento de las grandes corrientes culturales o civilizadoras en relación con los valores fundamentales individuales y colectivos" (ANECA, 2005, p. 221).

Aunque en las distintas materias del Grado de Periodismo se trabaje de manera transversal, hay algunas asignaturas que, debido a sus propias características, y a las temáticas abordadas en los trabajos que deben ser realizados por el alumnado como ejercicios prácticos, contribuyen especialmente al desarrollo de estas "otras competencias específicas". Entre ellas puede mencionarse, en el caso del plan de estudios del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la

Universidad de Málaga la asignatura "Cine Informativo y Documental", en la que el alumnado debe realizar en equipo, como trabajo práctico, un documental de contenido social.

En el presente trabajo se plantea que la elaboración de documentales permite que el alumnado pueda abordar en primera persona, con profundidad y desde una perspectiva crítica, temas de contenido social, favoreciendo así su concienciación en la defensa de los derechos humanos, la denuncia de las injusticias y la protección de los colectivos más vulnerables.

En relación con la educación en valores, Parra Ortiz recuerda que esta depende de la sociedad de cada momento –de los valores que imperen en ella, puesto que los modelos sociales son cambiantes-, y que son diversos los enfoques desde la que puede ser abordada, ya que puede centrarse la atención en unos aspectos concretos u otros. Señala, además este autor, que dicha educación "requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva" (2003, p. 70). En el caso del Periodismo, partimos de la base de que son las normas deontológicas de la profesión uno de los pilares en los que puede asentarse dicha educación en valores. En cuanto a la forma en la que puede ser aplicada la educación en valores en el aula, defiende Parra Ortiz que:

> "Los valores se perciben en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; cada persona, debe construir su propio esquema de valores y la función de los educadores es colaborar en el proceso, permitiendo y desarrollando situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así, ser interiorizados por ellos (2003, p. 86).

En este trabajo se parte, además, de la base de que el documento primordial que debe regir el trabajo de cualquier profesional del periodismo, junto con los propios principios éticos y deontológicos, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se proclama en su Preámbulo como "ideal común" en el que deben inspirarse "tanto los individuos como las instituciones", para promover "mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades" (ONU, 1948).

1.1. La deontología profesional periodística como pilar para la educación en valores

El primer paso en el camino hacia la educación en valores del alumnado de Periodismo es el conocimiento en profundidad de la ética y deontología de la profesión. Esta se fundamenta, como señala la profesora María del Mar López Talavera en su obra *Ética en los medios de comunicación: Prensa, radio, tv y cine*, en el establecimiento de "reglas o normas" en el ejercicio de la profesión (2016, p. 40). La existencia de estas "normas mínimas obligatorias y que puedan ser interpretadas por todos los profesionales de la misma manera" permite a los periodistas "saber cuál es el camino correcto en el ejercicio de la profesión" (2016, 38). La finalidad es doble puesto que a la vez que "reconoce y garantiza a los trabajadores sus derechos", por otra parte "los orienta en el cumplimiento de sus deberes, a través de unas normas de comportamiento profesional" (2016, p. 40). La ética periodística puede definirse de esta forma como "el conjunto de normas que rigen la conciencia moral del profesional que ejercita el periodismo y que están establecidas en los códigos de ética periodística" (2016, p. 43).

Entre estos códigos deontológicos debe destacarse, en primer lugar, la Resolución sobre "*Ética del Periodismo*" de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, aprobada el 1 de julio del 1993. En ella aparecen reunidos los principios éticos de la profesión periodística que deberían ser aplicados por todos los periodistas en Europa. El texto se divide en los siguientes apartados (traducción propia):

- "Noticias y opiniones"
- "El derecho a la información como derecho humano fundamental - Editores, propietarios y periodistas"
- "La función del periodismo y su actividad ética"
- "Normas directivas de las redacciones"
- "Situaciones de conflicto y casos de especial protección"
- "Ética y autorregulación en el periodismo"

La Resolución trata todos los aspectos clave en relación con la ética y deontología profesional del periodismo. En el artículo 1 se recuerda que "además de los derechos y obligaciones legales establecidos en las

normas jurídicas pertinentes, los medios de comunicación tienen una responsabilidad ética hacia los ciudadanos y la sociedad" (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 1993).

El primer apartado, sobre noticias y opiniones, resalta la necesidad de distinguir entre ambas. Recuerda que la difusión de noticias debe basarse en la veracidad –garantizada a través de la verificación- y en la imparcialidad. Asimismo, señala que hay que tener especial cuidado con los titulares y sumarios. Respecto a las opiniones apunta que estas deben expresarse de una manera honesta y ética, y nunca deben tratar de "negar u ocultar la realidad de los hechos o datos".

En el segundo apartado, se recuerda, en primer lugar, que "la información es un derecho fundamental", que los poderes públicos no deben considerarse a sí mismos los dueños de la información, y que debe garantizarse el pluralismo y evitar la censura. A ello se añade la necesidad de garantizar la libertad dentro de los medios y de protección frente a presiones internas, así como el deber de transparencia de las propias empresas informativas "en materia de propiedad y gestión". Asimismo, se advierte que "el respeto legítimo de las orientaciones ideológicas de los editores y los propietarios está limitado por los requisitos absolutos de la información veraz y las opiniones éticas", ya que es la forma de respetar el derecho a la información de la ciudadanía. También se defiende la cláusula de conciencia y el secreto profesional y se resalta la necesidad de tratar a la información, "no como una mercancía sino como un derecho fundamental de la ciudadanía".

En el tercer apartado, sobre la función del periodismo y su actividad ética se incide en la importancia que la información transmitida a través de los medios de comunicación tiene "para el desarrollo de la persona y de la sociedad". Por ello también se exige al periodismo que no altere la información o la utilice con determinados fines o intereses. Se recuerda igualmente el derecho a la presunción de inocencia, a la privacidad y a la intimidad, así como el deber de rectificación en caso de falsedad o error, y la necesidad de que la información se obtenga de una manera ética y legal. Por otra parte, se recuerda la necesidad de que los periodistas cuenten con unas adecuadas condiciones de trabajo y un "sueldo decente", y que, en sus relaciones con poderes políticos o

económicos en el ejercicio del periodismo, "evite cualquier tipo de connivencia" que pueda afectar de alguna forma a su independencia e imparcialidad. Tampoco debe nunca confundir los temas sensacionalistas con los verdaderamente importantes, o explotar su trabajo para "adquirir prestigio o influencia personal". Por otra parte, señala que es importante que los periodistas cuenten con una adecuada formación.

En el cuarto apartado se destaca la necesidad de elaborar unas normas de redacción que permitan regular las relaciones entre periodistas, editores y propietarios, proponiendo la opción de crear consejos de redacción.

El quinto apartado, dedicado a las situaciones de conflicto, defiende "la obligación moral" que tienen los medios de comunicación de "defender los valores democráticos", lo cual implica "oponerse a la violencia", al lenguaje de odio y a todo tipo de discriminación, así como buscar soluciones pacíficas y respetar la dignidad humana. Todo ello está directamente relacionado con la educación en valores, tema abordado en este texto. Del mismo modo, como se defiende en la Resolución europea, los profesionales del periodismo deben "prevenir tensiones" y "fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la confianza" entre comunidades que puedan estar en conflicto. De igual manera, deben prestar una especial atención a niños y jóvenes en relación con los contenidos que se emiten, especialmente en televisión.

El sexto y último apartado, sobre ética y autorregulación se defiende que los medios deben comprometerse en el cumplimiento de unos "principios éticos firmes" que son los que van a garantizar "la libertad de expresión y el derecho fundamental de los ciudadanos a recibir información veraz y opiniones honestas". Con este fin se propone la creación de "órganos de autorregulación y mecanismos" en los que participen "editores, periodistas, asociaciones de consumidores de los medios, expertos del mundo académico y jueces", con capacidad para dictar resoluciones. Por último, hace mención a la necesidad de que tanto estos órganos de autorregulación como las asociaciones y las universidades publiquen sus investigaciones "sobre la veracidad de la información difundida por los medios de comunicación, comparando las noticias con los hechos reales", unos datos que pueden servir a la ciudadanía como

“barómetro” del nivel ético de medios y periodistas. Consideran, además, que esto sería una manera de mejorar el ejercicio de la profesión de periodista.

Se trata de una Resolución muy completa, que incide en todos los aspectos fundamentales de la deontología profesional, y que debe ser tomada como pauta a la hora de ejercer el oficio de periodista. Y aunque nuestro trabajo esté focalizado en el género documental, todos los principios que aquí se incluyen son aplicables a cualquier tipo de contenido, ya sean en prensa, radio, televisión o Internet.

En el caso de España debe destacarse el Código Deontológico de la FAPE, la Federación de Asociaciones de Periodistas de España, que fue “aprobado en Asamblea Ordinaria celebrada en Sevilla el día 27 de noviembre de 1993, y posteriormente actualizado en Asamblea Ordinaria celebrada en Mérida el día 22 de abril de 2017” (Federación de Asociaciones de Periodistas de España, 2021). Todos los periodistas que forman parte de la Federación a través de las distintas asociaciones de la Prensa deben comprometerse al cumplimiento de este código. El documento se compone de un preámbulo y tres bloques:

- “I- Principios generales”
- “II- Estatuto”
- “III- Principios de actuación”.

La base en la que se sustenta este Código Deontológico es la Constitución Española. Como principio general está el de que los periodistas siempre actúen “manteniendo los principios de profesionalidad y ética contenidos en el presente Código Deontológico”. Se trata, por tanto, de un mecanismo de autorregulación, que todos los periodistas deben respetar. Como “primer compromiso ético”, la pauta fundamenta que lo rige es “el respecto a la verdad”.

En el primer bloque del Código Deontológico se atiende a aspectos como el derecho a la intimidad -un principio tanto ético como legal-, el tratamiento informativo de temas que puedan ser dolorosos, el empleo de las imágenes, los derechos de los menores –que requieren de una especial atención por parte de los profesionales-, la presunción de inocencia, el empleo de los nombres de víctimas o familiares o amigos

de acusados, la atención a "los más débiles y los discriminados". Es este punto uno de los que resulta de mayor importancia desde el punto de vista de la educación en valores, en relación con la salvaguarda de los derechos humanos y la defensa de los más vulnerables.

En el segundo bloque, de Estatuto, el Código Deontológico recoge aspectos como "el derecho a unas dignas condiciones de trabajo", la oposición a cualquier intento de monopolio, "el deber y el derecho de participación en la empresa periodística", "el derecho a invocar la cláusula de conciencia", así como "el derecho y el deber a una formación profesional actualizada y completa", con el fin de garantizar la independencia del periodista. Asimismo, se reconoce el derecho al secreto profesional y a que, frente a cualquier tipo de presión, el periodista se ampare en el propio Código. También se incluyen entre las obligaciones de los periodistas, la de vigilar el cumplimiento de la "obligación de transparencia informativa" por parte de las administraciones públicas y la de respetar y hacer respetar "los derechos de autor y propiedad intelectual", evitando "toda forma de plagio".

En el tercer y último bloque se abordan los principios de actuación de los profesionales del periodismo en su compromiso con la verdad. En el código se insiste en que, en esta búsqueda, el periodista solo informará "sobre hechos de los cuales conozca su origen, sin falsificar documentos ni omitir informaciones esenciales", y jamás publicará "material falso, engañoso o deformado". Esto conlleva el deber de "contrastar las fuentes" y "de dar la oportunidad a la persona afectada de ofrecer su propia versión de los hechos". Del mismo modo, deben corregirse los errores con la mayor rapidez. Se insiste igualmente en que, en la obtención de la información, los periodistas deben emplear "métodos dignos" y nunca "procedimientos ilícitos". Debe respetarse asimismo el derecho a no ofrecer información o responder a las preguntas, así como el *off the record*. El periodista siempre deberá distinguir claramente entre información y opiniones, aunque, se añade, "en el ejercicio de su actividad profesional no está obligado a ser neutral". Según la definición de la RAE, neutral significa "que no participa de ninguna de las opciones en conflicto" (RAE, 2020). Si comparamos esta definición con lo que se indicaba en la Resolución europea puede haber un punto

destacado de discrepancia, salvo en el sentido de que en dicha Resolución se afirmaba que "Nadie debe permanecer neutral frente a la defensa de los valores democráticos". Podemos entender, por tanto, que el código deontológico de la FAPE vaya orientado en esa misma dirección. Por otra parte, el periodista también debe diferenciar claramente entre publicidad e información. En este sentido:

> "Se entiende contrario a la ética de la profesión periodística su ejercicio simultáneo con la publicidad, o con aquellas actividades institucionales o privadas de comunicación social cuando afecten a los principios y normas deontológicas del periodismo." (Federación de Asociaciones de Periodistas de España, 2017).

Los periodistas tampoco pueden recibir ningún tipo de gratificación o retribución de terceros con el fin de influir en su trabajo, ni emplear para beneficio propio información que haya obtenido en el ejercicio de su trabajo. Por ese motivo, no puede utilizar datos financieros para beneficio propio, escribir sobre acciones en las que tenga intereses, o negociar acciones sobre la que quiera escribir en el futuro.

Además del Código Deontológico, la FAPE también cuenta con la denominada "Comisión de Arbitraje, Quejas y Deontología del Periodismo", la cual tiene encomendado velar por el cumplimiento del código. Esta comisión está constituida como un "órgano de autocontrol deontológico interno de la profesión periodística" (Comisión de Arbitraje, Quejas y Deontología del Periodismo, 2021).

Junto con la Resolución europea y el Código de la FAPE también pueden mencionarse otros mecanismos de autorregulación como las recomendaciones de los Consejos Audiovisuales y los libros de estilo de los medios de comunicación. Como ejemplo del primer caso podemos mencionar las recomendaciones del Consejo Audiovisual de Andalucía (2021), y como muestra del segundo, el Manual de Estilo de RTVE (2010).

1.2. ASIGNATURA "CINE INFORMATIVO Y DOCUMENTAL"

"Cine Informativo y Documental" es una asignatura optativa que se imparte en el 4º curso del Grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias

de la Comunicación de la Universidad, y que tiene como objetivo fundamental que el alumnado adquiera los conocimientos teórico-prácticos necesarios para la elaboración de un cortometraje documental.

El temario, como aparece recogido en la ficha descriptiva de la Memoria de Verificación del Plan de Estudios del Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga (2015), se compone de los siguientes temas:

1. "Definición del documental como género audiovisual", donde se analiza la dificultad de establecer fronteras entre géneros, se define el documental, se examinan sus características, se realiza un análisis de su evolución histórica, se estudian los modelos de representación del documental clásico –a partir de la clasificación de Nichols-, se abordan los documentales en televisión y se tratan, en último lugar, los nuevos formatos documentales, incluyendo el webdoc.

2. "Tecnología audiovisual aplicada al documental", donde se estudian y repasan, entre otros aspectos, la composición de la imagen y el encuadre, los movimientos de cámara, el sonido o las pautas básicas del montaje de documentales

3. "La producción de documentales para cine y TV", en el que se aborda la concepción y desarrollo del proyecto, la producción, los aspectos legales, la búsqueda de financiación o la distribución.

4. "El guion en el documental", donde se estudian las características definitorias del guion del documental

5. "Realización de documentales", en el que se analizan los diferentes perfiles profesionales que componen el equipo técnico, se aborda la preparación del rodaje, las especificidades de la elaboración de documentales para televisión, y se profundiza en la entrevista.

Como puede apreciarse, se combina la teoría y la práctica, analizando, además, ejemplos prácticos a través de fragmentos de documentales y de la metodología *flipped classroom*, para la visualización de obras

documentales que contribuyen a la mejor comprensión de los contenidos. Pero el elemento clave de la asignatura es la realización por parte del alumnado, como trabajo práctico final, de un documental en equipo.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es del de analizar cómo la asignatura "Cine Informativo y Documental" y el propio género documental, en particular, pueden contribuir a la educación en valores del alumnado del Grado de Periodismo.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo se fundamenta en el análisis de las características del género documental y de los contenidos teórico-prácticos abordados en la asignatura "Cine Informativo y Documental", del Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga, que contribuyen a la educación en valores, así como en la experiencia práctica en el aula durante cuatro cursos académicos (2017/18 a 2020/21).

4. RESULTADOS

4.1. Características del género documental para la educación en valores

En primer lugar, debemos comenzar con el análisis de las características del género documental que contribuyen a la educación en valores. Debe destacarse que se trata de un género que tiene una clara función formativa. No busca solo informar, sino que quiere enseñar, quiere mostrar la realidad, con toda su riqueza y sus matices, aportando los múltiples puntos de vista en torno a un tema. Es un género crítico, comprometido, que, como afirma Rabiger "tiene como objetivo la promoción de valores individuales y humanos" (Rabiger, 1989), y que muestra a la sociedad sus fallos e invita a los espectadores a que lleguen a conclusiones críticas acerca de dicha sociedad. A través de visibilización y la denuncia de problemas que en muchos casos pasan

desapercibidos, por desconocimiento o por falta de interés, el documental es capaz de despertar conciencias.

Recuerda Selles (2016, p. 27) que Flaherty, considerado el padre del género documental, argumentaba que el documental puede servir para "favorecer la comprensión entre los pueblos", pues hacía posible que personas de diferentes culturas "se enteraran de que los problemas que les preocupaban eran los mismos" y de que se dieran cuenta "de que los seres humanos no son tan diferentes entre sí".

Grierson, teórico y autor de la Escuela Documental Británica, también consideraba –como recuerda Selles (2016, p. 40-41) que la falta de información de la ciudadanía sobre los problemas sociales que afectaban al mundo la llevaban a una participación superficial o casi inexistente. Por ello, y con el fin de superar esta situación, planteaba que la solución era "la utilización del cine para ayudar a las personas a comprender lo que pasaba en el mundo" (Selles, p. 41). De esta forma, Grierson defendía que "el cine tenía que ser una herramienta para la educación y la comprensión entre los pueblos", y que sirviera, a través de una ciudadanía bien informada, "para potenciar la democracia" (Selles, p. 42-43).

El documental es un género, por tanto, que, desde su origen, promueve la educación en valores, tanto en la propia realización de la obra, como en la visualización.

4.2. Contenidos teórico-prácticos de la asignatura para la educación en valores

Respecto al estudio de los contenidos de la asignatura que contribuyen a la educación en valores, además del propio análisis de las características del género, debe destacarse el estudio de las diferentes modalidades de documental –a partir de la clasificación de Nichols- y las implicaciones de carácter ético que conlleva cada una de ellas en relación con los protagonistas del documental, y con los espectadores. Como puede extraerse del análisis de los seis modelos de representación establecidos por Nichols, cada uno de ellos lleva aparejados una serie de implicaciones éticas, que deben ser objeto de reflexión por parte del documentalista desde el primer momento de la concepción de su obra.

En relaciones con estas cuestiones, en el propio contenido teórico-práctico de la asignatura, y tomando como referencia la obra de autores como Nichols o Rabiger, se reflexiona sobre las implicaciones que puede tener para la vida de una persona el hecho de participar en un documental, y la importancia de que quienes participan en una obra audiovisual de estas características sean conscientes de ello, por medio del consentimiento informado. Así, por ejemplo, en el caso de la modalidad de observación Nichols (1997) se plantea cuestiones éticas en torno a la idea de la "intrusión", haciéndose la pregunta de si "se ha entrometido el realizador en la vida de la gente de un modo que la alterara irremediablemente, quizás para peor, con objeto de rodar una película". Del mismo modo se cuestiona si "además de solicitar la autorización de los participantes" el documentalista se ha asegurado realmente de que estas personas entendían en qué consistía esta autorización. Otra cuestión clave en relación con los valores que plantea Nichols es si el documental realizado muestra respeto hacia la vida de esas personas, o si estas solo se han utilizado para la elaboración de la obra.

También se abordan otras cuestiones de carácter ético, como, por ejemplo, cuándo debe actuar un documentalista ante una situación de peligro de los protagonistas –por ejemplo, en un documental de la modalidad de observación (Nichols, 1997)- donde no solo hablamos de ética y valores, sino también del delito de omisión del deber de socorro. De igual importancia son otros aspectos como la manera en la que se deben recoger y seleccionar los testimonios y en qué momento debe dejar de grabar. O también, como deben seleccionarse y mostrarse las imágenes de una manera veraz, mostrando la realidad tal cual, sin distorsiones ni manipulación, mostrando las diferentes perspectivas del acontecimiento.

En el caso de la modalidad participativa, en la que existe participación del propio documentalista, Nichols (1997) se pregunta hasta dónde puede llegar esta, y también, qué responsabilidad tiene este antes las posibles "secuelas emocionales", tanto inmediatas como a largo plazo que puede tener para los protagonistas la participación en el documental. Es una cuestión que no se plantea en otras obras audiovisuales, pero sí en el documental, dado el grado de profundización en los temas

abordados y a que, en este caso, se basa en experiencias existenciales, de personas que han vivido o sufrido esos hechos, y que los comparten con el resto del mundo, contándolos ante una cámara.

Los valores éticos son uno de los pilares sobre los que se construye el contenido de la asignatura, de acuerdo con la importancia que estos valores tienen en la elaboración de cualquier obra documental, y tomando también como punto de partida los propios principios éticos y deontológicos de la profesión periodística, que son los que nos guían en nuestro trabajo.

4.1. Trabajo práctico de la asignatura para la educación en valores

De la experiencia práctica en el aula, en la propia selección de los temas de los documentales de carácter social, y en la manera de abordarlos también pueden extraerse muchos ejemplos de cómo el documental promueve la educación en valores.

El primer aspecto que puede destacarse es el valor del trabajo en equipo, del compromiso con el grupo, del esfuerzo y de la dedicación a un tema con el que el alumnado se siente implicado. Esta implicación puede ir más allá de la propia realización del trabajo académico, y convertirse en una implicación personal con el problema social abordado en este, por medio del voluntariado.

La elección del tema es un aspecto clave. Conlleva ahondar en problemas sociales, investigar sobre ellos, buscar testimonios que reflejen de una manera clara y veraz esa realidad, abordar ese tema atendiendo a los principios deontológicos de la profesión periodística. Durante estos cuatro cursos académicos han sido muy variadas las temáticas tratadas en los documentales realizados por el alumnado de la asignatura. Sin entrar en detalles para salvaguardar la privacidad, pueden mencionarse temas como las adicciones, los problemas de salud, los conflictos laborales, la igualdad, la situación de distintos colectivos sociales, la solidaridad con los más desfavorecidos o la recuperación de la memoria. En todos ellos existen un trasfondo de visibilización, de denuncia y de búsqueda de una toma de conciencia. En resumen, de lucha por los

derechos humanos. De manera particular, durante el período de pandemia, destaca el interés del alumnado por reflejar esa realidad, mostrando de qué manera ha afectado a distintos colectivos.

El trato directo con las fuentes, el poder conocer de primera mano otras realidades más desconocidas, pero existentes en la sociedad, es otro de los elementos que contribuyen a la educación en valores. La realización de las entrevistas, para conocer historias personales, el contacto directo con esas personas que protagonizan el documental, que ofrecen su testimonio y su experiencia vital es algo que aporta mucho al alumnado. Enriquece el encuentro con otras personas, el poder conocer diferentes puntos de vista, distintos a los que pueden tener el propio alumnado, la perspectiva de diferentes personas implicadas de una manera u otra en un tema y las motivaciones que tiene cada una de ellas.

Otro elemento importante es el hecho de tener que plantearse –tal como se cuestionaba Nichols- cómo abordar el documental de una manera respetuosa con las fuentes, pensando en las implicaciones personales que va a tener para ellas el dar su testimonio, y si esto va a afectarles emocionalmente de alguna forma. Pensar en cómo seleccionar esos testimonios para no obviar aspectos importantes y que permitan comprender, con toda su riqueza, a esa persona, y no crear imágenes parciales o distorsionadas de ellas. Y lo mismo en el caso de las imágenes seleccionadas para mostrar esa realidad, tal cual es.

5. DISCUSIÓN

La combinación entre los contenidos de carácter teórico –destacando entre estos la evolución histórica del género y las distintas modalidades de representación y las implicaciones éticas que conlleva cada una-, los casos prácticos –que sirven para ejemplificar buenas prácticas- y la propia realización del trabajo práctico en equipo de un documental no solo contribuyen a que el alumnado de la asignatura adquiera conocimientos teórico-prácticos sobre la elaboración de un documental, sino que a través de ellos también se trabaje en la educación en valores. Unas "competencias" que tienen carácter transversal, pero que son la base para el trabajo de los futuros periodistas, el pilar sobre el que debe asentarse

toda su actividad, pues recordando de nuevo a Kapuscinski, para poder ejercer esta profesión es necesario ser buena persona.

Las propias características del género documental, la manera en la que en este se profundiza en los temas, a través de historias personales obliga a ser especialmente cuidadosos con todos los aspectos de carácter ético, y es esto, resulta fundamental la educación en valores. Y no solo eso, sino que también es necesario practicar la empatía, saber ponerse en el lugar de la otra persona, y entender cómo puede sentirse, no solo por la experiencia que ha vivido y que va a contar, sino también en el propio momento de contarlo ante las cámaras, y después de ello. Depende del nivel de implicación emocional que tiene la persona en torno al tema abordado el documental. No es lo mismo un documental de temática social, en la que se aborda un problema que afecta gravemente a la vida de unas personas, que un documental de carácter divulgativo, donde los protagonistas son fuentes expertas en el tema tratado, y que simplemente aportan su conocimiento sobre la temática.

Esta es una cuestión que debe tenerse muy en cuenta, la propia temática del documental, y el grado de intromisión en la vida de las personas que implica su elaboración. Como ya se ha indicado, los documentales realizados en la asignatura son, en todos los casos, de temática social, por lo que el acercamiento a la vida de las personas es inevitable. Aunque se trate de un corto documental en el que el nivel de profundización es mucho menor que si se tratara de un largometraje –empleando términos cinematográficos-. Pero, independientemente de ello, obliga al alumnado a plantearse este tipo de cuestiones.

Sea cual sea la temática, en cualquier caso, los principios éticos y la educación en valores deben ser la base sobre la que se sustente el documental.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, puede observarse cómo asignaturas centradas en el género documental, como la abordada en este trabajo, llevan al alumnado de Periodismo a la reflexión, y a que puedan plantearse aspectos de la profesión periodística, en relación con la ética y con los valores, que

antes habían pasado más desapercibidos o habían sido abordados con menos profundidad, pero que, a la hora de elaborar un documental, deben ser tratados con mucho más detalle y cuidado.

En resumen, puede destacarse que las propias características del documental, como género crítico y que trata los temas con profundidad y desde diferentes perspectivas –especialmente, en el caso de un documental de temática social-, lo convierten en un valioso recurso tanto para la adquisición de competencias periodísticas y audiovisuales, como para la educación en valores del alumnado de Periodismo.

Por último, debe destacarse cómo el trabajo realizado por el alumnado contribuye al enriquecimiento personal, no solo de sus autores, sino de todo el grupo en su conjunto.

8. REFERENCIAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2005). Libro Blanco Títulos de Grado en Comunicación. ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf

Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1993). Resolución 1003. Ethics of journalism. Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16414&lang=en

Comisión de Arbitraje, Quejas y Deontología del Periodismo (2020). Comisión de Arbitraje. Federación de Asociaciones de Periodistas de España, FAPE. https://www.comisiondequejas.com/

Consejo Audiovisual de Andalucía (2020). Recomendaciones. CAA. https://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/actuaciones/recomendaciones

Federación de Asociaciones de Periodistas de España (2017). Código Deontológico. https://fape.es/home/codigo-deontologico/

López-Talavera, Mª del M. (2016). Ética en los medios de comunicación. Prensa, radio, TV y cine. Editorial UOC

Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Paidós

Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Parra-Ortiz, J.M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas, 8, 69-88. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830Rabiger, M. (1989). Dirección de documentales. Instituto Oficial de Radio y Televisión RTVE

Real Academia Española (2021). Diccionario de la lengua española. RAE. https://dle.rae.es/

RTVE (2010). Manual de Estilo de RTVE. Directrices para los profesionales. RTVE. https://manualdeestilo.rtve.es/

Selles, M. (2016). El documental. Editorial UOC.

Universidad de Málaga (2015). Memoria de Verificación del Grado de Periodismo de la Universidad de Málaga. UMA. https://www.uma.es/media/files/Graduado-a_en_Periodismo_ultima_Memoria_VERIFICADA_1-1.pdf

APRENDER A CUIDAR EL SENTIDO DE LO EDUCATIVO OFRECIENDO UN LUGAR AL CUERPO EN LA ESCUELA

ANA MARÍA RAMOS NOBLE
Universidad de Cádiz

1. DE NADA COMENZAMOS A ESTAR HECHOS

> Al principio todos somos retazos. Al nacer estamos hechos de retazos: las sensaciones corporales, los primeros intentos de ligar los hechos percibidos con un significado, la voz con un rostro, las representaciones de los padres acerca del hijo que ha llegado, todo ese ropaje aún desmembrado es un cúmulo de retazos que para zurcirse reclamará la construcción de una manta protectora de lenguaje. Retazos de sentido, retazos de experiencia, y una envoltura narrativa que se gesta en la situación dialógica. En el encuentro con el Otro. Somos un diálogo.
>
> Mª Emilia López

Nuestra llegada al mundo tiene lugar en un aluvión de sensaciones que invaden el cuerpo, las cuales no son posible situar, de manera razonable, bajo la lógica de los sentimientos, las emociones o los afectos hasta que comienza el crecimiento, y son otros y otras los que, en el cuidado y en el acompañamiento, significan esa realidad y van poniendo palabras al goce del cuerpo. Este aluvión comienza a apagarse casi de manera automática conforme la escuela ejerce su poder sobre los sujetos; conforme entramos en la cultura y nos subjetivamos sociopolíticamente. Aprendemos a domar el cuerpo para ajustarlo a lo que se espera de nosotros, a lo que la cultura nos impone; a la imagen que debemos adoptar.

Entonces el aluvión se convierte en nada; y de nada comenzamos a estar hechos.

2. PENSAR LO EDUCATIVO Y LOS FINES DE LA ESCUELA

Pensar en lo educativo deviene de una cuestión fundamental que debe ser acogida para dar sentido a posibles planteamientos posteriores. Algo que solemos dar por superado en la mayoría de los discursos. Pero, para esta ocasión, nos planteamos algo tan dual entre lo simple y lo complejo como: ¿qué es la educación?

Atendiendo, en primera instancia, a la etimología de la palabra, según la RAE (Real Academia Española, 2021, definiciones 1, 2, 3 y 4), la educación puede definirse dentro de las siguientes acepciones:

> 1. f. Acción y efecto de educar.
>
> 2. f. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
>
> 3. f. Instrucción por medio de la acción docente.
>
> 4. f. Cortesía, urbanidad.

Vemos así, como por definición, la educación se convierte en aquello que podemos considerar el binomio por antonomasia en el que se fundamenta la tarea educativa, reducida a la tarea de enseñanza-aprendizaje, en la que suponemos existen personas que enseñan y personas que aprenden, relacionando tales tareas con figuras simbólicas y prácticas idóneas para ello: el profesorado que debe enseñar y el alumnado que debe aprender.

Dos binomios fundamentales que marcan este aspecto que delimita la educación: *enseñanza-aprendizaje* y *educación-conocimiento* como elementos transformadores de la vida de las personas.

Sin embargo, parece que las personas a las que afectan estos procesos y relaciones no tuviesen lugar para ser esos sujetos con historias y necesidades que también debemos tener en cuenta dentro de tales intenciones, pues no son entes ajenos al mundo en el que se insertan desde su nacimiento. Personas que cuentan con experiencias que son parte, a su vez, en la experiencia de la educación (Maturana et al., 2003, cit. por De Jesús et al., 2007, p.3).

De este modo, rescatamos una segunda vertiente en la tarea definitoria del concepto de educación, pues, etimológicamente, educación deriva del latín *educare* que significa "guiar", "conducir", "orientar". Algo que nos lleva a la posibilidad de alejarnos de sus primeras acepciones que la suponen como una tarea metodológica e instructiva para acercarnos a una perspectiva mucho más personal y relacional, en la que tendrían cabida concepciones de los sujetos de la educación como personas insertas en contextos, con necesidades y experiencias.

Siguiendo lo expuesto por De Jesús et al. (2007, p.3), "El relato de las experiencias de otros o en la perspectiva de *educere* que puede definirse como "extraer" experiencias propias o ajenas". Así lo que antes considerábamos un binomio entre el enseñar y el aprender o la educación y el conocimiento, ahora queda algo desdibujado y nos permite introducir la posibilidad de cuestionar dónde quedan estas experiencias que nos subjetivan si continuásemos reduciendo toda relación educativa a la instrucción; al acto adoctrinador y formativo. Entonces lo educativo queda reducido a un mero contrato entre el enseñar y el aprender donde las partes se establecen como arrendatarios del conocimiento a cambio del pago de toda una parte de la vida sometida a estar en la escuela para aprender, asumiendo el coste de memorizar y de retribuir al docente con los conocimientos aprendidos (Garcés, 2016).

Pero, si esto es así, entonces ¿para qué existe la escuela? Quizás sería más sencillo acudir a otras instituciones en la sociedad que ofrecieran esos conocimientos o aprendizajes que preparen para el mundo laboral, que formen ciudadanos competentes y aptos para ejercer oficios, que actúen como lugares en los que se paga por aprender para obtener un certificado que lo avale.

¿Es necesaria la escuela?

Masschelein y Simons (2014) exponen cómo la escuela, a lo largo de los años, ha soportado (y soporta) todo tipo de demandas y acusaciones. Quizás la obviedad de la respuesta decaiga en la medida en que miramos al tiempo en el que nos encontramos y a las funciones que desempeña la escuela dentro de él, a cómo los ritmos y las sociedades cambian, pero esta se mantiene inamovible en el tiempo y en lo que ofrece

a los sujetos que pasan por ella; a cómo continúa (continuamos) ofreciendo este contrato entre el enseñar y aprender donde la escuela es el medio para lograr tales fines.

Lo que nos parece interesante es la forma en la que los autores apuestan por hacer una defensa de la escuela que enfrenta estas acusaciones que parecen llevarnos, irremediablemente, a pensar en su falta de sentido en la sociedad. Así definen que es el tiempo en la escuela y a lo que lo hemos dedicado el que nos lleva a que podamos hacernos esta pregunta. Este tiempo, que se inserta como parte del contrato del que hablamos, gira en torno a las cosas que enseñar y las cosas que aprender. Un tiempo que se llena para ofrecer a los alumnos un lugar que ocupar en la sociedad y que se da la mano con el lugar del que ya provienen cuando entran en la escuela. Solo así hablamos de un tiempo escolar productivo y eficaz que confiere a la escuela un sentido pero que puede agotarse, de igual modo, si surgen otros lugares que permitan llenar este tiempo de contenidos de la misma forma y, quizás, con mayor eficacia.

Y así se sostiene, igualmente, que es este tiempo el que contesta a la pregunta de para qué sirve la escuela, pero que necesita un cambio de mirada: de un tiempo para llenarse de contenidos y de aprendizajes en la escuela a un *tiempo para sostener* en la escuela; o "para liberar, separar, desatar o colocar entre paréntesis" (Masschelein y Simons 2014, pp. 32).

De este modo, ir a la escuela no supone venir a *llenar-se* sino a *vaciar-se*. Ese tiempo que los docentes, las instituciones y las políticas educativas se dedican a llenar de cosas que hacer, que decir y que pensar, debe transformarse en un tiempo valioso para permitir una ruptura con el ritmo y la necesidad de "hacer algo", "con algo" o "sobre algo". Dicho de otra forma, de hacer-se con un espacio, un tiempo y un cuerpo, capaz de permitir que la vida, más allá de lo académico, aflore.

Afirman Masschelein y Simons (2014, p. 35):

> Es un acto de desapropiación. En la escuela, el tiempo no se dedica a la producción, a la inversión, a la funcionalidad (o al descanso). Por el contrario, hay una renuncia a esos tipos de tiempo. Hablando en general

podemos decir que el tiempo escolar es un tiempo liberado y un tiempo no productivo.

Pero considerando este recorrido y esta necesidad de asumir la función de la escuela desde su perspectiva educativa y socializadora, ¿quiere decir que no producimos en la escuela?, ¿es asumir este tiempo como no productivo suponerlo como innecesario, vacío, prescindible?

La posibilidad de pensar en la *producción de tiempo libre*, es la forma en que la escuela deja de ser ese medio para alcanzar un fin que debe llenarse de tiempos para hacer y aprender sujetos a un contrato. Quizá, concluyen Masschelein y Simons (2014, pp. 39), "la escuela sea otra palabra para este espacio donde los profesores llevan a los jóvenes hacia el presente".

En esta línea expone Garcés (2016, p.49) que "hay cosas, personas, situaciones y valores que son un fin en sí mismos".

Es la escuela precisamente el lugar como fin en sí mismo que nos pone en relación con la posibilidad de valorar qué cosas, personas, situaciones y valores que nos rodean y que vamos aprendiendo, son fines en sí mismos, y lo hace mientras uno se construye a sí mismo, en este entresijo de saberes y aprendizajes guiados por la figura docente que se expone y se enseña a sí misma para enseñar otras formas de ser y de sentir en este proceso. Que guía y acompaña bajo la acepción de la educación que se rescataba como *educare*: conducir, guiar u orientar en el *encuentro* y en la *suspensión de producción* de un *tiempo libre.*

3. ¿QUÉ SUPONE ESO QUE LLAMAMOS *ENCUENTRO*?

Siempre se ha creído -hemos creído- que la escuela tiene una actividad educativa fundamental en el hacer algo y decir algo de un modo muy singular, hacia un lugar muy específico de nuestra concepción como seres humanos.

La escuela y la educación tienen que ver en su más pura concepción con el *hacer algo en la cabeza o con la cabeza de las personas.* Un lugar puramente formativo que trata de dar forma con cincel y martillo, a modo de objetos escolares, al ser de cada persona.

Sin embargo, la cabeza de los seres humanos es solo su azotea y los tesoros de verdad; aquellos que queremos guardar, conservar y proteger se encuentran en el sótano de las casas, en lugares ocultos de los que tenemos la llave para dejar pasar solo a quien queramos que pase (Díez, 2002).

Este símil nos viene a recordar que los seres humanos, en nuestra faceta más subjetiva, tenemos un inmenso sótano bajo llave en el que guardamos nuestro ser y nuestro sentir. Nuestra capacidad para estar con los demás y construir relaciones de cariño, afecto y significatividad a lo largo de toda una vida y, prácticamente, desde que esta comienza. Una capacidad inigualable para maravillarnos de las cosas y las personas, para aludir a la palabra, para sentir y emocionarnos y, por supuesto, para aprender.

Sin embargo, existe una imperante necesidad por asumir que es el papel de lo intelectual y cognitivo lo que hace al ser humano. Aquello que nos diferencia y nos pone en situación aventajada. Todo reside en la cabeza de los seres humanos. Pero preguntémonos, ¿cuántos aprendizajes han partido de los sentimientos y emociones despertadas y se han guardado en nuestro corazón?

Por supuesto, cada aprendizaje, si no todos, activan nuestras capacidades y habilidades cognitivas como seres hablantes y pensantes, pero es seguro también que no todo lo aprendido, no todas las oportunidades educativas, deben orientarse a mover algo en nuestra cabeza olvidándonos del corazón.

Así nos trata a veces la escuela. Como si fuésemos esos monigotes que pintan los niños en su primera fase de desarrollo, sin piernas, ni brazos, ni oídos, ni boca; solo un enorme círculo a modo de cabeza. Trata de poner todo el conocimiento a disposición de una mente y olvida el cuerpo, el corazón, las manos, las palabras y los oídos que se han creado también para aprender y para sentir: para encontrarnos con los otros.

Esta idea de encuentro, como producto y como fin para rescatar cosas del ser que den sentido a lo que venimos a hacer a la escuela, es aquella que emerge haciéndonos eco de las palabras de Punta (2013, pp. 61-62):

> Leímos una vez (…) que no se aprende por repetición ni por explicación sino por "contigüidad". Nos encantó la idea de contigüidad. Estar cerca pero no pegados. […] La contigüidad da un aire, un espacio entre, es un estar cerca sin estar pegado.

Una *idea de contigüidad* que se liga con otra potente y transgresora *idea de pedagogía relacional* (Malaguzzi, 2011) que hace posible aproximarnos a una tarea de aprendizaje abierta a la conciencia de ese "sótano" que deberemos acoger, para alejarnos, así, de una tarea educativa que destina a la escuela como medio para la instrucción de una mente que se sobrepone al ser y al sentir, tal y como si las cosas pudiesen ser por sí mismas sin que exista ese alguien que las ve, las acoge, las siente y las piensa. Como si cada niño o cada niña en la escuela solo fuese parte de un complejo sistema cognitivo sin un contexto tras de sí, sin una historia previa y una en el presente que se conformará en la escuela y que continuará al salir de ella. Algo que suele ocurrir con frecuencia cuando consideramos que los sujetos nos refugiamos, fundamentalmente, tras las posibilidades que nos ofrece la carga genética con la que cada quien comienza a ocupar su lugar en el mundo.

De este modo lo describe López-Melero (2012, p. 131):

> Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida, no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes.

Pero, si aquello que nos conforma como sujetos no es la posibilidad de ser instruidos por la actividad educativa puramente concebida, ni tampoco lo es la genética que nos predispone a cierta tarea de aprendizaje, ¿qué es aquello entonces que nos conforma como sujetos?, ¿en qué reside la importancia del encuentro y qué supone para los seres humanos?, ¿dónde está el valor del cuerpo?

4. SOBRE LA *CONSTRUCCIÓN* DEL SER

Hablamos de *construir* aludiendo a que, en el marco simbólico del lenguaje, es aquel verbo que nos ofrece un cierto poder y un cierto margen de actividad para poder hacer algo con lo que tenemos, para suponernos como sujetos activos en tanto que aquello que somos o seremos dependerá de nuestra toma de conciencia en la acción.

Así es cierto, por ello, eso de que lo que somos tiene que ver, en cierto modo, con las decisiones tomadas, las personas compartidas, la influencia de contextos durante nuestra vida y nuestra participación en ellos de tan diferentes formas en función de tan diferentes o similares escenarios.

Descartamos como consecuencia aquellas teorías que vienen a poner en relación quien se es en el mundo con algo que ocurre únicamente como un proceso intrapersonal, con uno mismo y en uno mismo, que viene ya marcado o pautado como si de aprender a escribir en una plantilla se tratase.

Mas bien deseamos cambiar esos términos para referirnos a aquello que posibilita a los sujetos entenderse como tales, que viene a ser definido por Van Manen (1998, pp. 32) como la *influencia:*

> El término *influentia* originalmente se refería a la emanación de los cielos de un fluido etéreo que afecta a los seres humanos. Como todos vivimos bajo el cielo, estamos siempre bajo su influencia. [...] La experiencia de la influencia es algo que sufrimos que ocurre, que tiene lugar y, por consiguiente, hablamos sobre las influencias del espíritu de la época, del mundo, del afecto humano y de la intimidad, o simplemente de compartir y vivir juntos.

Es esta *influencia* la que nos construye y construye a las infancias como sujetos políticos que van encontrando un lugar en el que situarse para leer el mundo en sus claves culturales, idiomáticas y políticas, pero también y, esencialmente, en sus coordenadas sociales. Estas últimas confieren un lugar a la presencia del cuerpo y legitiman la posición para con los otros y otras. Nace así una mirada que demanda conocer qué se espera de nosotros y hace que, finalmente, el deseo resida en vestirnos de esa imagen que se nos demanda.

Como vemos, se trata de movernos constantemente entre los límites y las posibilidades de lo que lo subjetivo nos ofrece, alejándonos de lo meramente cognitivo, hereditario o instrumental. Se convierte en una tarea -para con uno mismo- que parte de otra primordial, de un -para con los demás-.

Respecto a ello evocamos de Freud (1921, cit. por Delpréstitto, et al., 2008, p. 122):

> En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo.

No es posible la individualidad sin la colectividad (Carbonell y Ruiz, 2013). Y es, debido a esta afirmación, por lo que asumimos que el aprendizaje, durante toda una vida, pero esencialmente en la etapa infantil, se revela ante nosotros como una inmensidad de posibilidades y retos que asumir para dar lugar al ser a través de un cuerpo y de las sensaciones y emociones que emanan a través de él, que nos permiten abrirnos a los demás y mantener el continuo del aprendizaje en lo social e individual.

4.1. La identidad que se cobija en el ser

Subjetivarnos supone, tal y como apela el concepto, hacer un hueco al ser y hacernos un hueco en él. Es darnos esa imagen que se convierte en los ropajes que cada quien elige cada día, con los que vestir a sí mismo -a su ser mismo- para enfrentar el mundo y ocupar la posición que siente que se le otorga en él, desde donde actuar y participar de la vida con los otros.

Así la identidad nos permite adentrarnos en el reconocimiento de uno mismo y de saberse parte de un todo social, de un grupo y de unas relaciones que nos aportan la reafirmación de que nos encontramos ahí donde los otros nos ven, donde los otros nos nombran y donde los otros nos buscan.

No puede existir lo humano desde el vacío de la identidad del ser, ni puede construirse de manera independiente a los otros. Es por ello por

lo que los seres humanos nacemos sin terminar, puesto que es ya fuera del seno materno dónde culmina el desarrollo en plenitud (Gómez-Mayorga, 2016). Es en el exterior donde se produce el desarrollo de nuestra mente y de nuestro cuerpo, de sus capacidades y limitaciones, de los sentimientos, los sentidos y los afectos, de la complejidad como seres humanos.

Comprendemos así que construir una identidad, construir a una persona, supone ofrecerle un lugar para ser en el mundo. Es nombrarla, tenerla en cuenta, aceptar sus deseos, comprender sus necesidades y velar por su acompañamiento. La escuela es el lugar que trata de acompañar y alimentar este proceso de construcción de la identidad, a través del pensamiento, de las relaciones con los otros y de las vivencias que se van poniendo en frente, que nos envuelven y nos dan las primeras muestras de la complejidad de la vida. De tal forma, la construcción de la identidad se convierte en un objetivo primordial acogido por lo educativo, esencial, en la etapa de educación infantil, que la sostiene y la interpela a tales fines.

Pero ¿se hace, hacemos, esto en la escuela?

Acudiendo al respaldo de lo legislativo, el currículum de Educación Infantil[104] (Orden 5 de agosto, p. 21) establece como primordial dentro de su primer objetivo para dicha etapa educativa:

> a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites. [...] El niño y la niña vive y toma conciencia de que es una persona diferente.

De manera algo obvia, entendemos que en la escuela se ayuda a pensar, se favorece el encuentro con las manifestaciones de la cultura que nos ponen en la tarea de alfabetizarnos, en contacto con el aprendizaje de números y de complejos conceptos que encierran "un algo" de la vida. Sin embargo, ¿podemos vernos y construirnos a partir de tales

[104] Para este caso, hacemos referencia a la Orden 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

manifestaciones?, ¿es esta la vida que sustenta nuestro ser y nuestra identidad?, ¿está considerado el valor del cuerpo dentro de ello?

Gómez-Mayorga (2016, p. 102) responde con la siguiente afirmación: "Nos construyen los contextos culturales humanos mediante el lenguaje y la emoción. Somos insuflados de vida cuando alguien nos habla, nos escucha, nos mira, nos sostiene y nos acaricia con emoción". Esta forma de expresión del autor, como *ser insuflados de vida*, nos parece una apelación bien avenida al caso, puesto que encierra el contacto que se establece con los otros.

No es hasta el momento en que nos sentimos y nos vemos en el otro que comprendemos nuestro propio lugar en el mundo y que existe ese lugar que requiere de nuestra ocupación. De otro modo, es ir siendo hilvanados a través de las puntadas que nos ofrecen los elementos esenciales que nos construyen, que nos dan sostén y tejen nuestro ser.

Recuperando a Gómez-Mayorga (2016, pp.102): es de aquí de donde surgen esos elementos esenciales que construyen identidades: "la palabra, la escucha, la mirada, el afecto y el límite".

Pero ¿en qué sentido(s) se da esto?

5. EL LUGAR DEL CUERPO EN LA ESCUELA

Hablar de la palabra, la escucha, la mirada o el afecto como elementos que construyen identidades supone entender, de igual modo, el cuerpo como un revestimiento que no se hermetiza ante el mundo, sino que se abre a él. La experiencia de lo social transforma aquello que se es y también aquello que se puede llegar a ser.

Así los otros entran en uno mismo cuando a través de la palabra nos hacen llegar sus emociones, sentimientos y pensamientos; cuando a través de la escucha nos sostienen; cuando acogen, con su mirada, la imagen que uno va tejiendo de sí mismo, de quien es y quién debe ser. Su subjetividad.

En la escuela, quienes somos entra en el aula tratando de encontrar una vía de escape en el itinerario del día a día y de los planes y programas

establecidos para el curso de los aprendizajes y lo académico. Es, en la escuela infantil especialmente, donde vemos cómo gran parte del currículum se organiza en torno al cuerpo: su cuidado e higiene, sus posibilidades y limitaciones, su funcionamiento, su imagen. Indudable, asimismo, el lugar que ocupa en las relaciones y los contactos que entre las infancias se establecen en el aula, siendo el vehículo que mueve los acercamientos a los otros. Con los iguales, con el maestro o la maestra y con las familias.

Así es que el cuerpo no puede ser considerado únicamente por sus rasgos anatómicos y fisiológicos, sino que constituye toda una vorágine en lo histórico, social y cultural (Scharagrodsky y Southwell, 2007). No existe por sí mismo ni tiene significado en un sentido aislado. El cuerpo se constituye, de manera metafórica, en un lugar que cobija la identidad y la subjetividad, que con su funcionamiento permite la vida, pero que nos conecta con lo que somos y en lo que nos vamos convirtiendo a medida que nos subjetivamos a nivel político y vamos legitimando nuestros derechos y deberes como seres humanos (Peña, 2017; Satriano, 2008).

Entonces, trata de comprenderse y de significarse. De hacerse "al gusto", de cuidarse, de adornarse, de articularse casi como un escaparate para el contacto con los demás. Una cuestión que tampoco es casual pues durante años, el cuerpo en las escuelas, especialmente en las infantiles, ha sido arrollado por las imposiciones académicas e instructivas que generaban, al mismo tiempo, otros aprendizajes sobre lo que debe y no debe ser el cuerpo, sobre lo que se debe o no hacer con él. El control, la docilidad y la aceptación se han venido imponiendo como modo de ejercer autoridad sobre las infancias para generar espacios educativos en los que la figura adulta -la imagen del cuerpo adulto- fuese la dominante como portadora del saber académico y vital (Scharagrodsky y Southwell, 2007).

No es sino de este modo como los cuerpos silenciados en la quietud y el orden han dado lugar a toda una organización escolar que ha propuesto los espacios, los tiempos y la distribución de lo académico en torno a cuerpos que compartían el lugar del aula sin compartir nada más. Cuerpos en la individualidad, la soledad y el vacío que facilitan

los aprendizajes y descartan los retos a los que lo educativo trata de escapar en un constante.

La actualidad educativa no dista de ser diferente a la que venimos narrando. Si bien la importancia sigue residiendo en el marco curricular, es cierto, a su vez, que ha asumido un tinte de novedad (Pérez-Gómez, 1998), moviéndonos en pleno siglo XXI como el momento del imperante neoliberalismo, neocolonialismo y neoconservacionismo (Torres, 2017) el cual genera esos malestares de la época (Han, 2017) que llevan a entender el cuerpo como escaparate del nivel social y el bienestar; a la divergencia entre lo masculino y lo femenino; a ciertas fobias e torno a la complexión corporal que se colocan en consonancia con la imagen del cuerpo que se sostiene en el mercado; al consumo irrefrenable que, poniendo en juego el cuerpo, comienza a crecer desde la etapa infantil.

El presente de lo educativo se encuentra atravesado por un sinfín de propuestas que instan al profesorado a mantener una mirada activa e implicada sobre lo que ocurre en las aulas y las relaciones que el alumnado establece con su cuerpo y con el de los demás, ejerciendo, nuevamente, un control sobre los aprendizajes que no puedan atreverse a poner en riesgo el orden social y cultural. Que no rompa con lo aceptable dentro de lo educativo.

Un contraste sin igual con la demanda de un alumnado despierto y activo que solicita de la figura adulta una mirada que los sostenga en una actualidad incierta, en la que, desde edades tempranas, una ventana virtual en la dimensión de Internet los abre al mundo y a sus divergencias y contradicciones. A convertirse en vulnerables para la dominación de la imagen de modelos corporales, de relación y de acción; donde caemos en el olvido de la mirada, la palabra y la escucha y su ejercicio en contacto, apenas con los otros.

Y es, ante esta catarsis, ante la que nos preguntamos ¿qué alternativas tenemos?

6. UN CAMBIO DE PARADIGMA

> El oficio del cuerpo es recorrer, corretear los caminos, zambullirse en los mares. El oficio del cuerpo es escuchar, acercarse a los otros,

compartir carcajadas. El oficio del cuerpo es juguetear, pasear cara al viento, saborear aventuras.

Mari Carmen Díez Navarro

La actualidad nos empuja, cada vez más concienzudamente, a pensar la educación como aquella segunda acepción a la que nos referíamos al inicio: un proceso de acompañamiento, de sostén y de cuidado de los vínculos y la relación necesarios para el aprendizaje. A ello ha contribuido el auge de pedagogías renovadoras, que acercan, en la línea de lo propuesto por Malaguzzi (2011), la escuela a la contigüidad y la puesta en valor de lo afectivo como modo de cuidado y de aprendizaje del cuerpo.

Existen, de igual modo, prácticas pedagógicas que nos invitan a pensar en la necesidad de ejercer una pausa activa (Sierra y Vila, 2020) para dar cuentas de lo que ocurre a nuestro alrededor, de lo que está pasando en las aulas y de lo que necesitan las infancias del siglo XXI, y hacerlo poniendo en juego el valor del cuerpo, de la mirada, de la palabra y de la escucha (Gómez-Mayorga, 2016).

Son aquellas pedagogías humanizadoras que parten de la puesta en valor de una enseñanza basada en la escucha y el tacto pedagógico (Van Manen, 1998, 2004), en la pedagogía lenta (Zaballoni, 2011) y en la pedagogía de la sensibilidad (Hernández Carmona, 2014); una pedagogía y prácticas de enseñanza que nos invitan a colocar en primer lugar el valor de la relación, de la pregunta (Freire, 1989) y de la contigüidad (Molina Galvañ et al., 2016), de tal modo que tengamos la oportunidad de (re)pensar lo que supone para las infancias el acompañamiento educativo que tiene lugar en el aula y en la escuela como espacio con significado, que, más allá de lo académico, nos contiene y contienen la vida y la experiencia (Mascchelein y Simons, 2014).

Una pedagogía basada en el "nos-otros" (Vázquez Recio et al., 2021) que posibilita caminar hacia el lado opuesto de los discursos hegemónicos que encasillan el significado de la escuela al cumplimiento de los parámetros de las políticas neoliberales, dirigidas más a la competitividad y a ser sujetos del rendimiento (Han, 2017) que a valores vinculados con una sociedad democrática que aspira al bien común y a la

justicia social, y a sujetos formados bajo estas premisas (Morcillo Loro, 2018; Tonucci, 2019).

Resulta complejo, desde esta visión de lo escolar y educativo, pensar en el fracaso escolar o en la exclusión del alumnado; en la despolitización de las figuras de la infancia o en la notoriedad de discursos científicos que se establecen por encima de las voces de las personas que hacen la escuela, siendo, sin duda, un modo de poder establecer una alianza en favor de la justicia social y la equidad para con lo educativo que atraviesa la construcción de las infancias.

6.1 El cuidado del cuerpo para sostener el sentido de lo educativo

En la línea de lo expuesto, creemos necesario que este modo de entender el valor y el lugar del cuerpo para el aprendizaje y el encuentro del lugar de las infancias no es una cuestión que pertenezca, únicamente al núcleo de lo escolar entendido como el espacio del aula; en la relación de cercanía entre docentes y alumnado. Por el contrario, esta construcción de la subjetividad que emana del cuidado y la consideración del cuerpo en sus coordenadas espacio-temporales implica una relación de continuidad entre cómo se mira, se escucha, se atiende y se considera a las infancias en la escuela y en el núcleo familiar.

Es, como comentábamos anteriormente, una cuestión que ofrece información sobre cómo ver y leer el mundo; sobre cuál es la cultura y la política dominante; sobre qué nos pide la sociedad que ofrezcamos como sujetos sociopolíticos que comparten un discurso y un enclave social.

Así, son preguntas constantes que las familias vuelcan en las escuelas el cómo hablar, atender, mirar y educar a sus hijos e hijas; cómo darles un lugar en su mundo y ponerlos en el camino de construir el suyo propio. Algo que tiene que ver con la posibilidad de transgredir la línea de lo marcado tradicionalmente, que considera esferas separadas, e incluso contrapuestas, lo que ocurre en la escuela con lo que ocurre en el hogar y que pretende sostener una mirada ausente ante esas dudas e incertidumbres tapándolas con el saber, con la comodidad del recurrir al

premio y al castigo para ejercer control sobre esos cuerpos que demandan atención y cuidado.

Por ello, necesitamos hacer de la escuela un espacio de encuentro y relación no solo para con el alumnado, sino también para con las familias, como aquella parte de la vida de estos que necesita encontrar en lo educativo un lugar para construir respuestas ante las dudas que se presentan en el camino de la educación de sus hijos e hijas. Es, en otras palabras, entender que las pedagogías humanizadoras no empiezan ni terminan en el aula, en la relación directa con el alumnado. Se abren y salen de los muros de la escuela, influyendo en una forma de mirar la vida y de comprenderla.

Es a esto a lo que nos referimos cuando apostamos por ofrecer a la escuela la licencia de transgredir el límite de lo marcado tradicionalmente, para acoger la posibilidad de construir, junto a las familias, modos de cuidar el sentido de lo educativo a través del valor del cuerpo. Hablar del límite con las familias, del cuidado de la mirada, la palabra y la escucha o del lugar que ocupa el afecto en la construcción de las infancias, es posibilitar un espacio de pensamiento y reflexión sobre cómo tiene lugar ese proceso de subjetivación en los niños y las niñas y de qué lugar ocupamos, los adultos, como figuras de referencia para las infancias.

Tratar así de sostener la escucha también a las familias, en la mirada que se les dirige y el espacio que se les deja ocupar en la educación de sus hijos e hijas y en la escuela y convertir la figura del docente en el nexo de unión entre los dos mundos que sostienen la construcción de las infancias, sin dejar de aprender y hacer aprender; sin dejar de sentir y hacer sentir con su práctica educativa.

8. (RE) CREAR LA RELACIÓN EDUCATIVA

No es posible pensar en la escuela sin pensar en la relación haciéndolo de forma multidireccional, de arriba abajo, de lado a lado, de delante a atrás. El entramado que componen la escuela y el tejido de las organizaciones escolares se simplifica en la relación de aula, que nos devuelve

a lo que significa actuar como docente cuidando y sosteniendo la construcción de las infancias en el espacio de lo escolar.

Es frecuente, y así lo ha sido durante el tiempo, pensar esta relación educativa en términos de autoridad exclusiva y la necesidad de acogerse a ella como modo de comunicación entre alumnado y profesorado. Mucho se ha escrito, de hecho, en relación a la posibilidad de recuperar la autoridad que las aulas nunca debieron perder, del significado de la autoridad docente en la actualidad de los senos familiares y de la posición de autoridad del maestro para la sociedad. Una pugna sin descanso por encontrar el modo en que la autoridad sea la justificación que permita toda actuación en las aulas.

Un concepto -el de autoridad- impuesto por lo social y cultural durante años, en lo que infiere directamente las cuestiones políticas y de antaño, que consideran el liderazgo como única forma de hacer funcionar la polis (Paiaro, 2011). Sin embargo, viene a decirnos Arnaus (2017, p.119) que

> Las criaturas necesitan esa relación dispar con los adultos. Una disparidad en la que se basa la relación de autoridad, una relación hecha de confianza real. Autoridad -que no es autoritarismo- viene de la palabra latina "augere", que significa acrecentar, "hacer crecer"; la maestra acompaña, enseña, sostiene, sitúa y posibilita que la criatura crezca por dentro y hacia fuera y tome lo que necesita para seguir avanzando. Por eso, la noción de autoridad redime a una cualidad creadora del ser; y no a una relación de poder, que impone más que escucha y que transita por el camino más corto de la relación.

Es así como el autor nos ofrece algunas claves para poder exponer aquello que deseamos: autoridad no es autoritarismo, supone confianza y relación, supone el deseo de guiar y de conocer, de enseñarse para enseñar el mundo. Supone, a fin de cuentas, comprender que el alumno o la alumna que mira al docente, espera algo más de él; espera encontrar(se) y descubrir(se) sin someterse. Sin apagarse.

No es posible, por tanto, comprender esto sin comprender la *relación educativa.* El *lugar de encuentro y cuidado* que nos sostiene y que va dando forma a los aprendizajes. Una relación necesaria, implícita, latente. Así la expone Arnaus (2017, p.120) nuevamente:

> Sin esta confianza real no puede vivirse el aprendizaje y la educación como un proceso verdadero de consciencia de sí y del otro, de la otra, del mundo. Sin esa relación fundamental para la vida, se corre el riesgo de poner en el centro una enseñanza instrumental. Y aquí la relación de poder tiene un campo abandonado, olvidando lo esencial que son las criaturas reales y vivas, no reducidas a "escolares".

Porque lo escolar no debe significar la simplicidad. Más bien, debe suponer un pensar constante sobre qué modos de establecer esas relaciones educativas se nos van permitiendo en el aula, en qué forma los elementos que nos construyen y construyen nuestras identidades se van entrelazando con los contenidos que nos relacionan con la vida y con los aprendizajes que nos hacen actuar sobre ella, comprenderla y significarla. Movernos ahí, como establecen De Jesús et al. (2007, p. 67), en "los vínculos que las criaturas van estableciendo entre el vivir y el aprender, entre el saber y la vida, entre el ser y el saber."

Y así siguen estos autores (p.67):

> La escuela no es un lugar al que vamos sino un lugar en el que somos. [...] La pedagogía relacional huye, sigue Malaguzzi (2011, p. 53), "de una cultura y una educación que sólo valoran lo cognitivo y las autorregulaciones homeostáticas, que desprecian los sentimientos, la no lógica y el rol de la afectividad".

Sin lugar a duda, es necesario que cambiemos la mirada, las palabras, la escucha y los límites impuestos o sobrevenidos, porque, como vemos, la escuela no debe ser un espacio, sino un lugar; no debe cultivarse en la autoridad desembocada en el autoritarismo que acalla lo subjetivo y antepone el subjetivismo.

A la escuela vamos a aprender.

A aprender a ser, a sentir, a acompañarnos, a mirarnos, a mirar al mundo después de haberse mirado a uno mismo; después de haber mirado a los demás.

A la escuela vamos a acompañar, sostener y cuidar las relaciones.

Y solo después de emprender el camino de la identidad, la autonomía y la subjetivación es posible aprender, en la escuela, *algo* de lo que se nos ponga por delante (Gómez-Mayorga, 2016).

Se trata, entonces, de aprender el cuerpo y sus oficios; de atesorar que lo que pasa en la escuela, nos pasa y nos pase, sin pesares también, por el cuerpo.

9. BIBLIOGRAFÍA

Arnaus, R. (2017). Crecer por dentro. En Albiol (Coord.), Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria (pp. 119-123). Morata.

Carbonell, N y Ruiz, I. (2013). No todo sobre el autismo. Editorial Gredos.

De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, D. y Méndez, R. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. Polis. Revista Latinoamericana, (16). http://journals.openedition.org/polis/4581

Delpréstitto, N., Gratadoux, E., y Schroeder, D. (2008). El lugar del otro en la teoría y la práctica psicoanalítica. Revista uruguaya de psicoanálisis, 106, 128-140.

Díez, M. C. (2002). El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil. Graó.

España. Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de agosto de 2008, núm. 169, pp. 17-53.

Freire, P. (1989). De las virtudes del educador. Campaña nacional de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño.

Garcés, M. (2016). Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla. Galaxia Gutenberg.

Gómez-Mayorga, C. (2016). De los proyectos de aula al aula como proyecto. En M. Fernández y N. Alcaraz (Coords.), Innovación educativa: más allá de la ficción (pp. 99- 112). Pirámide.

Han, B. (2017). La sociedad del cansancio. Herder.

Hernández Carmona, L. J. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. Educere: Revista Venezolana de Educación, (60), 229-236.

López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 26(2), 131-160.

Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro-Rosa Sensat.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Miño y Dávila.

Molina Galvañ, M. D., Sierra Nieto, J. E., y Sendra Mocholí, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. Revista Iberoamericana de Educación, (72), 65-84. https://doi.org/10.35362/rie72036

Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 6(1), 37-54. https://core.ac.uk/download/pdf/158354329.pdf

Paiaro, D. (2011). La ciudad democrática y el poder coercitivo de la polis. III Jornadas Nacionales de Historia Antigua-II Jornadas Internacionales de Historia Antigua, 312-322.

Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. Infancias Imágenes, 16(2), 228-241. https://doi.org/10.14483/16579089.12268

Pérez-Gómez, Á. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

Punta, T. (2013). Señales de vida. Una bitácora de escuela. Lugar Editorial.

Real Academia Española. (2021). Educación. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 10 de junio de 2021, de https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n

Satriano, C. (2008). El lugar del niño y el concepto de infancia. Extensión Digital, 3(1).

Scharagrodsky, P; Southwell, M., (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En Memoria Académica. Disponible en: El cuerpo en la escuela (unlp.edu.ar)

Sierra, J. E. y Vila, E. S. (2020). Alegato por una vida (educativa) contemplativa: formación del profesorado, reflexión y virtud. En E. Caparrós., M. Gallardo., N. Alcaraz y A.L. Rizzo (Coords.), Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado (pp. 115-125). Octaedro.

Tonucci, F. (2019). Por qué la infancia. Destino.

Torres, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Morata.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós.

Vázquez Recio, R., López-Gil, M. y Amores Fernández, Fr. J. (2021) El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo. Compromisos, deseos y dificultades. En R. Vázquez Recio (coordª.), El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo. Dilemas, Desafíos y Propuestas (pp.75-95). Octaedro.

Zaballoni, G (2011). La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta. Graó.

EL CUERPO COMO ESPACIO PEDAGÓGICO-DISCURSIVO Y SU EFECTO EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERCOMPRENSIÓN ROMÁNICA

GONZALO LLAMEDO PANDIELLA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Las medidas sanitarias pautadas durante la pandemia de la Covid-19 han estipulado, por lo general, un distanciamiento físico "de seguridad" entre las personas, también aplicado a los distintos entornos de aprendizaje basados en una enseñanza presencial. En determinados períodos de marcada incidencia del virus, se ha sustituido esta modalidad de trabajo por soluciones de carácter híbrido o íntegramente telemáticas, para tratar de evitar la proliferación de contagios.

A raíz de estas transformaciones, se ha producido una marcada atomización de las identidades académicas y una interrupción de los procesos habituales de socialización en el aula. Las rutinas de interacción y estudio en modalidad digital se han convertido, a su vez, en una exposición prolongada a sesiones por videoconferencia y a trabajo individual o grupal con recursos y plataformas digitales. Este rápido cambio metodológico, en muchos casos basado en la adaptación forzada al medio digital de dinámicas que habían sido diseñadas inicialmente para el encuentro presencial, ha derivado en ocasiones en la aparición de problemas de salud física o emocional, pudiendo comprometer el bienestar y del estudiantado y del profesorado, así como la calidad del aprendizaje. En consecuencia, el impacto del alejamiento del aula física ha favorecido que exista una revalorización generalizada de los encuentros y de las interacciones humanas propios de los espacios pedagógico-discursivos de carácter presencial, invitando nuevamente a reflexionar.

Esta reciente experiencia global ha puesto de manifiesto, una vez más, que el aprendizaje es un encuentro de cuerpos y, como tal, puede resentirse cuando dichos encuentros se ven mermados o relegados a un plano secundario. La pertinencia de la corporalidad en el aprendizaje de las personas, reivindicada desde algunas aproximaciones pedagógicas y escasamente aplicada en nuestros modelos y sistemas reglados, invita de nuevo a revisar esta cuestión.

Con la intención de aportar nuevas miradas a este respecto, el presente trabajo nace como una ocasión para la reflexión acerca del valor pedagógico-discursivo del cuerpo como recurso activo en los procesos de aprendizaje. A tal efecto, desde una perspectiva transdisciplinar, basada en la conexión *rizomática* de referentes heterogéneos, se ofrecerá una breve contextualización y un ensamblaje de discursos que recopilan aspectos relacionados con el cuerpo en tanto espacio de significación, de intersección y de narración. Para finalizar, se pondrá en relación el resultado de este *ensamblaje* de discursos con un ejemplo de su efecto en el marco específico de la didáctica de la *intercomprensión* románica.

1.1. Discursos de liquidez y descorporeización

La creciente positivización de la corporalidad en el ámbito educativo tiene mucho que ver con el contexto actual y guarda relación con las transformaciones que comporta el paradigma emergente, descritas en las últimas décadas por innumerables *imaginarios socio-discursivos* (Charaudeau, 2009). Conceptos como *globalidad*, *desplazamiento*, *velocidad* e *incertidumbre* entretejen escenarios en los que se describen con preocupación las características de una realidad cada vez más compleja, poliédrica y cambiante, en la cual se desdibujan los límites entre lo conocido y lo intransitado, lo central y lo periférico o lo real y lo virtual (Enrique y Fernández, 2013). La *modernidad líquida* descrita por Zygmunt Bauman en los albores del siglo XXI (2004) ha continuado transformándose en una realidad aún más etérea y, si se quiere, "gaseosa". En ella, millones de *individuos de rendimiento* desenvuelven una vida caracterizada por la búsqueda diaria de un bienestar efímero, con el objetivo de lograr una perfección y una felicidad plena inalcanzables. En consecuencia, el grado de exigencia de sus rutinas,

marcadas por la auto explotación y el hiperconsumo, impacta de un modo nocivo en la salud del cuerpo (Han, 2021).

Paralelamente, en este panorama de carácter hipermedial y transcultural, tantas veces definido desde la Sociología, la Filosofía y la Antropología como *posmoderno* (Vattimo, 1998), *hipermoderno* (Ascher, 2009) o *sobremoderno* (Augé, 1992), se activan dos procesos: por un lado, una *descorporeización* física del espacio real y de las identidades; y, por otro lado, su paralela *recorporeización* semiótica a través del medio digital. En efecto, la digitalidad ha permitido explorar otros modos de ser y de estar, abriendo horizontes a la conexión planetaria y dotando a las relaciones humanas de nuevos e interesantes espacios de significación. Sin embargo, la utilización intensiva del panóptico digital también ha incentivado una aceleración de la atomización de la sociedad y ha reforzado los comportamientos narcisistas, patentes en la rápida y descuidada exposición pornográfica de la propia vida (Han, 2018).

Por otro lado, los modelos educativos se han visto asimismo afectados por los mencionados procesos de "resemantización" del espacio y de las identidades, como se evidencia en la proliferación de imaginarios que dibujan un paradigma de *pedagogía líquida* (Laudo, 2015). Esta situación, como se ha dicho, se ha acelerado especialmente a raíz de las medidas cautelares de la pandemia: la adaptación, a marchas forzadas, a las exigencias sanitarias actuales han hecho aún más evidentes las limitaciones de los sistemas educativos canónicos y de su concepción del aprendizaje y del planteamiento del currículo. Ante tal incongruencia, las identidades académicas que transitan los distintos niveles educativos buscan más que nunca una brújula y reivindican, tras la pandemia, el afecto amputado de la compañía y de la interacción entre los cuerpos.

Así las cosas, se ha puesto de manifiesto en repetidas ocasiones la necesidad de rebobinar y de luchar por una sociedad y una educación que, de alguna manera, logren progresar y mirar adelante sin abandonar por ello los beneficios que aporta la consideración de la corporalidad como agente activo en los procesos de aprendizaje. En este paradigma emergente, los cuerpos silenciados esperan, en definitiva, tener la oportunidad de recuperar el habla.

1.2. DESPERTAR EL CUERPO ENTUMECIDO

La desatención generalizada de la corporalidad en el ámbito de la educación reglada es, por otra parte, una realidad cronificada en el tiempo. Durante largo tiempo, las escuelas y universidades han actuado como "instituciones disciplinarias de encierro temporal para los cuerpos" (Alegre, 2020: 123), una circunstancia que guarda estrecha relación con el modelo de pensamiento culturalmente heredado, basado en la jerarquización y segmentación del conocimiento. Las tradiciones antropológicas y filosóficas dominantes han colocado en un segundo plano al cuerpo (Bárcena, 2012), recogiendo planteamientos ya heredados de los griegos, en los que el cuerpo quedaba relegado a la condición de instrumento terrenal, finito e imperfecto. En consecuencia, el cuerpo ha podido ser percibido y descrito en determinados periodos de nuestra historia como una "cárcel del alma" platónica, una circunstancia que ha condicionado notablemente su lugar y su rol en los modelos educativos y en el diseño de los espacios de aprendizaje.

No obstante, es importante señalar que esta postura no ha sido unánime. La historia de nuestra cultura occidental ha sido característica precisamente por la falta de consenso en torno a la concepción del cuerpo. Los distintos razonamientos han alimentado una discusión perpetua entre quienes han considerado al cuerpo separado de la razón humana e incluso subordinado a esta y aquellos intelectuales que, en cambio, los han entendido sin lugar a duda en su complementariedad. Por mencionar algunos ejemplos, ya en el pasado pensadores de renombre cuestionaron la superioridad del alma y abordaron la noción de cuerpo desde una concepción diferente: como una entidad que siente, en el caso de Hume; como un sentido del alma, en Spinoza; o como la gran razón, en Nietzsche. Sus argumentaciones abrieron la puerta a que, en el siglo XX, figuras como Merleau-Ponty o Foucault desarrollasen nuevas concepciones en torno al cuerpo y la corporalidad, asumiendo su relación con la experiencia de conocimiento y con los procesos de construcción y transformación subjetiva del entorno (Ordóñez et al., 2020).

Asimismo, más recientemente, la apertura a regímenes políticos como el neoliberal ha puesto en evidencia de nuevo que el cuerpo y la mente

no son opuestos ni están separados. La expansión actual del paradigma emergente y la extensión del virus de la Covid-19 han infectado, tanto a nivel corporal como mental, la rutina y los comportamientos de los individuos. Así las cosas, discursos actuales del ámbito científico defienden que los individuos son también seres corporales (Caballero, 2017) y que cuerpo y mente son complementarios, tanto en el ser humano como en los procesos de aprendizaje que lo involucran.

Si se entiende como un "acontecer del pensamiento", el cuerpo puede proporcionar dimensiones inéditas para el aprendizaje (Bárcena, 2012), actuando como una caja de resonancia que fortalece la efectiva consecución de estos procesos. El cuerpo contribuye a cuestionar el orden, a habitar la intemperie, a dialogar con la incertidumbre y con la contradicción: a situarse en el "plano mutante" de las cosas (Duschatzky, 2017) para aprovechar su dinamismo. El cuerpo, en definitiva, invita a lo extraño a aparecer y a sumar divergencias a las prácticas educativas. Por ello, se alude hoy a la necesidad de aprender a canalizar el aprendizaje desde el cuerpo.

A propósito de esta concepción, cobra pertinencia el desarrollo de la llamada *pedagogía sensible,* definida por Planella (2017) como aquella aboga por una educación corporal, reconociendo la importancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje como un espacio de inscripción subjetiva. Mediante distintas estrategias y metodologías, sostiene el autor, esta aproximación consigue superar las perspectivas dicotómicas, "educastradoras" y "corpofóbicas", que niegan la contribución de los afectos y de los sentidos en pro de otras cuestiones, como pueden ser los datos o los rendimientos.

En relación con esta perspectiva, existen otras aproximaciones afines a desplegar sensibilidades, como las *pedagogías regenerativistas* (Acaso et al., 2011), que conciben el aprendizaje desde la intersección del pensamiento disruptivo y de la corporalidad, a partir de prácticas emergentes y participativas que permiten el flujo de lo nuevo y lo diferente; o las conocidas pedagogías críticas, desde métodos estéticos como el Teatro del oprimido, que potencian la performatividad del cuerpo como un espacio de significación imprescindible. En ambos planteamientos

el lugar de la corporalidad es clave porque se llega al aprendizaje gracias a la intervención y al encuentro provocado de los cuerpos.

El presente trabajo se encuentra en línea con estas propuestas que conceden un rol principal al cuerpo en los procesos de aprendizaje, como se pretende ilustrar mediante el ensamblaje de discursos en torno al valor pedagógico-discursivo del cuerpo y su reflejo en el ejemplo de la didáctica de la intercomprensión románica. En esta disciplina, actual y acorde al paradigma emergente, se produce un continuo contacto entre los cuerpos y las mentes de las personas involucradas, cuya intersección rizomática refuerza y asegura el aprendizaje compartido, superando la separación dicotómica previamente referida. En el ejercicio de la intercomprensión, como se explicará, los participantes que se interpelan han de negociar el sentido de sus intercambios dialógicos para garantizar la mutua comprensión, mediante la construcción colaborativa de espacios pedagógico-discursivos compartidos. *Significación*, *intersección* y *narración* serán los conceptos clave que vehicularán esta reflexión.

2. OBJETIVOS

- Favorecer la reflexión sobre el abandono del cuerpo en los modelos y planteamientos educativos del paradigma clásico.
- Reivindicar la necesidad de incorporar el trabajo con la *c*orporalidad en las realidades educativas actuales.
- Describir el cuerpo como un espacio pedagógico-discursivo de significación y narración en los procesos de aprendizaje.
- Definir asimismo el cuerpo como un espacio de intersección desde la pedagogía del rizoma.
- Reconocer las aportaciones de la corporalidad en la didáctica de la intercomprensión románica.

3. METODOLOGÍA

La apertura al paradigma emergente y la disolución de la oposición tradicional entre cuerpo y mente invitan al análisis desde una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica afín a la complementariedad, la horizontalidad y el desplazamiento. Para que esto suceda, es asimismo necesario plantear la reflexión desde la transdisciplinariedad, entendiendo que esta permite abrir campo cognitivo hacia nuevos territorios del saber (Muñoz, 2021), superando barreras mentales propias de la escisión en disciplinas.

En este camino a la educación transdisciplinaria, se ha apostado por una aproximación relacional basada en la idea de *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2004). Este modelo de pensamiento ha servido de base para la creación y sistematización de un método de investigación conocido como *investigación rizomática* (Castro y Onsès, 2019; Clarke y Parsons, 2013; Garnica, 2019). Dicha perspectiva aboga, en concreto, por la búsqueda original de sentido mediante la yuxtaposición o el *ensamblaje* de ideas y fundamentos propios de discursos heterogéneos, aceptando que su naturaleza pueda ser muy diversa, siempre y cuando estos contribuyan a estimular el desplazamiento creativo y aporten inteligibilidad y nuevos puntos de mira. En la investigación rizomática, el sujeto investigador se interpela directamente con la realidad investigada, desplazándose por distintos estudios con una actitud nómade, abierto a la interrogación y al descubrimiento. Lejos de ser negada, en esta aproximación, la subjetividad es permitida y buscada, entendiendo como un valor adicional la propia experiencia en relación con lo investigado.

Partiendo de este marco de actuación, se ha desarrollado un trabajo que integra dos partes complementarias: en el apartado de resultados, se ofrecerá el ensamblaje resultante de un cruce de reflexiones significativas en torno a la revisión de discursos sobre la corporalidad en los procesos de aprendizaje; y, en el apartado de discusión, se relacionarán estos estímulos de carácter teórico con el valor que adquiere la corporalidad en la didáctica de la intercomprensión románica.

4. RESULTADOS

A lo largo del presente trabajo se mencionan una serie de discursos heterogéneos, de diversas disciplinas, focalizados en la configuración de una auténtica *epistemología corporal* (Planella, 2017). Como resultado de su revisión y de la conexión entre sus elementos más reseñables, se destacarán en el siguiente ensamblaje aquellos aspectos que inciden en el valor del cuerpo como un espacio pedagógico-discursivo de significación, intersección y narración en los procesos de aprendizaje.

4.1. El cuerpo como espacio de significación

Los estudios antropológicos han demostrado que el cuerpo humano no está predeterminado ni es invariable, sino que constituye un espacio social y cultural de significación. El cuerpo trasciende su condición biológica de organismo circunscrito a una estructura orgánica, al entenderse también como una construcción con una proyección sociocultural y subjetiva mucho más amplia en el terreno de lo simbólico (Caballero, 2017). Desde esta perspectiva, el cuerpo es un espacio discursivo inacabado en el que, además de inscribirse determinados significados, también se producen otros de una manera activa y original.

A este respecto, Jean François Moulin (2004) llamó la atención en sus investigaciones acerca de cómo el cuerpo de los docentes comunica incluso estando inmóvil. El cuerpo en movimiento deviene flujo y dibuja un espacio abierto de diálogo y de relaciones semióticas. Según el autor, la comunicación que realizan los docentes con el cuerpo incide en la conducta el estudiantado, la cual se basará, en parte, en el modo en que interprete toda esta información no verbal que se le transmite: la utilización del espacio, las posturas, la gestualidad, la mirada, la mímica, el contacto corporal, las actitudes o la vestimenta, entre otras cuestiones. En palabras de Palomares (2017: 410): "el cuerpo es una forma de silencio puesto que no precisa de un lenguaje verbal para comunicarse". La gestualidad del cuerpo es, por tanto, un elemento extraverbal con fuerza ilocutiva en los procesos de inferencia (Valtierra-Zamudio, 2020): estudiantes y docentes logran acceder a informaciones intrínsecas sobre sus respectivas representaciones mentales cuando

reconocen y aprenden a interpretar los elementos de su comportamiento no verbal (Alvarado, 2017), teniendo en cuenta la complejidad que entraña la polisemia de lo corporal y su vinculación con cada situación discursiva y con los códigos socioculturales de los individuos. Comunicación y educación se conciben, por ende, como dos aspectos inseparables en todo proceso de formación, conectados a su vez con la dimensión relacional y su manifestación en determinados valores, creencias, sentimientos, emociones, estados de ánimo o actitudes (Velázquez, 2021).

Atendiendo a esta cuestión, si el cuerpo necesita significar y proyectarse hacia el exterior en su relación con el medio para tratar de completar su sentido y su equilibrio con la mente, desoírlo o coartar su capacidad de expresión podría ocasionar un efecto inhibidor en los procesos de aprendizaje. Así las cosas, el nuevo pragmatismo reflexiona desde hace tiempo sobre la experiencia de conocimiento como un evento que tiene una marcada corporeidad. No en vano, toda actividad cognitiva se ejecuta en el cerebro: un órgano clave de nuestro cuerpo (De la Vega, 2005).

Ahora bien: pensar el cuerpo como espacio de significación y como acontecimiento es una tarea que reclama necesariamente un ejercicio de deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido a lo largo del tiempo sobre él (Bárcena, 2012). Esta circunstancia implica tratar de salir de la zona de confort y de superar la dicotomía que lo ha separado de la mente en el pensamiento occidental, apostando por una complementariedad como la que se propone desde hace largo tiempo en la tradición oriental. Existen, sin ir más lejos, técnicas orientales milenarias, como el "kundalini yoga", que fomentan la búsqueda del equilibrio entre cuerpo y mente, partiendo de la consideración de que los individuos son per se "seres integrales" (Reyes, 2017: 85-87).

Por todo lo anterior, ante la actual "crisis corporal" actual, resultaría conveniente buscar estrategias para "desconfinar" el cuerpo y permitirle "hablar", evitando que este se atrofie o colapse (Vier, 2020: 12). Es en este punto donde cobran sentido las aportaciones de la pedagogía sensible y la elaboración de estrategias transdisciplinares que faciliten desde la pluralidad de perspectivas este desplazamiento.

4.2. El cuerpo como espacio de intersección

En relación con la creación y recreación subjetiva de significados, se encuentra también la idea de *intersección* (Caballero, 2017), que hace referencia tanto a las conexiones que se producen internamente *en* los cuerpos como a las que tienen lugar entre varios cuerpos en relación.

Mirando hacia atrás, Gregorio Hernández (2017: 67) llamaba recientemente la atención sobre la manera en que las ciencias, las artes, la medicina y el deporte "han descuartizado" al ser humano en piezas que se estudian por separado. El autor defendía, sin embargo, que cuerpo y mente, razón y emoción, pensamiento y sensación, constituyen una misma entidad y no existe separación entre cuerpo y conocimiento; de manera que el planteamiento de partida habría de considerar estas dualidades como vasos comunicantes y trabajar con ellas desde el diálogo.

En este sentido, es reseñable el universo discursivo que ofrecen Deleuze y Guattari (2004) mediante su teoría del rizoma. Con su modelo de pensamiento, los conocidos filósofos reivindicaron la importancia de aquello que sucede *entre* las cosas, describiendo un paradigma relacional ajerárquico y acentrado, basado en el establecimiento de conexiones entre heterogeneidades, que supera las tradicionales dicotomías. En este contexto, los filósofos introdujeron la conocida noción de *cuerpos sin órganos* para representar con ella, metafóricamente, esta yuxtaposición de aglomeraciones de diversidades. En términos deleuzianos, el cuerpo se define como un espacio dinámico que canaliza la intersección de *multiplicidades* (Gallo y Martínez, 2015): multiplicidades *extensivas*, que son aquellas relacionadas con la materialidad del cuerpo, es decir, con el cuerpo vivido como subjetividad encarnada, y multiplicidades *intensivas* o *cuerpos sin órganos*, entendidas como cuerpos invivibles que se niegan a ser reducidos tanto a sus modos transcendentales como a sus modos empíricos, remitiendo a su profundidad diferencial intensiva. Según esto, el cuerpo se compone de potencias que le permiten, a su vez, ser afectado o experimentar sensaciones y de potencias que lo invitan a afectar o transformar una determinada realidad (Castro y Farina, 2015).

Trasladando este modelo de pensamiento a los procesos de aprendizaje, el cuerpo de cada individuo constituye un *territorio* en constante transformación. El aprendiente transita dicho territorio con un espíritu nómade, estableciendo conexiones entre distintos estímulos de naturaleza heterogénea para obtener un aprendizaje de dichas sinergias. Mediante este desplazamiento, el aprendiente se convierte en un *cartógrafo*, es decir: inaugura de una manera transgresora una cartografía viva de su aprendizaje, original y única, que evoluciona en función del propio tránsito y de las relaciones que se crean y se abandonan a su paso. La idea de movimiento constituye la clave en este contexto para garantizar dicho acontecimiento.

La *pedagogía sensible* vincula la metáfora deleuziana de la cartografía a la educación corporal, al introducir el término *corpografía*. La *corpografía* es entendida como un viaje libre de descubrimiento personal y aprendizaje canalizado mediante el cuerpo, que legitima la idea de *deambular* como camino hacia el conocimiento (Planella, 2017). Esta imagen de la errancia se conecta asimismo con el conocido concepto de *flâner,* utilizado actualmente en el contexto de la *investigación cartográfica* (Goulart, 2016). En estos términos, "callejear" el aprendizaje desde la performatividad del cuerpo de la experiencia es apostar por una trayectoria personal de búsqueda y de indagación: en palabras deleuzianas, *horadar*, excavar con el propio cuerpo para abrir nuevas *líneas de fuga* al entendimiento. Salirse del camino, *desterritorializarse* y abrir senda, de una manera creativa: hacer del aprendizaje artesanía.

Más aún, entender la corporalidad en clave deleuziana invita a considerar también este ejercicio de desplazamiento rizomático como una actividad compartida, cuando se crean procesos de aprendizaje basados en la interpelación colaborativa entre varios cuerpos. A este respecto, es interesante recordar que Deleuze definía el acto de aprender como un encuentro de cuerpos; y, por extensión, el autor concebía la idea de enseñar como una invitación a que dicho encuentro pudiera producirse (Gallo, 2015), de una manera efectiva y provechosa. Abordar el aprendizaje, por tanto, en plural desde la intersección de los cuerpos amplifica la revolución interna que se produce en la individualidad de cada sujeto aprendiente, al suponer la creación de un espacio polidiscursivo

compartido. Mediante esta sinergia entre los estímulos heterogéneos que afectan a unos y otros cuerpos en constante intercambio, se dibuja un mapa de pensamiento compartido. El producto de esta suma de las cartografías individuales de los participantes puede contribuir a ampliar y a enriquecer su horizonte experiencial y de conocimiento.

En definitiva, el cuerpo entendido como lugar de intersección es un territorio que actúa como un significante de las identidades (Castro y Pezzati, 2021), conectando y reforzando los aprendizajes, tanto de manera individual como compartida. En el ámbito de la educación corporal, las identidades académicas logran interpelarse mediante la relación horizontal que se produce en este encuentro emocionante de experiencias encarnadas, descubriendo otra manera de aprender, en relación con uno mismo y con las otredades (Salduono y Etchecoin, 2019).

4.3. El cuerpo como espacio de narración

Los cuerpos, en tanto espacios performativos de significación y de intersección, protagonizan a su vez procesos narrativos, los cuales pueden ser entendidos en varios sentidos en función de su alcance y desarrollarse, igualmente, de manera complementaria. A continuación, se proponen a este respecto tres lecturas posibles.

Primeramente, a título individual, el cuerpo entendido como una construcción en movimiento activa en el aprendiente un proceso de *narración biográfica* (Prados, 2020). Al hacer rizoma con las circunstancias que lo atraviesan y le afectan, el individuo desencadena un diálogo interno con su "yo corporal", el cual le facilita un ejercicio de reflexividad hacia el autoconocimiento y, en consecuencia, una toma de conciencia acerca de la propia situación en relación con el proceso de aprendizaje que está protagonizando. Al conseguir que el cuerpo catalice este proceso como un acontecimiento vivido en su movimiento desde la experiencia, el aprendiente logra recuperar lo dinámico y lo performativo del acto pedagógico, concibiéndose como un arquitecto de su propio aprendizaje (Acaso y Megías, 2013). Además, ubicarse y encontrarse en equilibrio con uno mismo, esto es, autoconocerse y autoaceptarse, es un ejercicio muy sano y beneficioso para avanzar en la comprensión de lo que significa "ser humano" y, además, tiene mucha influencia en

los procesos de percepción y en el sentido que le da el individuo a lo que le sucede (García, 2009).

En segundo lugar, cuando intervienen más participantes y se desarrollan procesos de aprendizaje colaborativo, se construye asimismo una "identidad narrativa transfronteriza" (Planella, 2017), basada en la reciprocidad y la negociación constante de un código de convivencia común en este espacio pedagógico-discursivo común. Fusionar en un mapa compartido cartografías que manan de experiencias socioculturales diversas favorece el desarrollo de prácticas creativas, así como el fomento de la empatía, la solidaridad y la aceptación de las *otredades,* al permitir que cada aprendiente se sienta afectado por las circunstancias ajenas y llegue a aceptarlas también como suyas en ese momento, poniéndolas en relación con sus propias circunstancias. El calor de la reciprocidad garantiza la creación de una red de narraciones (Contreras y Paredes, 2019) que, a modo de collage o patchwork aglutina experiencias diversas en un solo ensamblaje compartido (Deleuze y Guattari, 1985).

En tercer lugar, si el proceso de aprendizaje combina corporalidad y transdisciplinariedad, la apertura de los aprendientes a un diálogo horizontal, que va más allá de la jerarquización por rangos y de la segmentación en disciplinas, proporciona un beneficio adicional que mana de la heterogeneidad de los estímulos. En este contexto, el aprendizaje favorece un caudal de conocimiento aplicable a múltiples y diversas realidades, produciendo una cartografía orientada hacia la *transnarratividad* (Muñoz, 2021).

Así las cosas, la narrativa en tanto discurso es un acontecimiento en forma de lenguaje: un interpelar, interpelarse e interpelarnos, con la intención de ahondar en el descubrimiento (Martínez, 2007). El acto de narrar permite hacer rizoma "en palpitación con la experiencia y en posición abierta a nuevos acontecimientos" (Arcila y Builes, 2015: 105), aceptando toda la subjetividad y complejidad que atraviesa esta modalidad discursiva.

En definitiva, el cuerpo entendido como espacio narrativo entrelaza el intento de comprensión del mundo con las experiencias que se viven en

él (Rodríguez y Annacontini, 2019), constituyendo una base para la construcción de conocimiento que no se limita a reflejar creencias o relaciones sociales, sino que proporciona una ocasión para su revisión y para la generación de nuevos sentidos.

5. DISCUSIÓN

El ensamblaje que hemos descrito, en torno a los valores de la corporalidad como espacio pedagógico-discursivo de significación, intersección y narración, puede verse reflejado en contextos de aprendizaje reales, como el de la didáctica de la intercomprensión románica, en el ámbito de la Lingüística Románica Aplicada.

A la hora de abordar la intercomprensión, es importante considerar primeramente que este término ha sido utilizado con distintas finalidades en las últimas tres décadas, por lo que puede ser entendido hoy en tres sentidos, estrechamente vinculados: como concepto, como campo de estudio y como metodología o enfoque didáctico (Hidalgo, 2013). Cuando se aborda como concepto, la *intercomprensión* alude tanto a la capacidad que desarrollan los hablantes de una lengua para entender otra sin necesidad de haberla estudiado antes, al relacionarse en contextos interculturales concretos (Martínez y Pruñonosa, 2017), como al proceso que lleva a conseguir dicho resultado: un acto performativo interactivo, natural, instintivo y espontáneo de interacción entre varias personas (De Carlo y Anquetil, 2011). Si se comprende como un campo de investigación, la *intercomprensión* se refiere al conjunto de estudios que existen sobre la explotación de dicho proceso, un campo cada vez más vasto y transversal que actualmente se aborda desde tres dimensiones fundamentales: lingüístico-comunicativa (Escudé y Janin, 2010; Martín, 2019), la ético-política (Hidalgo, 2013; Coppola y Moretti, 2018) y la pedagógico-didáctica (Meissner, 2010; Da Silva, 2018). Y, por último, la intercomprensión entendida como un método didáctico es un enfoque basado aprovechar cognitivamente el parentesco de las lenguas para enseñar a comprender cada una de ellas dentro de su universo discursivo. Es esta última concepción la que aquí nos interesa y en la cual tiene cabida la incorporación de una educación corporal.

Por otro lado, conviene aclarar también que la didáctica de la intercomprensión adquiere especial utilidad cuando se trabaja desde una familia lingüística determinada. En el caso de la Lingüística Románica, existe un estrecho vínculo con esta disciplina porque el estudio diacrónico de las lenguas romances y el ejercicio sincrónico de su intercomprensión actúan en cierto modo como vasos comunicantes (Calvo del Olmo, 2018): la intercomprensión permite al aprendiente profundizar en su conocimiento de las lenguas romances y aprovechar paralelamente desde una perspectiva práctica los saberes adquiridos con anterioridad.

En el método didáctico de la intercomprensión romance, los aprendientes observan las lenguas que quieren aprender, confrontándolas en su interior con las que ya conocen a partir de su experiencia vital. De una manera gradual, los individuos logran desarrollar estrategias metacognitivas para aprender a reconocer las analogías que existen entre estas lenguas y para tratar de reconstruir comparativamente el significado, llegando con todo a configurar inductivamente un sentido en cada nueva lengua (Rosi, 2020). Se produce de este modo lo que se podría denominar una didáctica *transferencial*, es decir: aquella basada el aprovechamiento de los recursos mentales del hablante para conseguir adquirir otros nuevos con gran rentabilidad lingüística y de energía. Estos procesos de exploración, de *transferencia* y de sistematización interlingüística, tienen lugar en el cuerpo de cada aprendiente, que se constituye como un espacio pedagógico-discursivo de significación.

Teniendo en cuenta que, en este proceso, la reflexión sobre las propias operaciones mentales de transferencia y la evaluación del tipo de relaciones que se establecen entre las lenguas pueden influir en el propio aprendizaje, se considera muy útil que el aprendiente registre en un anecdotario su experiencia de aprendizaje, como una narrativa del recorrido explorado. En este contexto, el mapa recorrido en la experiencia del cuerpo vivido se convierte asimismo en un espacio pedagógico-discursivo de narración.

Asimismo, los procesos cognitivos que tienen lugar durante las prácticas de intercomprensión están basados en un continuo "vagabundeo" y desplazamiento mental por las lenguas: en "horadar" para conectar de manera efectiva y creativa estímulos de naturaleza heterogénea, lo que

nos devuelve nuevamente a la idea de rizoma (Medina, 2015). Los propios Deleuze y Guattari (2004) definían ya las lenguas como rizomas que hacen bulbo y, posteriormente, también la clase de lenguas ha sido definida como un rizoma o en el que interactúan multiplicidades (Aquino et al., 2009). Igualmente, en la intercomprensión, no en vano también llamada *comprensión cruzada*, los procesos de transferencia interlingüística se producen de una manera rizomática "entre las lenguas". Su carácter enmarañado y reticular se evidencia asimismo en la metodología, al prever el trabajo colaborativo y dialógico con otros participantes. Mediante el encuentro, la didáctica de la intercomprensión fomenta en este sentido una progresión en red, la cual permite a cada participante valorar su recorrido y, a la vez, construir una identidad narrativa compartida con el resto de los aprendientes. Los cuerpos de los aprendientes operan en este contexto como auténticos espacios pedagógico-discursivos de intersección, que vehiculan mediante su encuentro el cruce de experiencias y de sus respectivos saberes lingüísticos y culturales.

Para que este proceso que combina reflexividad individual y colaboración dialógica resulte eficaz, los aprendientes han de responsabilizarse de su aprendizaje y cooperar en todo momento entre sí y con el enseñante, que actúa como un monitor didáctico plurilingüe para facilitar la consecución del objetivo. Este compromiso se garantiza trabajando la implicación emocional de los participantes (Martín, 2019) y su sensibilización y apertura hacia otras lenguas y culturas. En este punto, es esencial explotar el recurso del cuerpo y del lenguaje no verbal que mana de este. En el ejercicio de intercomprensión, los cuerpos se afectan e intercambian constantemente emociones, las cuales redundan a su vez favorablemente en el despertar de nuevos estímulos y en la consecución de nuevo aprendizaje: las emociones tienen un correlato neurofisiológico que se manifiesta de múltiples maneras a través de todo el cuerpo (Redorta et al., 2011). El lenguaje corporal contribuye en gran medida a la activación de las emociones: la postura, el gesto, las expresiones faciales, e incluso la manera de vestir o de moverse, son señales corporales que pueden transmitir o contagiar distintos estados anímicos, tales como: tensión, relajación, entusiasmo, tristeza, simpatía,

antipatía, y un largo etcétera. Todos estos factores significan y despiertan "un paisaje mental" que conecta estrechamente las emociones con el lenguaje. El lenguaje está asociado a dos dominios primarios: el cuerpo y la emocionalidad (Echevarría, 2005). El lenguaje necesita, por tanto, del cuerpo, para dejar que se manifieste, que hable en sus gestos, como expresa Merleau-Ponty:

> Siempre ha habido quien observara que el gesto o la palabra transfiguraban al cuerpo, pero contentándose con decir que esos desarrollaban o manifestaban otro poder, pensamiento o alma. No se veía que, para poderlo expresar, el cuerpo tiene que devenir, en último análisis, el pensamiento o la intención que nos significa. Es él el que muestra, el que habla (Merleau-Ponty, 1993: 203).

En definitiva, mediante la didáctica de la intercomprensión románica, se consigue inaugurar un espacio de significación en continuo desplazamiento, en el que se producen conexiones entre el lenguaje y la emoción, así como intersecciones entre las experiencias y saberes de los participantes en distintas lenguas románicas emparentadas. Mediante esta travesía colaborativa y emocionante hacia el descubrimiento y el "redescubrimiento" del patrimonio lingüístico y cultural romance, se despiertan a su vez competencias latentes y se consigue crear una identidad narrativa compartida.

6. CONCLUSIONES

Las circunstancias sanitarias actuales y la emergencia de un nuevo paradigma invitan a reflexionar nuevamente sobre la pertinencia de integrar la corporalidad de un modo activo en los procesos de aprendizaje. Quienes se han sensibilizado con esta cuestión han tratado, mediante distintos modelos, estrategias metodológicas y prácticas educativas, de superar el binarismo cuerpo-mente arraigado en nuestra tradición occidental y de eliminar la "corpofobia", en un afán por cuestionar y por redireccionar el rumbo actual de la Educación de una manera significativa. Entre las aproximaciones afines a esta cuestión, la *pedagogía sensible* propone un despertar de los sentidos y del "cuerpo entumecido", con el objetivo de garantizar un aprendizaje más completo y emocionante. Mediante la integración de la corporeidad, se logra fomentar un

reencuentro dialógico con las otredades y con el yo, que proporciona una mirada más humana y constructiva de los procesos educativos y del acto de aprender.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el presente trabajo se ha querido destacar el valor de la corporeidad entendida como un espacio pedagógico-discursivo de significación, de intersección y de narración. A tal efecto, se ha partido de un ensamblaje de aquellos aspectos destacados al respecto en múltiples discursos de carácter transdisciplinar. Asimismo, se ha establecido una posterior relación de cada uno de los valores descritos con las particularidades que definen la didáctica de la intercomprensión románica, con el objetivo de ilustrar la funcionalidad del planteamiento y de invitar asimismo a la reflexividad y a la creación de nuevas sinergias en otros escenarios de aprendizaje.

Paralelamente, mediante este recorrido, se ha evidenciado la estrecha relación existente entre el cuerpo, las emociones, el lenguaje y el aprendizaje. El diseño e implementación de prácticas colaborativas transdisciplinares en las que adquiera protagonismo la corporalidad contribuye a amplificar y a enriquecer la experiencia de aprendizaje. En definitiva, mediante la educación corporal, el aprendiente explora, encuentra, cruza, dialoga, reflexiona, evalúa, comparte, significa, siente y narra.

7. AGRADECIMIENTOS

Al laboratorio permanente de Teatro del oprimido de la Asociación *Casa per la Pace Milano*, por permitirme reconciliarme con el cuerpo.

A mi maestra Rosa María Medina Granda, por enseñarme a hacer rizoma con la intercomprensión en cuerpo y mente.

8. REFERENCIAS

Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (Ed.) (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2013). *Reduvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.

Alegre, C. (2020). Escrituras y disidencias pedagógicas: una práctica educativa para (des)aprender los cuerpos. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, (8), 122-133.

Alvarado, P. (2017). Reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje corporal en el aula. *Didac*, (70), 10-17.

Aquino, O. F., Pereira, K. M. A. y Puentes, R.V. (2009). Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (26), 29-41.

Arcila, C. y Builes, L. F. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, *4*(7), 87-106.

Ascher, F. (2009). *Diario de un hipermoderno*. Alianza.

Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Gedisa editorial.

Bárcena, F. (2012). Cuerpo, acontecimiento y educación. En G. Hoyos Vázquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (pp. 251-276). Editorial Trotta.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Caballero, R. (2017). Apuntes para la reflexión de lo corporal desde la educación. *Didac,* (70), 4-9.

Calvo del Olmo, F. (2018). Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. García-Miguel y F. Ramallo (Eds.) *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüístixa Xeral* (pp. 154-159). Universidade de Vigo.

Castro, A. y Onsès, J. (2019). La investigación sobre educación como desplazamiento: no saber, abrirse, devenir. *Educatio Siglo XXI, 37*(2), 141-158. http://doi.org/10.6018/educatio.387051

Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileria de Ciências do Esporte, 37*(2), 179-184. https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.02.002

Castro, O. y Pezzatti, E. (2021). Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (32), 170-186.

Charaudeau, P. (Dir.) (2009). *Identités sociales et discursives du sujet parlant.* L'Harmattan.

Clarke, B. y Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, *4*(1), 35-43.

Coppola, D. y Moretti, R. (2018). Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso. En C. M. Coonan, A. Bier y E. Ballarin (Coords.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 397-412). Università Ca' Foscari.

Da Silva, R. (2018). Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas. En S. Garbarino y C. Degache (Ed.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations* (pp. 138-147). Travaux du CRTT.

De Carlo, M. y Anquetil, M. (2011). *L'intercomprensione da practica sociale a oggetto della didattica*. Università di Macerata.

De la Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica. *Revista signos, 38*(58), 157-176. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200002

Deleuze, G. y Guattari, (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

Deleuze, G. y Guattari, (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.

Echevarría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Granica.

Enrique, L. y Fernández, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. S.XXI.

Escudé, P., y Janin, P. (2010). Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme. CLE International.

Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de Pesquisa, 45*(157), 612-629. https://doi.org/10.1590/198053143215

Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. E. Ramírez Hernández (Comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 173-204). Ediciones del Lirio.

García, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Eunsa.

Garnica, R. C. (2019). Elementos para una escritura y una antropología rizomáticas. *Revista de Ciencias Antropológicas*, (76), 129-151.

Goulart, R. L. (2016). *Cartas Para Ler e Escrever. Cartografando Uma Prática De Ensino* [Trabajo de Fin de Máster, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnología Sul-rio-grandense].

Han, B. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder Editorial.

Han, B. (2018). *La sociedad de la transparencia*. Herder Editorial.

Hernández, G. (2017). Lo que bien se aprende jamás se olvida: triunfo épico y aprendizaje in-corporado. *Didac,* (70), 66-72.

Hidalgo, R. (2013). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En M. Matesanz del Barrio (Coord.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 173-193). Editorial Complutense.

Laudo, X. (2015). La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Education in the Knowledge Society (EKS), 15*(4), 19-33.

Martín, E. (2019). La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. En Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 246-270). Octaedro.

Martínez, S. (2007). Reflexiones en torno a la narrativa como proceso formativo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* (6), 12, 1-13.

Martínez, V. y Pruñonosa, M. (Eds.). (2017). *Intercomprensión románica*. Universitat de València – LynX Annexa 23.

Medina, R. (2015). La intercomprensión románica: una aproximación comunicativa y cognitiva. En VV.AA. *Studium grammaticae*. *Homenaje al profesor José A. Martínez* (pp. 545-559). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Meissner, F. J. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, (6), 59-70.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.

Moulin, J. F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, *1*(17), 142-159.

Muñoz, M. (2021). El cuerpo en la producción de conocimiento: Investigación aplicada en grupos de estudiantes universitarios de Perú y Ecuador. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades,* (5), 1-18. https://doi.org/10.46661/relies.4877

Ordóñez, R., Gustavo, H., Barco, U., Aponte, J. J. (2020). Pedagogía de la propiocepción corporal en el cantante. Un estudio exploratorio en estudiantes universitarios. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 20*(38), 11-28. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.1a05

Palomares, V. (2017). *La escritura del silencio en la narrativa femenina portuguesa contemporánea. Estudio de los textos de Maria Judite de Carvalho, Maria Gabriela Llansol, Maria Isabel Barreno y Teolinda Gersão* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid].

Planella, J., (2009). *Ser educador. Entre Pedagogía y Nomadismo*. Editorial UOC.

Prados, M. E. (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para reinterpretar *la* institución educativa. *Infancia Educación y Aprendizaje, 6*(1), 37-56.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2011). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.

Reyes, E. (2017). El cuerpo como mediador del aprendizaje. Integración del sujeto a su ambiente. *Didac,* (70), 83-88.

Rodríguez, J. L. y Annacontini, G. (Coords.) (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona.

Rosi, F. (2020). Intercomprensione e plurilinguismo: studenti universitari di lingue e di discipline non linguistiche a confronto. *Cuadernos de Filología Italiana*, *27*, 137-165. https://doi.org/10.5209/cfit.66537

Salduono, J. y Etchecoin, M. L. (2019). Los mapas de la corporalidad: comunicación y cartografía en los espacios académicos. *Revista de Educación*, *10*(18), 251-259.

Valtierra-Zamudio, J. (2020). Hacer cosas sin palabras. El "silencio comunicativo" en contextos interculturales. *Tequio, 3*(8), 61-75.

Vattimo, G. (1998). *La sociedad transparente*. Paidós.

Velázquez, K. (2021). Los actos no verbales en el aula: una alternativa de reflexión para potencializar el aprendizaje en educación primaria. *Universidad Abierta*, (35), 1-12.

Vier, A. (2020). A crise é corporal. En A. Vier, C. Bedin y S. Andrés (Coord), *Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]* (pp. 11-12). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EGRESADOS CON DISCAPACIDAD SOBRE SU PASO POR LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

RICARDO MORENO RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ LUIS LÓPEZ BASTÍAS
Universidad Rey Juan Carlos.

MIRIAM DÍAZ VEGA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Los diferentes cambios acontecidos durante las últimas décadas, tanto a nivel económico como social y cultural, han favorecido que los sistemas de educación europeos y de formación, sobre todo a nivel superior, hayan tenido que adecuarse y evolucionar de acuerdo con las competencias necesarias en esta sociedad del conocimiento (Rodríguez y Vieira, 2009). Así, en el momento actual, la universidad es entendida como un agente importante de transferencia de conocimiento, innovación y compromiso social para con el entorno en el que actúa e influye (Bueno, 2007).

En este proceso, cobra especial importancia el papel que juegan las competencias como instrumento eje que permita a los estudiantes universitarios integrar y poner en marcha diferentes recursos con el fin de adaptarse al contexto actual, con adecuadas garantías de éxito a largo plazo. Dichas competencias son definidas en el informe DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) de la OCDE (2002) como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. En continuidad con esto último, el documento de diciembre

de 2006 del Ministerio de Educación y Ciencia "Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster" indican que éstas se componen de diferentes tipos de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores. De forma más concreta, el Informe Delors (1996) ya distinguió entre el aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Por su parte, el proyecto The Tuning Educational Structures in Europe Project (2002), también conocido como proyecto TUNING, llevado a cabo por 105 universidades en 16 países europeos durante los años 2001 y 2002, clasificó las diferentes competencias en dos tipos diferentes: generales o transversales y específicas (González y Wagenaar, 2006).

Tal y como señala Riesco (2008), las competencias transversales son las propias del diseño de la titulación, mientras que las específicas son aquellas que hacen explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura. De esta forma, las primeras deben ser compartidas por todas las materias y ámbitos de conocimiento, mientras que las específicas se relacionan con disciplinas concretas. Asimismo, las transversales se subdividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las primeras contemplan las habilidades cognitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas que todo estudiante debe adquirir; las segundas hacen referencia a las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y a la capacidad para trabajar en equipos de diferente índole; las terceras tratan de mensurar las cualidades individuales y de motivación hacia el trabajo (Tabla 1).

***TABLA 1**. Competencias transversales. The Tunning Educational Structures in Europe Project (2002)*

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis.
Organización y planificación.
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s.
Comunicación en una lengua extranjera.
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.
Gestión de la información.
Resolución de problemas y toma de decisiones.
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica.
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad.
Habilidades interpersonales.
Compromiso ético.
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje.
Adaptación a situaciones nuevas.
Creatividad.
Liderazgo.
Iniciativa y espíritu emprendedor.
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.
Gestión por procesos con indicadores de calidad.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas (conjunto de conocimientos teóricos o "saberes"), las disciplinares (conjunto de saberes prácticos requeridos para el sector profesional "hacer") y las profesionales (conjunto de habilidades aplicadas al ejercicio de una profesión "saber hacer").

El aprendizaje de todas estas competencias tiene, por tanto, como propósito capacitar a la persona mediante la asimilación de diferentes

conocimientos y de su aplicación en contextos que son diversos y complejos, integrándolos tanto en la forma propia de actuar a nivel personal como profesional (Poblete, 2006). Así, los estudiantes universitarios consideran el desarrollo de estas competencias como forma de conseguir un empleo para el que se le está formando (González, 2006). En esta línea, son diferentes los estudios que ponen de manifiesto la importancia que los alumnos y los egresados dan al desarrollo competencial en la universidad. Así, en un estudio llevado a cabo por Alonso-Martín (2010), por el que se valoró la percepción que los alumnos de 3º del grado en psicología de la Universidad de Huelva tenían en torno a las competencias transversales. Se concluyó que, aunque el alumnado está satisfecho con el nivel de aprendizaje adquirido y con la consecución de habilidades y destrezas, encuentran dificultades para desarrollar las competencias referidas al "trabajo autónomo" y a la "organización y planificación". Derivado de esto, se considera necesario el fomento de las competencias relacionadas con la motivación de logro.

Por su parte, otro estudio realizado por Sepúlveda y Boza (2012) en la universidad de Huelva, con un grupo de estudiantes del grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, indica que existe una diferencia entre la importancia que le concede el alumnado a las competencias para su futuro desarrollo laboral con la adquisición real de las mismas, siendo la primera mayor que la segunda. Se encuentran diferencias significativas en las concernientes con el aprendizaje de una segunda lengua y en la utilización y manejo de las TICS.

García y Ferrer (2016) también estudiaron la percepción en la adquisición de competencias por parte de los alumnos, estableciendo diferentes comparaciones entre aquellos que estaban finalizando sus estudios de grado y los recién titulados en estos mismos planes de estudio con los egresados pertenecientes a los antiguos planes de estudio (diplomaturas y licenciaturas). A diferencia de este último grupo, los estudiantes y recién egresados, percibieron no haber desarrollado la competencia relacionada con el compromiso social, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad.

De igual forma, los recién egresados consideraban que la vía por la que adquirieron y desarrollaron más competencias fue a través de la

actividad laboral. En este sentido se entiende la transición al mundo laboral como una etapa crítica para todo el estudiantado. Sin embargo, esta transición se hace mucho más difícil en el caso de las personas con discapacidad, debido a que se ve influenciada por barreras de diferente tipo, como físicas, sociales y actitudinales (Campoy y Pantoja, 2003; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Polo y López-Justicia, 2006; 2008).

En lo que a discapacidad se refiere y tal y como demuestra la estadística, el número de personas con discapacidad que poseen una titulación universitaria es bajo, tan sólo del 7% frente al 19,9% de la población sin discapacidad (INE, 2012). De igual forma, la tasa de actividad es menor en personas con discapacidad, aumentando a medida que se incrementa el nivel de formación. En este sentido, diferentes autores indican la importancia de poseer estudios universitarios como forma de favorecer el acceso al mundo laboral (Coleman, 2008; Dalmau, Llinares y Sala, 2013, 2015; Espada, 2016; Kennedy y Harrys, 2005; Oliver, Sancho y Galiana, 2012; Rodríguez, Suso, Vázquez y Velasco, 2013; Stoden y Dowrick; 1999).

En este aspecto, el empleo, y tal y como ya indicaron autores como Alomar, (2004) y Jenaro (2004), mejora la autoestima, la valoración social y la calidad de vida de las personas con discapacidad

Sin embargo, resulta difícil encontrar estudios que aborden el paso de los estudiantes con discapacidad por la universidad, una vez han egresado, así como la adquisición de competencias que favorezcan el futuro laboral.

Trabajos como el realizado por Dalmau et al (2010), indican que, si bien se favorece desde la Universidad la consecución de competencias como las habilidades comunicativas, las habilidades para trabajar de forma autónoma y toma de decisiones; la motivación, el entusiasmo y ganas de aprender; la capacidad para trabajar bajo presión; la iniciativa y el espíritu emprendedor; las habilidades interpersonales; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; el manejo de las nuevas tecnologías y la búsqueda y gestión de la información. Sin embargo, el alumnado con discapacidad percibe que carece de las competencias

relacionadas con el dominio de la lengua inglesa; la capacidad de organizar y planificar; el potencial de liderazgo; la capacidad de negociación y la capacidad para generar nuevas ideas. De igual forma, perciben ausencia de apoyos, acorde a sus necesidades educativas especiales, para fomentar la adquisición de dichas competencias.

En una línea muy similar a este último trabajo, Dalmau, Sala-Bars y Llinares (2015), analizaron la formación universitaria recibida por titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. Tras la realización del estudio, se concluyó que, desde la universidad únicamente se proporcionaban apoyos en dos competencias profesionalizadoras: la motivación, el entusiasmo y las ganas de aprender y la preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.

Por su parte, Espada (2016) llevó a cabo un programa de desarrollo de competencias profesionales en estudiantes con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, denominado GPS (Generating Professional Skills). De entre los resultados que se obtuvieron se revela que gran parte del alumnado, incluidos aquellos de los últimos cursos de grado, poseía un conocimiento bajo sobre las competencias que debían desarrollar a lo largo del plan de estudios, dificultando así la incorporación a un futuro puesto de trabajo. Esto concuerda con los resultados del tercer estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad, por el que un 80% del alumnado expresa no haber recibido orientación laboral específica a sus necesidades educativas especiales. De igual forma, tan solo un 29,6% han recibido orientación laboral específica a través del Servicio de Atención a Personas con Discapacidad de su universidad (Fundación Universia, 2019).

Por otro lado, y siguiendo a Jiménez (2009), una de las principales funciones de la universidad es la capacitación profesional de sus titulados. Para ello, el análisis del proceso de inserción sociolaboral de sus egresados es un medio eficaz para fomentar una enseñanza superior de calidad.

El presente estudio, pretende analizar la percepción de los estudiantes con discapacidad egresados de la Universidad Rey Juan Carlos en torno al proceso de inclusión educativa y al grado en el que consideran que han adquirido los diferentes conocimientos y competencias necesarias para el desempeño laboral. De igual forma, se tendrá en cuenta como medidor de éxito el nivel de inserción laboral.

2. OBJETIVOS

- Conocer la percepción de los estudiantes egresados con discapacidad en lo relacionado con la adquisición de competencias una vez han finalizado sus estudios de grado.
- Conocer las barreras percibidas por los estudiantes egresados con discapacidad durante la realización de su titulación una vez han finalizado sus estudios de grado.
- Conocer la situación laboral y académica de los estudiantes egresados con discapacidad.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se seleccionó una muestra de 29 egresados con discapacidad que realizaron estudios de grado en la Universidad Rey Juan Carlos siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico consecutivo. Los alumnos que conformaban dicha muestra estaban censados en la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad, siendo el 55,17% hombres y el 44,83% son mujeres. Según el área de conocimiento, el 58,62% pertenecían a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; 24,14% a la rama de Ingeniería; 6,9% al área de Ciencias de la Salud; otro 6,9% en Artes y Humanidades; y un 3,44% al área de Ciencias.

El trabajo se llevó a cabo a través de la administración de un cuestionario Ad Hoc, el "Cuestionario de seguimiento a estudiantes universitarios egresados con discapacidad" (CuSEUD). El cuestionario se suministró tanto por vía telefónica como online. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, cuenta con un valor aceptable (Alfa de Cronbach de .828) y se divide en diferentes áreas (Tabla 2)

TABLA 2. *Áreas del Cuestionario CuSEUD*

Área	Ítems
Área 1. Información sociodemográfica	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Área 2. Situación laboral tras finalizar el grado.	13,14,15,16,17,18,19,20,21
Área 3. Percepción en la adquisición de competencias generales durante el grado.	22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,
Área 4: Percepción en la adquisición de competencias específicas y contenidos propios del grado estudiado.	40,41.
Área 5. Barreras encontradas durante el desarrollo del grado.	42,43,44,45,46,47.
Área 6. Satisfacción con el grado estudiado.	47,48,49,50,51

Fuente: elaboración propia

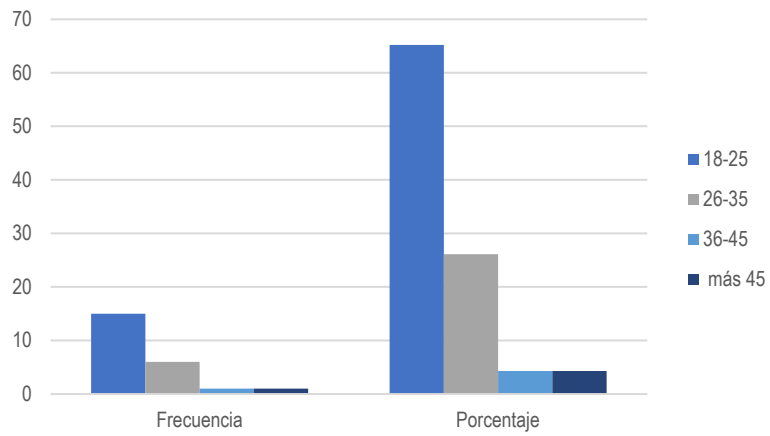
Para el área 1, de información sociodemográfica, y el área 2 sobre la situación laboral de la persona tras finalizar el grado, se combinaron diferentes tipos de preguntas cerradas. Para el resto de las áreas, la persona debía expresar su grado de acuerdo y desacuerdo para las diferentes cuestiones planteadas. De esta forma, se estableció una escala de respuestas tipo Likert de 4 opciones: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4).

4. RESULTADOS

En este trabajo se han analizado los datos obtenidos de los alumnos con discapacidad que han finalizado su grado, de forma descriptiva, pudiendo saber las características de los mismos. Con estos datos se puede aportar una idea del perfil de los alumnos egresados pudiéndose comparar con otros alumnos con características similares.

La edad de inicio con la que los egresados con discapacidad comenzaron sus estudios de grado está comprendida, de forma mayoritaria, en los 18 y los 25 años (grafico 1). La media de edad de inicio ha sido de 25,74 años.

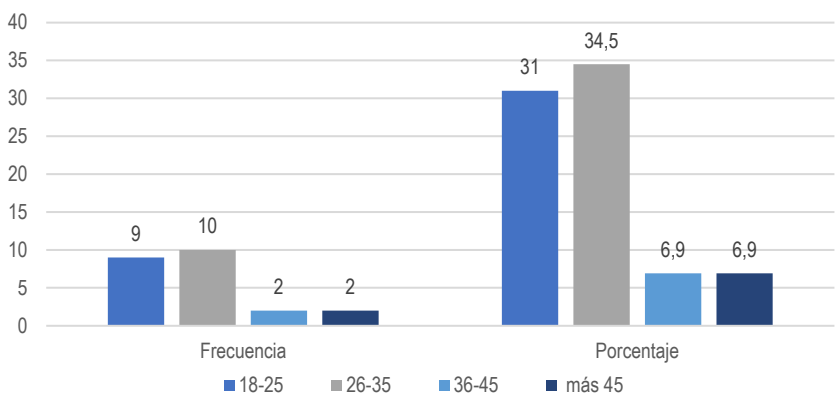
***GRÁFICO 1**. Edad de inicio en estudios de grado en alumnos.*



Fuente: elaboración propia

Por su parte, la edad de finalización se distribuye con mayor frecuencia en el intervalo de los 26-35 años (Gráfico 2), siendo la media de 31,17 años.

***GRÁFICO 2.** Edad de finalización en estudios de grado en alumnos egresados.*

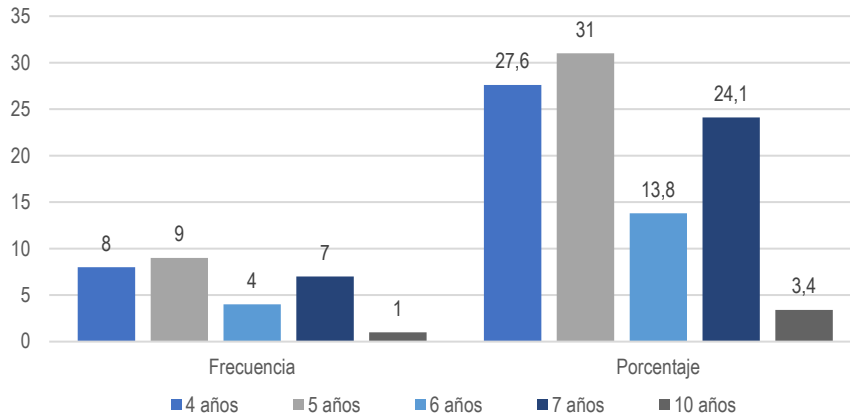


Fuente: elaboración propia

En cuanto a los años dedicados para finalizar los estudios grado se observa que la mayoría de los alumnos (72,41%) terminan tiempo después del estipulado para la mayoría de los grados (es decir, más de los 4 años

destinados al título). De esta forma, tan solo un 27,59% finaliza en el cuarto año. El grueso de los estudiantes (68,9%) le ha dedicado entre 5 y 7 años, situándose la media en los 5,52 años (Gráfico 3).

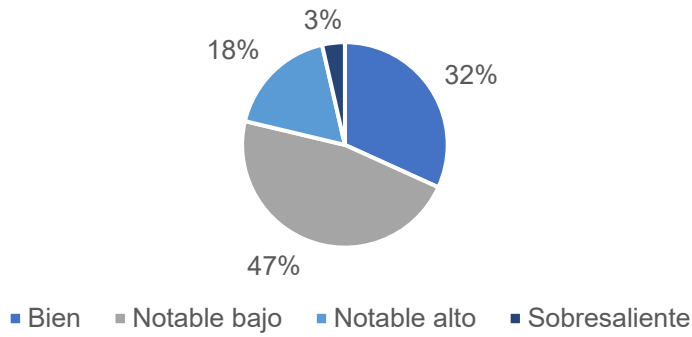
***GRÁFICO 3**. Tiempo empleado en la finalización de los estudios de grado (años).*



Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a la nota media con la que finalizan el grado (Ilustración 4), esta se sitúa en el 7,3 (notable). Dicha media se encuentra en consonancia con los datos reflejados en el gráfico 4. Así una elevada proporción de estudiantes (47%) finaliza sus estudios con una calificación media de notable bajo (entre el 7 y el 7,99), seguido del notable alto y la calificación de aprobado. Tan solo un 3% ha finalizado el grado con una media global de sobresaliente (entre el 9 y el 10).

***GRÁFICO 4**. Nota media al finalizar el grado de los egresados con discapacidad.*



Fuente: elaboración propia

Una vez han finalizado el grado, se observa como la mayoría de los egresados, 22 de ellos, (75,86%) han continuado estudiando. De todos ellos, una gran proporción, 17 personas (77,3%), ha continuado cursando estudios de máster, (Tabla 3).

***TABLA 3**. Formación de los egresados con discapacidad una vez finalizados los estudios de grado.*

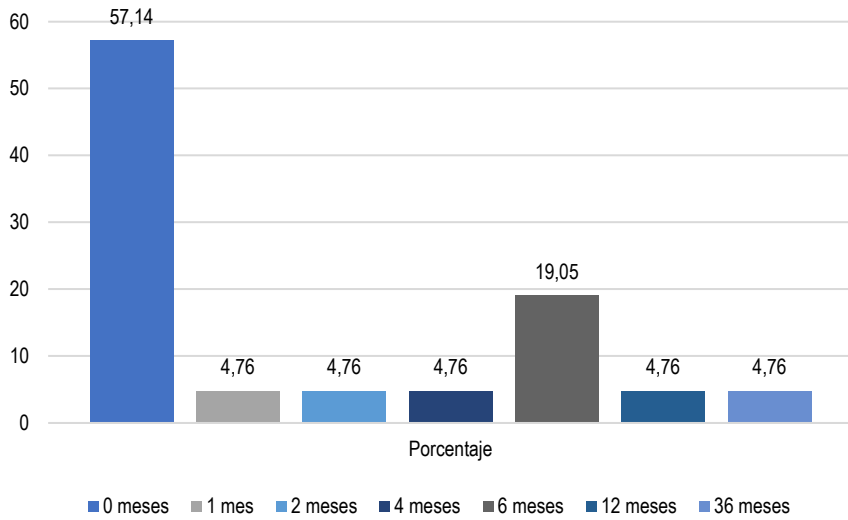
	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Curso de formación continua	9,1	9,1
Estudio de grado no relacionado	4,5	13,6
Grado relacionado	9,1	22,7
Máster	77,3	100,0
Total	100,0	

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta al acceso al mundo laboral, el 72,41% de los egresados afirmó haber encontrado empleo tras haber finalizado su grado. En este sentido, resulta significativo mencionar que, de esta cantidad de estudiantes, un 61,90% mantiene el mismo trabajo, relacionado con el grado que estudió.

Así, del alumnado egresado que encontró trabajo, una elevada proporción (57,1%) lo hicieron justo al finalizar el grado (gráfico 5).

***GRÁFICO 5**. Meses que necesitaron los alumnos egresados para encontrar trabajo.*



Fuente: elaboración propia

En relación con la situación laboral actual, 20 personas (68,96%) de los egresados se encuentra trabajando. De este porcentaje, 12 estudiantes (60%) valoró que el trabajo que desempeña actualmente está relacionado con el grado que cursó. En cuanto el tipo de contrato, el 65% indicó estar en posesión de un contrato indefinido. Además, un 76,47% de los alumnos egresados que cursaron un máster encontraron trabajo tras acabar la carrera.

Por otro lado, también se ha analizado la percepción de los egresados sobre la adquisición de competencias durante el desarrollo de su carrera universitaria. En lo que concierne a la percepción en la adquisición de las competencias generales (Tabla 4), aunque la valoración media global que hicieron de éstas a lo largo de su grado es poco más que suficiente (2,73 sobre 4), la puntuación individual para cada una de ellas se sitúa en torno al 3, siendo la competencia de "preocupación por la calidad" la que mayor calificación ha obtenido (3,59 sobre 4). Por su parte, la competencia percibida como adquirida en menor proporción es la

relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua, la inglesa, la cual ha obtenido una puntuación muy inferior al resto, de 1,83 sobre 4. Además, otras como el "trabajo en equipo" (3,07), la "iniciativa y el espíritu emprendedor" (2,83) o el "potencial de liderazgo" (2,90), también han adquirido valores inferiores a la media.

TABLA 4. *Percepción en la adquisición de competencias generales en egresados universitarios con discapacidad.*

Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha adquirido las competencias para el puesto de trabajo?	29	1	4	2,73	,883
Capacidad de organizar	29	2	4	3,24	,636
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	28	2	4	3,29	,659
Habilidades para trabajar de forma autónoma	29	2	4	3,38	,622
Capacidad de análisis	29	2	4	3,31	,541
Preocupación por la calidad	29	2	4	3,59	,568
Capacidad para trabajar bajo presión	29	1	4	3,24	,951
Resolución de problemas	29	1	4	3,17	,658
Habilidades interpersonales	29	1	4	3,31	,806
Trabajo en equipo	29	1	4	3,07	,923
Motivación entusiasmo y ganas de aprender	29	1	4	3,17	,966
Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas	29	2	4	3,38	,728
Iniciativa y espíritu emprendedor	29	1	4	2,83	,928
Capacidad de crear nuevas ideas	29	1	4	3,10	,860
Capacidad de negociación	29	1	4	3,03	,906
Potencial de liderazgo	29	2	4	2,90	,724
Manejo del ordenador	28	1	4	3,18	,945
Adquisición de una segunda lengua: inglés	29	1	3	1,83	,834

Fuente: elaboración propia

De forma similar se analizó la percepción en la adquisición de las competencias específicas propias del título que estudiaron, así como la adquisición de conocimientos en relación con el resto de sus compañeros (Tabla 5). Para la primera de las variables, la media de los datos se ha obtenido un 2,93 sobre 4, indicando un valor moderadamente alto. Para

la segunda de las variables, se obtuvo una alta puntuación (de 3,38 sobre 4).

***TABLA 5**. Percepción en la adquisición de competencias generales en egresados universitarios con discapacidad.*

Estadísticos descriptivos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha adquirido las competencias para el puesto de trabajo?	29	1	4	2,73	,883
Capacidad de organizar	29	2	4	3,24	,636
Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información	28	2	4	3,29	,659
Habilidades para trabajar de forma autónoma	29	2	4	3,38	,622
Capacidad de análisis	29	2	4	3,31	,541
Preocupación por la calidad	29	2	4	3,59	,568
Capacidad para trabajar bajo presión	29	1	4	3,24	,951
Resolución de problemas	29	1	4	3,17	,658
Habilidades interpersonales	29	1	4	3,31	,806
Trabajo en equipo	29	1	4	3,07	,923
Motivación entusiasmo y ganas de aprender	29	1	4	3,17	,966
Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas	29	2	4	3,38	,728
Iniciativa y espíritu emprendedor	29	1	4	2,83	,928
Capacidad de crear nuevas ideas	29	1	4	3,10	,860
Capacidad de negociación	29	1	4	3,03	,906
Potencial de liderazgo	29	2	4	2,90	,724
Manejo del ordenador	28	1	4	3,18	,945
Adquisición de una segunda lengua: inglés	29	1	3	1,83	,834

Fuente: elaboración propia

De forma similar se analizó la percepción en la adquisición de las competencias específicas propias del título que estudiaron, así como la adquisición de conocimientos en relación con el resto de sus compañeros (Tabla 6). Para la primera de las variables, la media de los datos se ha obtenido un 2,93 sobre 4, indicando un valor moderadamente alto. Para la segunda de las variables, se obtuvo una alta puntuación (de 3,38 sobre 4).

***TABLA 6**. Adquisición de competencias específicas y contenidos propios del grado que estudiaron.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha adquirido las competencias específicas del grado?	29	2	4	2,93	,651
¿Considera que ha conseguido el mismo nivel que sus compañeros?	29	2	4	3,38	,820

Fuente: elaboración propia

La siguiente parte del cuestionario se encuentra relacionada con las barreras encontradas durante el desarrollo del grado (Tabla 7), en términos generales, el nivel de accesibilidad general es aceptable (media de 2,07). Sin embargo, las barreras percibidas como principales obstaculizadores de la participación han sido las actitudinales. Sobre todo, las que tienen que ver con los compañeros (media de 2,00).

***TABLA 7**. Barreras percibidas durante el desarrollo del grado*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
¿Considera que ha encontrado barreras?	29	1	4	2,07	1,163
Barreras físicas	29	1	4	1,48	,871
Barreras de acceso comunicación e información	29	1	4	1,66	1,010
Barreras Actitudinales y sociales con compañeros	29	1	4	2,00	1,165
Barreras actitudinales y sociales con profesorado	29	1	4	1,83	1,071
Barreras actitudinales y sociales con personal de Administración y Servicios (PAS)	29	1	4	1,45	,783
N válido (por lista)	29				

Con todo esto, y en términos generales, la satisfacción de los egresados con discapacidad respecto a la participación en la vida universitaria es elevada. De igual forma, también son elevadas la satisfacción para con el apoyo brindado por la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad (media de 3,57). En valores discretamente inferiores (todos ellos en torno al 3) se ha encontrado un nivel de satisfacción con el profesorado y el nivel general de satisfacción con el grado.

5. DISCUSIÓN

Con los datos obtenidos se puede realizar un perfil de los alumnos egresados con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos. Los alumnos tienden a comenzar el grado en el intervalo de edad 18 a 25 años, iniciando muchos de ellos el grado tras finalizar los estudios de bachillerato. Sin embargo, la media de edad de inicio es algo superior a los 25 años. Esto podría deberse a que hay cierto número de personas que empezaron el grado con una edad bastante superior, siendo la máxima de 63 años. Al comparar con los alumnos se aprecia que los alumnos sin discapacidad comienzan antes que los alumnos con discapacidad siendo el intervalo más común entre 18 y 21 años (Fundación Universia, 2017).

Por lo que respecta a la edad de finalización, también se observa cómo el alumnado con discapacidad se sitúa por encima de la media nacional, por la que un 84,3% de los nuevos titulados se encuentran por debajo de los 30 años (OCDE, 2019).

Relacionado con esto último, una proporción elevada invierte un quinto año o más tiempo en finalizar el grado. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar, puede deberse a las dificultades manifestadas, no solo por el estudiantado con discapacidad, para superar la asignatura "Idioma Moderno", una materia común a todos los grados que pretende ajustar la competencia en un segundo idioma (generalmente inglés) a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. El bajo nivel de competencia en esta materia y la dificultad para superar dicha asignatura también puede tener relación con la baja calificación otorgada a la competencia general de "adquisición del inglés como segunda lengua". Esto concuerda con los resultados obtenidos en otros estudios similares como los de Dalmau et al (2010), Dalmau et al (2015) y Moriano y Vélaz de Medrano et al (2015). De igual forma, los resultados de este trabajo también coinciden con los de los anteriores en la percepción negativa en la adquisición de las competencias generales concernientes al potencial de liderazgo, a la iniciativa y al espíritu emprendedor. Esto puede dar a entender que estas barreras pueden provocar en cierta medida que las competencias profesionales relacionadas con el

trabajo en equipo no se desarrollen de la manera propicia para el puesto de trabajo.

En este caso puede deberse, tal y como se han arrojado los resultados, a las barreras actitudinales, las cuales podrían ser bidireccionales. No obstante, en sintonía con otros trabajos (Garabal-Barbeira et al, 2018; Rodríguez- Martín y Álvarez-Arregui, 2015), se refuerza la idea de considerar la creación, mantenimiento y actualización de planes formativos orientados al conocimiento y sensibilización hacia la discapacidad en la universidad, como forma de favorecer la normalización.

En lo que tiene que ver con el bajo grado de satisfacción relacionado con la adquisición de conocimientos y competencias específicas propias del grado que han cursado, los resultados concuerdan con otros estudios llevados a cabo sobre el estudiantado general (García y Ferrer, 2016). Esto puede deberse a la dificultad que encuentran en la aplicación de los contenidos en el día a día de la práctica laboral por un lado y, por otro lado, por las expectativas erróneas y desinformación del alumnado al matricularse en el grado elegido como consecuencia de la falta de orientación educativa (también observada en este estudio). En lo que respecta a la orientación educativa, autores como Álvarez-Pérez, Alegre de la Rosa y Aguilar (2012), observan la falta de programas de orientación e información para el acceso a estudios universitarios y recalcan la necesidad de implementar medidas de apoyo para facilitar el proceso de aprendizaje, así como mejorar las políticas institucionales en materia de discapacidad. En este sentido, la universidad debe colaborar con las etapas educativas anteriores para favorecer una correcta orientación y facilitar la transición hacia los estudios universitarios.

6. CONCLUSIONES

El objetivo general planteado para este capítulo ha sido el de conocer el perfil del egresado con discapacidad. Dicho perfil se ha abordado a través de tres perspectivas diferentes. En primer lugar, a través del análisis de la situación laboral actual de los estudiantes egresados con discapacidad. En segundo lugar, a través del conocimiento de la valoración que hacen de la adquisición de las competencias durante el desarrollo

de sus estudios (tanto generales como específicas). En tercer lugar, se ha analizado la percepción de los estudiantes egresados en torno a la igualdad de oportunidades durante el desarrollo del grado cursado.

En cuanto al análisis del egresado con discapacidad de la Universidad Rey Juan Carlos, se podría destacar la elevada tasa de actividad en la muestra encuestada. Esto pone de manifiesto la relación existente entre el nivel de estudios y el grado de ocupación entre las personas con discapacidad. De igual forma, también se ha observado que, una proporción nada desdeñable, encuentra trabajo y es capaz de mantenerlo al finalizar el grado, contando además con un contrato estable. Estos resultados se sitúan en línea de los niveles de empleabilidad del grueso de estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos, señalados por el Vicerrectorado de Calidad y disponibles en el Plan General de Recogida de Información sobre la Empleabilidad por Titulaciones.

Estos resultados invitan a pensar que los egresados con discapacidad siguen formándose y que lo hacen en la misma rama de conocimiento y con el fin de alcanzar la especialización en un campo específico. Este hecho es positivo, pues supone la mejora en la cualificación para el empleo y la disminución en la concatenación de estudios en personas con discapacidad que, habiendo finalizado un grado, decide matricularse en otro cuyo ámbito de conocimiento no se corresponde con lo estudiado anteriormente, perpetuando el rol de estudiante y retrasando así la entrada al mercado laboral y aumentando el gasto público en educación.

En lo concerniente a las percepciones que tienen los egresados con discapacidad sobre la adquisición de las competencias, no se han encontrado resultados que evidencien un menor desarrollo de éstas respecto al resto de alumnos. De igual forma, puntúan de manera positiva la adquisición de competencias, tanto generales como específicas. Sin embargo, se sigue manteniendo la percepción de disincronía entre la adquisición de estas con las necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. Sin embargo, esta percepción no solo se da por parte del estudiante egresado, también por parte del empleador. A menudo, tal y como indica el III Ranking Universidad Empresa (Fundación Everis, 2017), los recién egresados que son contratados no alcanzan el desempeño, considerado como óptimo por parte de los empleadores.

Asimismo, en relación con las tasas de actividad, este mismo informe destaca el aumento en la contratación de egresados sin experiencia a lo largo de los últimos 10 años. De esta forma, consideran que, actualmente, en torno a 1/3 de las empresas de 10 o más trabajadores contratan profesionales con estas características.

En el caso de los egresados con discapacidad, se presentan diferentes medidas que, destinadas a la inclusión laboral, pueden estar ayudando a favorecer la adquisición de un empleo. Tal y como indica el artículo 42 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su inclusión social, las empresas públicas y privadas que empleen un número de trabajadores mayor de 50 tienen la obligación de emplear a un número de trabajadores con discapacidad no inferior al 2%, salvo en aquellas que apliquen las denominadas medidas alternativas, consistentes en la contratación, por parte de la empresa, de los servicios de un Centro Especial de Empleo o de un trabajador autónomo con discapacidad.

Por lo que respecta al carácter indefinido del contrato de una parte de la muestra, también existen factores que pueden ayudar a mantener esta tendencia. Tal y como establece el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, por cada contrato indefinido a una persona con discapacidad, el empleador recibirá 3.907 €, si es a jornada completa. Si es a jornada parcial, la cantidad destinada se reducirá en función de la jornada que se establezca. Junto a esto, el empleador puede recibir una subvención de hasta 902 € para la adaptación del puesto de trabajo, la eliminación de barreras o la dotación de equipos de protección.

Por último, los estudiantes perciben, en términos generales, haber desarrollado sus estudios en igualdad de oportunidades y participado de la misma forma de la vida universitaria respecto al conjunto de sus compañeros sin discapacidad, aunque encuentran barreras que pueden limitar la participación.

En el caso específico de la URJC, por ser la más joven de la de la Comunidad de Madrid (inaugurada en 1996) cuenta con instalaciones de creación reciente con adecuados parámetros de accesibilidad por lo que salvo en casos puntuales, no se encuentran barreras físicas. Además, desde la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad se brindan los apoyos para favorecer dicha participación, tanto sobre el entorno físico como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se refieren barreras actitudinales por parte de los compañeros sin discapacidad. Esto invita a pensar en dos factores que pueden coexistir. El primero de ellos puede deberse a los prejuicios por parte del alumnado sin discapacidad. El segundo de ellos puede deberse a una percepción errónea por parte del estudiantado con discapacidad, el cual atribuye a factores externos, relacionados con la actitud hacia la discapacidad, dificultades en la relación con otros motivadas por factores internos, propios de la persona. En este sentido, puede hablarse de meta-prejuicio, entendido como la forma en la cual las personas (en este caso los estudiantes con discapacidad) esperan que los miembros de otros grupos sientan hacia ellos, generándose pensamientos, sentimientos y conductas anticipadas (Gordijin, 2002).

7. REFERENCIAS

Alomar, E. (2004). El treball dels joves amb retard mental en entorns normalizats: análisi d´una realitat de treball amb support. Tesis Doctoral, Universidad Ramón Llull, Barcelona

Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.

Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2). DOI: 10.7203/relieve.18.2.1992.

Bueno, E. (2007). La tercera misión de la Universidad: el reto de la transferencia del conocimiento. *Revista Electrónica de Madrid*, 41, (11).

Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2003). Transición al mundo laboral de alumnos universitarios con discapacidades físicas y sensoriales. *Revista de Educación Especial*, 33, 39-55.

Coleman, B. (2008). Transition from College to Work: Lived Employment Experiences and Perceptions of College Seniors and recent College Graduates with Physical Disabilities Seeking Employment Opportunities. (Tesis doctoral inédita). The Faculty of the Graduate School Education and Human Development of the George Washington University, Washington DC.

Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 95-118.

Dalmau, M., Llinares, M., Sala, I. y Giné, G. (2010*). Integración laboral de los universitarios españoles con discapacidad. Detección de las fortalezas y debilidades en el momento del acceso al mercado laboral español. Percepción de los universitarios y percepción de las empresas*. Madrid, España: Fundación Universia.

Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M.H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona, España: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Espada, R. (2016). Madurez vocacional en estudiantes universitarios con discapacidad: orientación y Formación en competencias transversales para la mejora de la empleabilidad y el desarrollo profesional. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Fundación Everis (2017). *III Ranking Universidad-Empresa: encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Diponible en: https://es.fundacioneveris.com/RK_Universidad_Empresa2017_fundacioneveris.pdf

Fundación Universia (2017). Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.

Fundación Universia (2019). Universidad y Discapacidad: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad.

Garabal- Barbeira, J., Pousada, T., Clemente, P., y Saleta (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad,* 6 (1), 181-198.

García, E. C., y Ferrer, M. F. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria,* 14(2), 187-203.

González, (2009). Evolución de la educación Especial. Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En M. Reyes y S. Conejero (coordinación). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV coloquio de Historia de la Educación. Pamplona-Iruñea.

González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Universidad de Deusto, Bilbao. Pp. 79- 81.

Gordijn, E. H. (2002). Meta-stereotypes and meta-prejudice: Some suggestions for future research. *Revista de Psicología Social*, 17, 283–286.

Instituto Nacional de Estadística – INE. (2012) Encuesta de Integración Social y Salud 2012.

Jenaro, C. (2004). Trabajo y Discapacidad. En J. De Elena (Ed.). Desigualdad Social y Relaciones de Trabajo, (pp. 129-142). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Jiménez (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50 (1), 1-8.

Kennedy, R. B. y Harris, N. K. (2005). Employing persons with severe disabilities: Much work remains to be done. *Journal of Employment Counseling*, 42 (3), 133-139.

Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40,1-7.

OCDE (2002). The Definition and Selection of Key Competences. Paris: OECD.

Oliver, A., Sancho, P. y Galiana, L. (2012). Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 109-123.

Poblete, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En X simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Huesca, España.

Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 17, 195 - 211.

Polo, M.T. y López-Justicia, M.D. (2008). De la Universidad al Mundo Laboral: Estrategias y recursos de acceso al empleo de estudiantes universitarios con discapacidad. Tesis doctoral. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13,79-105.

Rodríguez, A. y Vieira, MJ. 2009. La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 27-47.

Rodríguez-Martín, A., y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos,* 37(147), 86–102.

Rodríguez, P., Suso, A., Vázquez, D. y Velasco, M. L. (2013). Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral. Recuperado el 18 de julio de 2019 de http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3675/Discapacidad%2c%20estudios%20superiores.pdf?sequence=1&rd=0031631102237967

Sepúlveda, J. y Boza, A. (2012). La adquisición de competencias en los alumnos de grado en relaciones laborales y recursos humanos de la Universidad de Huelva. Revista andaluza de relaciones laborales, 27, 43-65.

Stodden, R. A. y Dowrick, P. W. (2001). Postsecondary education and employment of adults with disabilities. *American Rehabilitation*, 25 (3), 19-23.

The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) en http://www.eees.ua.es/ estructuras_europa/tunning.pdf.

EL EFECTO DEL YOGA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

JACOB DAVID MOLINA FERNÁNDEZ
Universidad de Almería

MARÍA CARRASCO POYATOS
Universidad de Almería

ANTONIO GRANERO GALLEGOS
Universidad de Almería

GEORGINA SCARLET CORREA BARWICK
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día el rendimiento académico es uno de los componentes principales a tener en cuenta en una institución educativa, a través de las diferentes calificaciones de los alumnos y alumnas (Chilca, 2017). Por eso es importante identificar y percibir los problemas que se presentan en los estudiantes para alcanzar unos buenos resultados.

Según Martínez-Otero, desde una perspectiva humanista, determina el rendimiento académico como el resultado que los distintos alumnos muestran en los centros educativos y que generalmente se refleja mediante las calificaciones (Lamas, 2015). Sin embargo, es complicado estudiar el rendimiento académico ya que se relaciona en muchas ocasiones con la aptitud escolar o desempeño académico (Chilca, 2017). Además, el mundo nos enfrenta constantemente a importantes problemas a nivel general, ya sea a nivel personal como social, por ello la necesidad de una mejor educación para poder llevarlos a cabo (Águila, 2020).

Las causas por las que se puede presentar o se provoca un bajo rendimiento académico son muy diversas, entre ellas: desunión familiar,

desinterés por parte de los padres o causadas por variables pedagógicas o a nivel personal de ese niño o niña, tales como el ambiente de la clase, el procedimiento didáctico, a nivel emocional del alumno, motivacionales, cognoscitivas, etc. Aun así, hay que tener en cuenta que un bajo rendimiento académico presentado en un alumno no significa un estado permanente del mismo, ya que este va a depender del propio entorno familiar como del individuo (López, Barreto, & del Salto Bello, 2015) . Por lo tanto, cuando se pretende evaluar y mejorar el rendimiento escolar, estas causas se tienen en referencia para comprobar cómo pueden influir al respecto.

Todos los años al comenzar un nuevo curso, el diferente alumnado está sometido a muchos momentos donde se hace presente la ansiedad, el estrés, emociones negativas, a raíz de todas las exigencias académicas establecidas y necesidades para superarse (Baena, Ortiz-Camacho, Marfil Sánchez, & Granero-Gallegos, 2021). Por eso, hoy en día se vive en un mundo donde el estrés se hace presente y la mayor parte de los alumnos pasan cinco horas diarias en los centros educativos, además de las diferentes actividades fuera del horario escolar (extraescolares). Por este motivo, se surgiere la necesidad de adaptar y diseñar actuaciones que logren afrontar y observar esas situaciones que presentan el alumnado (Costello & Lawler, 2014). La etapa de la adolescencia, así como de la niñez, son esenciales para llevar a cabo este tipo de aprendizajes, ya que los niños presentan una mayor vulnerabilidad a los hechos que van viviendo. En la mayor parte de los estudiantes, esta situación de estrés deriva en comportamientos de hiperactividad, impulsividad, viéndose afectado en el rendimiento escolar de ellos (Hagins & Rundle, 2016).

Por lo tanto, esto hace que el distinto profesorado demande y solicite técnicas que consigan ayudar a aminorar los niveles de estrés y así mismo, aumentar la concentración de los alumnos (Baena et al., 2021).

Según algunos estudios e investigaciones realizadas, se demuestra la relación existente entre el rendimiento académico y la actividad física de los niños (coordinación motora). Aquellos alumnos que presentan una mayor coordinación según el índice de coordinación motora, obtienen unos mejores resultados en GPA (promedio anual de

calificaciones). La relación entre estas dos variables, es decir, la coordinación motora y el rendimiento académico podría ser un motivo para potenciar la actividad física entre la comunidad educativa, así como, el efecto positivo observado también respecto a otras funciones ejecutivas ligadas al rendimiento tales como la concentración o atención (Guillamón, Cantó, & García, 2020).

Por ello, en los últimos tiempos se ha percibido un mayor auge en la investigación de intervenciones basadas en la actividad física, especialmente las que se centran en lo llamado cuerpo/mente, para de esta forma, afrontar distintas problemáticas de salud, tales como la concentración, la ansiedad, depresión o estrés. Dentro de estas, estarían las terapias apoyadas en el mindfulness, el Taichí o como se va a analizar a lo largo de dicho estudio, el Yoga (Gallego, Aguilar, Cangas, Rosado, & Langer, 2016).

Pero, ¿Qué se entiende por Yoga? ¨La palabra Yoga significa ¨Yugo¨ o ¨Unión¨ y connota la interconexión de mente, cuerpo y espíritu¨(Salmon, Lush, Jablonski, & Sephton, 2009), siendo esta, una práctica procedente de la India. El Yoga es interpretado metafóricamente como un árbol caracterizado por ocho términos: ¨ yama (ética universal), niyama (ética individual), asana (posturas físicas), pranayama (control de la respiración), pratyahara (control de los sentidos), dharana (concentración, dhyana (meditación) y samadhi (felicidad) ¨(Thakur, 2016).

Las técnicas acerca del Yoga, manifiestan poseer dominio específico en el estado psicológico de la persona, así como, la indagación acerca de los beneficios psicofisiológicos del Yoga han indicado datos positivos en la capacidad del control emocional con la consecuente disminución del estrés, depresión, al igual que una mejora a nivel del bienestar y estado de ánimo de uno mismo (Ferreira-Vorkapic et al., 2015). Por esto mismo, no es de impresionarse que hoy en día el número de personas sea mayor a la indagación de estos beneficios y comiencen a practicarlos.

Debido a los beneficios que aporta a nivel personal, social, cerebral, emocional y en este caso llevado a la parte académica, se ha considerado relevante incluir el Yoga como actividad física en los centros

educativos. El Yoga se muestra como método para fomentar la actividad física, teniendo en cuenta una perspectiva global y particular apoyada en su inclusión metodológica en los diferentes centros de enseñanza. De esta forma, el Yoga busca como objetivo impulsar la educación integral de los niños y niñas, mejorando la actividad física y rendimiento escolar alcanzando el avance físico, mental, espiritual y emocional (Moreno, Hernández, & Pérez, 2020).

La práctica regular del Yoga ligado al entrenamiento aeróbico, muestra grandes beneficios en relación a los niveles de estrés psicológico disminuyendo este mismo. Investigaciones desempeñadas en el ámbito educativo, verifican la efectividad al llevarse a cabo intervenciones de Yoga mejorando los niveles de energía, aumentando la confianza en los alumnos y sus estados de ánimos, entre otras, observándose consecuencias menores en sujetos que no lo llevan a la práctica (Azofeifa, 2018).

Como resultados demostrables a nivel educativo, se pudo comprobar que a un grupo de personas a las que se les impartió Yoga en un estudio realizado, la atención mejoró favorablemente, así como los niveles de estrés reduciéndose significativamente (Moreno et al., 2020). Este programa puesto en funcionamiento a este grupo de alumnos, su fin era incrementar el rendimiento académico a través de variaciones en la función ejecutiva (EF) y autorregulación con respecto al manejo de las emociones y comportamientos (RS), viéndose que mediante el entrenamiento en Yoga, las destrezas RS (destrezas adquiridas e intencionales implicadas en planificar, dirigir y controlar las actuaciones y emociones de la persona) y EF trasladadas a un contexto educativo mejoraban el rendimiento académico (Hagins & Rundle, 2016).

Según Escudero (2005), el fracaso escolar ha sido característico desde el pasado en los centros educativos, debido a diversos factores que se vieron implicados ya sea a nivel externo como interno al sistema educativo, acumulándose estos mismos en el día a día.

Como se ha hablado anteriormente, apreciándose los efectos de intervenciones basadas en yoga en el rendimiento académico tras la puesta en práctica en algunos centros educativos, el Yoga cada vez más está siendo enfocado como práctica en los niños, ya que estos, pueden

beneficiarse de los resultados de la misma (Ganpat, Sethi, & Nagendra, 2013). Tanto ha sido la extensión, que en la actualidad hay un gran número de entornos educativos y escolares que lo han puesto en práctica de manera regular a nivel de aula o en las horas destinadas a la práctica física y deportiva, haciendo que se vea incrementada tanto la aptitud física como el bienestar y salud de los niños (Ferreira-Vorkapic et al., 2015).

Sin embargo, está comprobado que además de implementarse en los centros educativos, debería estar enfocada como actividad extracurricular debido a las acciones positivas que esta presenta, basándose en primer lugar en dominar las posturas básicas, tales como: la respiración o el equilibrio, para poder aumentar los efectos de la misma. De esta manera se prevendrá la aparición de manifestaciones somáticas, al igual que un aumento del rendimiento académico.

A pesar de todos los resultados positivos vistos en el día a día, sigue existiendo una carencia en cuanto a investigaciones experimentales que aporten datos empíricos sobre el efecto del Yoga en el contexto escolar, y menos aún que incluyan resultados relacionados con el rendimiento académico. La relevancia de analizar la efectividad de este método radica en que es una técnica sencilla de aplicar, que no conlleva material que genere grandes costes, y puede realizarse en los espacios disponibles de los centros educativos. Si se determina su efectividad, sería una solución sencilla para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

A partir de lo planteado, el objetivo que persigue dicho estudio es;

- Analizar el efecto de la práctica del Yoga en el contexto escolar como herramienta para mejorar el rendimiento académico.

Las preguntas de investigación que se plantean ante esta investigación son:

- ¿El Yoga tiene un efecto positivo en el rendimiento académico?

– ¿La intervención de Yoga utilizada influye en los resultados con respecto al rendimiento académico?

3. MÉTODO

La presente revisión sistemática se ha desarrollado utilizando las indicaciones sugeridas en la normativa Prisma (Urrútia & Bonfill, 2010), llevándose a cabo los estudios que muestran como centro de estudio al Yoga como actividad física y mental en los centros educativos y como esta influye en el rendimiento escolar de los alumnos.

Se incluyeron estudios controlados y aleatorizados o estudios cuasi-experimentales. EL idioma fue restringido a inglés y español.

Los participantes de los estudios debían ser estudiantes de centros educativos. No se restringió la etapa o el ciclo. Tampoco hubo restricciones con respecto al sexo.

Se consideraron estudios en los que la intervención principal estuviera centrada en el Yoga. Se consideraron diseños con cualquier duración, frecuencia e intensidad. Se consideraron estudios que compararon el Yoga con otra intervención (e.g., intervención basada en estiramientos) o estudios en los que se incluyera un único grupo experimental que realizó Yoga.

Los estudios debían incluir el rendimiento académico como una de las variables analizadas.

Los estudios científicos fueron determinados únicamente por medio de búsquedas bibliográficas en las siguientes bases de datos: Pubmed, Web Of Sciences, Cochrane Library, Current Contents Connect, ERIC, CINAHL-Complete, entre las más destacadas (Detalladas en el diagrama de flujo). Para poder acceder a las distintas bases de datos, se empleó la plataforma virtual de la Biblioteca de la Universidad de Almería, con fecha de inicio de búsqueda el 11 de enero de 2021, y consecutivos cambios hasta abril del mismo año.

Para la búsqueda de los diferentes artículos, se emplearon los términos basados en el Tesauro de Pubmed (MeSH): ¨Yoga¨, y su vez este

término conectado con el rendimiento escolar, ¨rendimiento escolar¨, y vinculado al ámbito educativo ¨colegio¨, ¨nivel educativo¨.

De esta forma, la elección de los descriptores para la ejecución de la búsqueda, tras combinar los diferentes términos fue: (Education level OR Elementary school OR School) AND (yoga) AND ("academ* achievement"). Se llevaron dos cribados hasta obtener los artículos finalmente seleccionados.

La recopilación de datos y artículos seleccionados, se efectuó por medio de dos investigadores. Se empleó Word (Microsoft Office Word 2007 para Windows), recogiendo datos tales como: métodos, participantes, intervención, instrumento y resultados.

Haciendo referencia a la evaluación de la calidad metodológica (riesgo de sesgo de los estudios seleccionados), se ha empleado la escala PEDro, valorando exclusivamente aquellos estudios con una alta calidad metodológica (Elkins, Herbert, Moseley, Sherrington, & Maher, 2010) y con las pautas establecidas a seguir para revisiones sistemáticas (Van Tulder, Furlan, Bombardier, & Bouter, 2003).

4. RESULTADOS

4.1. Descripción de los estudios

4.1.1. Resultado de la búsqueda

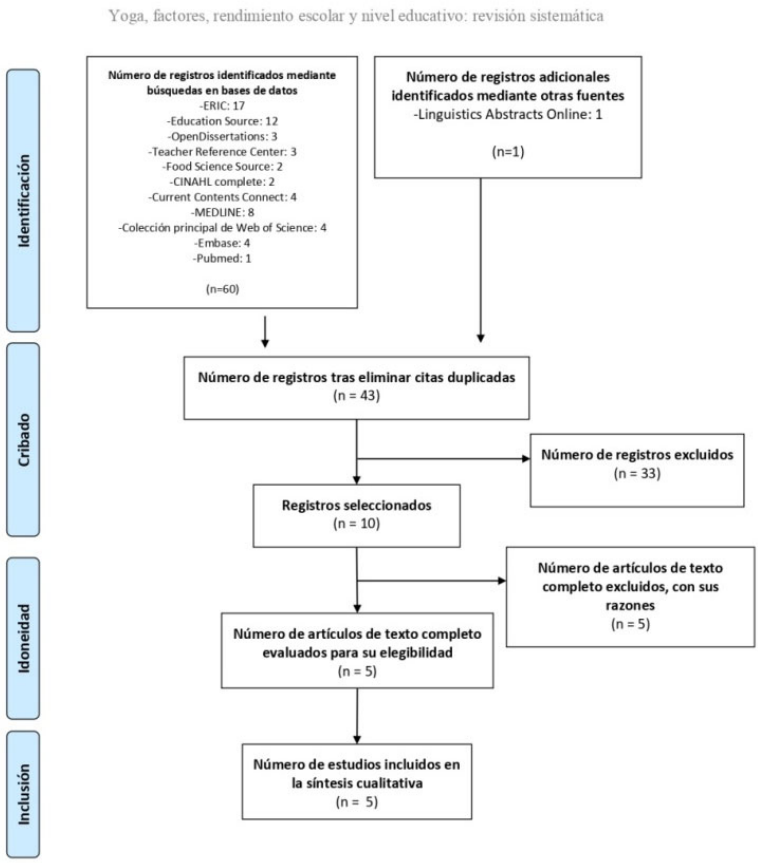
Acorde a los principios de elegibilidad fijados, al realizar una búsqueda inicial se reportaron una suma de 61 artículos. Una vez excluidos los artículos duplicados, quedaron 43 trabajos. Tras el primer cribado se eliminaron 33 artículos por no cumplir con los criterios de inclusión, quedando 10 artículos. Finalmente, de esos 10 artículos solo se incluyeron 5 en el presente estudio. En la figura 1 se describe el diagrama de flujo para la inclusión de los artículos en la revisión sistemática.

4.1.2. Estudios incluidos

En esta revisión sistemática se incluyeron 5 estudios que llevaron a cabo el análisis del efecto de la práctica del Yoga dentro de los centros

educativos en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos fueron codificados por los apellidos de los autores y la fecha en la que se publicó dicho artículo: Hagins & Rundle_2016; Smith_2014; Butzer_2015; Sethi_2013 y Yuvaraj_2020.

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo de los diferentes estudios seleccionados*



Fuente: Elaboración propia

Localización de los estudios:

Con respecto a la ubicación de los estudios se caracteriza por realizarse tres de ellos en EE.UU. siendo estos: Hagins & Rundle_2016, Smith_2014 y Butzer_2015. Sin embargo, dos ellos se llevan a cabo en la India, como son los de Sethi_2013 y Yuvaraj_2020.

Diseño del estudio:

De los diferentes estudios incluidos en la revisión sistemática, fueron estudios controlados y aleatorizados o estudios cuasi-experimentales.

Participantes:

Los 5 artículos que se han incluido en la revisión sistemática, se caracterizan por presentar heterogeneidad, respecto al tamaño de la muestra, ya que hay estudios que oscilan desde los 45 hasta los 112 participantes. Referente a la edad, los artículos son bastantes homogéneos, oscilando entre los 8 y 18 años de edad, es decir, en la etapa educativa de Educación Primaria y Secundaria.

El factor acerca del cual se indagaba incidir es el rendimiento académico y el Yoga, por ello, todos los estudios englobados tienen como contenido principal el rendimiento académico y el Yoga.

Intervención:

Asimismo, atendiendo a la frecuencia con la que se realizó la intervención, la mayoría de los estudios optaron por dos y tres días a la semana (3 estudios), y los estudios restantes lo establecieron a lo largo de cinco sesiones a la semana seguidos por el grupo experimental o el grupo control (ejercicio estándar). Con respecto al tiempo de duración empleado en cada sesión, la mayor parte de los estudios (3 estudios) decidieron sesiones cortas (30-45 minutos), sin embargo, el resto (2 estudios) efectuaron sesiones largas (<1 hora). Atendiendo a la fase de seguimiento, con una duración inferior a 8 semanas (3 estudios), mientras que el resto (2 estudios) fue entorno a las 30 semanas.

En los diferentes estudios, los grupos experimentales siguieron un programa de Yoga donde realizaron diferentes dinámicas de meditación, control de la respiración, mientras el grupo control (ejercicio estándar) llevaba a cabo un entrenamiento predefinido. Todos los estudios se caracterizan por un grupo experimental y un grupo control, excepto en Yuvaraj_2020 que se caracteriza por dos grupos experimentales y un grupo control.

Las variedades de Yoga que se muestran en los estudios son: Mindfulnness Yoga (Hagins & Rundle, 2016), Kripalu Yoga (Butzer, Van Over, Noggle Taylor, & Khalsa, 2015), Pranayama (Smith, Connington, McQuillin, & Bierman, 2014), Jnana Yoga y Raya Yoga (Ganpat et al., 2013) y por último el Kundalini Yoga (Yuvaraj, 2020). Igualmente, en gran parte de las sesiones también se trabajaba las posturas físicas (Asanas) y la meditación y relajación.

Resultados:

En la presente revisión sistemática, centrándonos en los resultados de cada uno de los artículos seleccionados (Tabla 1) se obtiene lo siguiente:

Hagins y Rundle (2016) se observó que aquellos alumnos que participaban en clases de Yoga, obtuvieron un GPA (promedio anual de calificaciones), significativamente mayor, es decir, con un promedio de 2.70 de GPA más alto ($p = .13$) en relación a los que practicaban EF. El tipo de Yoga empleado fue Mindfulness (ejercicios de atención plena) y meditación.

Smith et al. (2014) llevaron un estudio con el propósito de aplicar el Yoga en la Etapa Educativa donde los resultados adquiridos demostraron que no había diferencias significativas en relación a las calificaciones, aunque si se presentó un crecimiento respecto a la lectura de las medidas del rendimiento académico. El tipo de Yoga que se empleó en los diferentes alumnos fue de técnicas de respiración

Por otro lado, Butzer et al. (2015) querían comprobar si el Yoga podía suavizar las disminuciones en las calificaciones en Educación Secundaria. Esto hizo que se viera un efecto positivo sobre el rendimiento académico $F(2.41, 224.31) = 3.43$, $p = 0.03$, no persistiendo una vez que el Yoga se interrumpiera. El tipo de Yoga que se llevó fue Kripalu Yoga (variación del Hatha Yoga) y técnicas de respiración.

Sethi et al. (2013) basaron su trabajo en mejorar el rendimiento académico aumentando la autoestima y atención mediante el ejercicio del Yoga. Los resultados fueron una mejora del rendimiento académico

(9.04%, p <0.01). El tipo de Yoga que se llevó a cabo fue: Pranayama, Jnana Yoga, Raya Yoga.

Yuvaraj (2020) buscaba el efecto del Kundalini Yoga significado y la práctica del Pranayama en el rendimiento académico, así como, en aspectos psicológicos. Tras finalizar el estudio, se obtiene una media ajustada de (435,00) para Kundalini Yoga, (422,00) para la práctica del Pranayama y (390,00) para el grupo control, observando diferencias significativas (p<0,05). Por lo tanto, el tipo de Yoga empleado en los diferentes estudios fue de Kundalini yoga y pranayama.

Las características, así como los distintos estudios analizados, quedan organizados en la Tabla 1, donde se recoge los siguientes datos: Autor(es), método(s), participantes, intervención, instrumento(s) y resultados.

Estudios excluidos:

Como se observa en la Figura 1, se excluyeron 33 artículos debido a no recoger el rendimiento escolar como variable de estudio. Asimismo, también se excluyeron 5 estudios de texto completo debido a no llevarse a cabo intervención, es decir, ser estudios experimentales al igual que, no disponer de texto completo para poder recoger y analizar información de los mismos.

***TABLA 1**. Información metodológica acerca de los artículos incluidos en la Revisión Sistemática.*

Autor/Año	Método	Participantes	Intervención	Instrumento	Resultados
Hagins y Rundle (2016)	Estudio controlado y aleatorizado por grupos.	112 estudiantes de un instituto de secundaria (Grupo control: 64; Grupo experimental: 48) El estudio fue realizado en Nueva York. Estudiantes de un instituto donde se dividieron para participar en programas de Yoga o de Educación física. Elegibles todos aquellos que hubieran sido aprobados en Educación Física.	Los programas se realizaron a lo largo del curso escolar. El tipo de Yoga que se llevó fue: Mindfulness (ejercicios de atención plena) y meditación. Las clases fueron llevadas dos días a la semana con una duración de 45 minutos (58 clases programadas) En las sesiones se trataban temáticas como el poder de conectar, el poder de la atención plena, entre otros.	La variable principal de este estudio fue: el rendimiento académico, a través del GPA (promedio anual de calificaciones). Otras variables que se midieron: Autoinforme de la regulación del comportamiento de la función ejecutiva, Informe del Maestro, respuesta al cuestionario de estrés voluntario e involuntario, Mindfulness en niños y adolescentes y Escala de bienestar mental de Warwick-Edimburgo.	Entre los estudiantes con mayor participación, los asignados a clases de yoga tuvieron un GPA (promedio anual de calificaciones) significativamente más alto. El promedio al final del estudio fue 85,71 (8,4) y 83,45 (8,79) para el grupo de yoga y Educación Física, respectivamente. La diferencia en las calificaciones fue significativamente mayor en aquellos que llevaron a cabo Yoga (2,70 puntos porcentuales; p = 0,009).
Smith et al. (2014)	Ensayo controlado aleatorio.	77 alumnos de Educación Primaria de 3º a 5º. (Grupo control: 38; Grupo experimental: 39). El estudio fue realizado en EE.UU. Alumnos/as de escuelas primarias de alta de alta pobreza con bajas calificaciones en los exámenes.	La asistencia de los sujetos a las clases de Yoga o educación para la salud tenía una duración de 40 minutos (2 veces por semana) con un periodo de 28 semanas durante 8 meses. Solo se examinaron los estudiantes que se unieron al programa después de la escuela en los primeros dos meses del año escolar y permanecieron durante el resto del año escolar y evitar errores. Tipo de Yoga: técnicas de respiración.	La variable principal de este estudio fue: resultados del MAP (medida del rendimiento académico). Otras variables que se midieron: datos de asistencia, programa basado en un nivel de asistencia de apoyo al comportamiento, así como la práctica académica Los datos se analizaron con la versión 3.0 de R (R core development team, 2013) y el paquete lme4 (Bates, Maechler & Bolker, 2012).	No hubo efectos estadísticamente significativos sobre los cambios en las calificaciones. Un mayor crecimiento en las puntuaciones acerca de la lectura del MAP (medida del rendimiento académico) a principios de año para el grupo de yoga. Los tamaños del efecto tendían a ser pequeños, pero variaban ampliamente, con una media de 0,24.
Butzer et al. (2015)	Ensayo aleatorizado-longitudinal.	95 estudiantes de secundaria. (Grupo control: 51; Grupo experimental: 44).	La intervención del Yoga se llevó a cabo a lo largo del 3º trimestre y la mitad del 4º trimestre de ese año escolar.	La variable principal de este estudio fue: el rendimiento académico. Otras variables que se midieron:	Se observa que el Yoga presenta un efecto protector sobre el rendimiento académico ya que

		El estudio fue realizado en EE.UU. Se llevó a cabo en estudiantes que se habían inscrito para Educación Física.	28 sesiones de 35-40 minutos cada una. El tipo de Yoga que se llevó fue: Kripalu Yoga (variación del Hatha Yoga) y técnicas de respiración.	cambio en el promedio de las calificaciones (GPA). También se llevaron a cabo la prueba Post Hoc.	evita posibles disminuciones en el GPA. El patrón de cambio difirió entre los dos grupos a lo largo del tiempo, $F(2,41, 224,31) = 3,43$, $p = 0,03$.
Sethi et al. (2013)	Estudio pre-post de un solo grupo (Estudio experimental).	60 niñas de secundaria. (Edad media: 15,17). (Grupo control: 0; Grupo experimental: 60). El estudio fue realizado en la India. Niños desfavorecidos y de bajos ingresos de la comunidad urbana.	Todos los estudiantes participaron en el Módulo de Yoga integrado durante 5 días (3 h.), se recopilaron los datos antes y después de esos días. El módulo fue seleccionado del Enfoque Integrado de la Terapia de Yoga (IAYT) para la salud positiva. Tipo de Yoga: Pranayama, Jnana Yoga, Raya Yoga.	La variable principal de este estudio fue: el rendimiento académico. Otras variables que se midieron: atención y autoestima.	Se presencia una mejora en la atención y mejora de la autoestima y por ello a su vez, al mejorar su salud mental hace que mejoren su rendimiento académico. Se muestra un aumento en los resultados (9,04%, $p < 0,01$), mejorando también la atención, autoestima, y rendimiento académico

***TABLA 2**. Evaluación de la calidad metodológica de cada artículo según escala PEDro.*

Publicación	C1	C2	C3	C4	C 5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	Total
Hagins y Rundle (2016)	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	7
Smith et al. (2014)	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Butzer et al. (2015)	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	7
Sethi et al. (2013)	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	6
Yuvaraj (2020)	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	8

C1=Criterio 1: Criterio de elegibilidad; C2=Criterio 2: Aleatorización; C3=Criterio 3: Aleatorización oculta; C4=Criterio 4: Similitud basal entre grupos; C5=Criterio 5: Cegamiento de los sujetos; C6=Criterio 6: Cegamiento de terapeutas; C7=Criterio 7: Cegamiento de evaluadores; C8=Criterio 8: Más del 85% de los resultados de los sujetos se midieron; C9=Criterio 9: Intención de tratar; C10=Criterio 10: Comparación entre grupos; C11=Criterio 11: Se utilizan medidas puntuales y de variabilidad.

4.2. Riesgo de sesgo de los estudios incluidos

La actual revisión sistemática está ordenada como de evidencia sólida, ya que los 5 artículos que la forman son estimados con una alta calidad metodológica siguiendo al escala PEDro (Van Tulder et al., 2003). En líneas generales se puede evidenciar que, respecto a la calidad metodológica de los diferentes estudios, en la mayoría de ellos esta misma es alta, a excepción de Smith_2014 que presenta una calidad más baja. Dichos resultados se pueden observar en la tabla 2.

Una vez visualizada de manera general la evaluación de la calidad metodológica de cada uno de los artículos siguiendo la escala PEDro, se puede observar que los resultados se caracterizan por ser relativamente buenos.

Según Smith et al. (2014), se corresponde con el artículo de mayor porcentaje al cumplir la mayor parte de los criterios estipulados, siendo estos: elegibilidad, aleatorización, similitud basal entre grupos, cegamiento de los sujetos, cegamiento de terapeutas, más del 85% de los resultados de los sujetos se midieron, intención de tratar, comparación entre grupos y se utilizan medidas puntuales y de variabilidad.

Acto seguido estaría el artículo de Yuvaraj (2020), con un total de 8 criterios, los cuales serían: elegibilidad, aleatorización, aleatorización oculta, similitud basal entre grupos, más del 85% de los resultados de los sujetos se midieron, intención de tratar, comparación entre grupos, y se utilizan medidas puntuales y de variabilidad.

A continuación, les seguiría Hagins & Rundle (2016) y Butser., et al (2015), donde ambos artículos disponen de un total de 7 criterios, teniendo de manera igual dichos criterios obtenidos. Elegibilidad, aleatorización, similitud basal entre grupos, más del 85% de los resultados de los sujetos se midieron, intención de tratar, comparación entre grupos y por último, se utilizan medidas puntuales y de variabilidad.

Finalmente, estaría el artículo de Sethi., et al (2013), con la puntuación más baja. Los criterios presentes son: elegibilidad, similitud basal entre grupos, más del 85% de los resultados de los sujetos se midieron, intención de tratar, comparación entre grupos y se utilizan medidas puntuales y de variabilidad.

5. DISCUSIÓN

5.1. Resumen de los resultados principales

En esta revisión sistemática, se incluyeron cinco estudios controlados y aleatorizados o estudios cuasi-experimentales que evaluaron los de efectos del Yoga como actividad de cuerpo y mente sobre el rendimiento académico de los estudiantes en los centros educativos.

Los resultados obtenidos proporcionan datos donde se especifica que el Yoga presenta un efecto positivo sobre el rendimiento académico ya que evita posibles disminuciones en el GPA (promedio de calificaciones).

Independientemente de la edad de los participantes, del tamaño muestral, de la duración y la frecuencia de la intervención, del tipo de Yoga empleado o de las rutinas de relajación incorporadas, se aprecia que el Yoga repercute positivamente con respecto al rendimiento académico.

5.2. Acuerdos y desacuerdos con otros estudios y revisiones

A partir de los resultados obtenidos de esta revisión sistemática y dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas en dicho estudio, podemos observar que respecto a la cuestión uno, se puede apreciar que en los diferentes estudios analizados el rendimiento académico mejora positivamente, ya que aumenta o mantiene el GPA.

El rendimiento académico se relaciona con factores ambientales y personales, así como factores emocionales y cognitivos (Chilca, 2017). Además, una de las principales variables más destacadas en el procedimiento de aprendizaje de los estudiantes y que ha obtenido un gran interés, ha sido la autoestima. Según Morente, Guiu, Castells, y Escoda (2017) la autoestima es determinante en el rendimiento académico y social, donde se presencia en una gran proporción, los estudios que señalan el papel de la autoestima en el entorno escolar.

De igual forma, en diferentes estudios se evidencia que el hecho de que un alumno no alcance la meta propuesta por el mismo, podría conllevar a ser un factor que origine un cambio emocional (ansiedad y estrés), lo que llevaría a una posible existencia posterior de depresión (Fernández & Gutiérrez, 2009). Por tanto, la práctica del Yoga en el ámbito educativo puede mejorar no solo el rendimiento académico sino otros aspectos a nivel psico-físico relacionados con éste, favoreciendo la mejora integral de los estudiantes. Así, puede constituir una estrategia docente muy recomendable para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la cuestión número dos, la mejora en el rendimiento académico tras la práctica del Yoga es independiente de tamaño muestral de los estudios, de la edad de los participantes, y del diseño del programa de intervención (frecuencia, duración y tipo de Yoga).

En lo que respecta al tamaño muestral de los estudios empleados y llevados a cabo en la revisión sistemática, todos ellos cuentan con una muestra superior a las 45 personas, por lo que sería recomendable en futuros estudios contar con un tamaño muestral de al menos 45 sujetos, y de esta forma promover resultados favorables. Según Amutio, Linares, Justo y Mañas (2015), nos evidencia que hay que ser precavido a la validez externa o al generalizar los resultados de un estudio con una

muestra relativamente pequeña. Por ello, nos señala la importancia de estudios con muestras más amplias.

Atendiendo a la edad, en cuatro de los cinco estudios los estudiantes tenían edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, pertenecientes al ciclo de secundaria, y en el restante, eran estudiantes de primaria. En todos ellos el Yoga fue efectivo para mejorar el rendimiento académico.

Por último, el tipo de Yoga tampoco es un factor determinante del rendimiento académico de los estudiantes, ya que tanto técnicas de Yoga fundamentadas únicamente en la meditación y la atención plena como otras que incluyeron ejercicio físico (tipo Hata o Kundalini) combinado con respiración, obtuvieron resultados favorables con respecto al rendimiento académico. Según Amutio, Justo, Linares y Mañas (2015), llevar a cabo una práctica regularmente de meditación mejora tanto el rendimiento profesional y social, la integración familiar y el rendimiento escolar. Haciendo referencia a la relación de respiración y el rendimiento académico, comentar que según algunos artículos confirman que al llevarse un entrenamiento basado en técnicas mindfulness, se potencia la relajación y aumenta la autoeficacia en el rendimiento escolar (Amutio-KAreAgA, Justo, Linares, & Mañas, 2015).

Asimismo, en una gran proporción de estudios se demuestra positivamente la relación acerca de la actividad física y el rendimiento académico llevados a cabo por el departamento de educación en EE.UU., donde defienden que es fundamental emplear tiempo en la realización de actividades físicas en los centros educativos para de esta forma, aportar beneficios en el rendimiento académico de los estudiantes (Ramírez, Vinaccia, & Gustavo, 2004). En este sentido los resultados coinciden con los estudios sobre la influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Según Lucena, Díaz, Rodríguez y Marín (2019), nos afirman que la mayoría de los estudios en los que se implementa el aula invertida en oposición a los que mantienen un método tradicional se observa un aumento en el rendimiento académico. Por tanto, el Yoga podría utilizarse como metodología de enseñanza alternativa, basada en el trabajo conjunto de cuerpo y mente, para conseguir resultados que favorezcan el rendimiento académico en el ámbito escolar.

5.3. Limitaciones e implicaciones prácticas y para la investigación

Con respecto a las limitaciones ocasionadas en la investigación de esta revisión sistemática, se evidencia como principal la falta de estudios publicados donde se centren en la conexión del Yoga y rendimiento académico desde un punto de vista educativo. Otra limitación presentada ha sido el disponer de muy pocas intervenciones.

Respecto a las implicaciones del Yoga en el ámbito educativo vemos que proporciona recursos inestimables que acompañan al alumno a través de la realización de actividades aportando bienestar interior, salud, al igual que provee formas saludables de autorregulación de las emociones a cada niño, de conducta y equilibrio, ampliando la atención, el comportamiento positivo del alumnado así como, la regulación emocional de los mismos (Guerra & Rovetto, 2020).

Por ello, para futuras investigaciones sobre el tema hablado, sería muy recomendable ampliar los conocimientos y resultados de la misma, así como, llevarse diferentes técnicas de Yoga para comprobar y verificar la actuación presentada en el resto de personas a las que se les asigne y así tener más evidencia sobre los beneficios y mejoras para aumentar el GPA (promedio de calificaciones) y por tanto, el rendimiento académico.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo a los estudios investigados en la presente revisión sistemática, se sugiere que las intervenciones de Yoga permiten obtener resultados beneficiosos a corto plazo en el promedio anual de calificaciones obtenidas (GPA), es decir, el Yoga como actividad física y mental ocasiona mejoras en relación a los índices de rendimiento académico en el contexto escolar, independientemente de las características de los participantes, del tamaño muestral, y de la intervención.

7. REFERENCIAS

Águila, C. (2020). Mindfulness y educación: ¿consumismo, tecnología o práctica transformadora? *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 13*(26), 1-11. https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2739

Amutio-Kareaga, A., Justo, C. F., Linares, J. J. G., & Mañas, I. M. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. Uni*versitas Psychologica, 14*(2), 433–443. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp

Azofeifa, C. A. (2018). Revision de los beneficios de la intensidad y modalidades de ejercicio físico sobre el estrés psicológico. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, *16*(1), 1–21. http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v16i1.30335

Baena, A., Ortiz-Camacho, M., Marfil Sánchez, A. M., & Granero-Gallegos, A. (2021). Mejora de los niveles de atención y estrés en los estudiantes a través de un programa de intervención Mindfulness. *Revista de Psicodidáctica*, 26. 1-11. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.002

Butzer, B., Van Over, M., Noggle Taylor, J. J., & Khalsa, S. B. S. (2015). Yoga may mitigate decreases in high school grades. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. https://doi.org/10.1155/2015/259814

Chilca, M. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, *5*(1), 71–127. https://doi.org/10.20511/PYR2017.V5N1.145

Costello, E., & Lawler, M. (2014). An exploratory study of the effects of Mindfulness on perceived levels of stress among school-children from lower socioeconomic backgrounds. *International Journal of Emotional Education, 6*(2), 21–39, https://bit.ly/37H9FFM

Elkins, M., Herbert, R., Moseley, A., Sherrington, C., & Maher, C. (2010). Rating the quality of trials in systematic reviews of physical therapy interventions. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *21*(3), 20–26. https://doi.org/https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2941354/

Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado:Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 1*(1), 1-24. http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf

Fernández, A., & Gutiérrez, M. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(1), 49–76. https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1314

Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E., & Telles, S. (2015). Are There Benefits from Teaching Yoga at Schools? A Systematic Review of Randomized Control Trials of Yoga-Based Interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. https://doi.org/10.1155/2015/345835

Gallego, J., Aguilar, J. M., Cangas, A. J., Rosado, A., & Langer, A. I. (2016). Efecto de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(1), 87–101.

Ganpat, T., Sethi, J., & Nagendra, H. (2013). Yoga improves attention and self-esteem in underprivileged girl student. *Journal of Education and Health Promotion*, *30*(2), 55. https://doi.org/10.4103/2277-9531.119043

Guerra, C., & Rovetto, M. E. (2020). Yoga en la escuela. Una experiencia en la ciudad de Rosario. *Praxis Educativa*, *24*(2), 1–20. https://doi.org/10.19137/DOI:%20https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240211

Guillamón, A. R., Cantó, E. G., & García, H. M. (2020). Motor coordination and academic performance in primary school students. *Journal of Human Sport and Exercise*, *16*(2), 247–260. https://doi.org/10.14198/jhse.2021.162.02

Hagins, M., & Rundle, A. (2016). Yoga Improves Academic Performance in Urban High School Students Compared to Physical Education: A Randomized Controlled Trial. *Mind, Brain, and Education, 10*(2), 105–116. https://doi.org/10.1111/mbe.12107

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, *3*(1), 313–386. https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

López, P., Barreto, A., & del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, *19*(9), 1163–1166. https://bit.ly/2WjshIK

Moreno, D., Hernández, A., & Pérez, E. (2020). Analysis of yoga as an inclusive sport in educational contexts. *Education Sciences*, *10*(6), 162. https://doi.org/10.3390/educsci10060162

Ramírez, W., Vinaccia, S., & Gustavo, R. S. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67–75.

Salmon, P., Lush, E., Jablonski, M., & Sephton, S. E. (2009). Yoga and mindfulness: Clinical aspects of an ancient mind/body practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, *16*(1), 59–72.

Smith, B. H., Connington, A., McQuillin, S., & Bierman, L. C. (2014). Applying the deployment focused treatment development model to school-based yoga for elementary school students: Steps one and two. *Advances in School Mental Health Promotion*. https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.920132

Thakur, R. (2016). Role of yoga in stress management. *Hill Quest*, *3*(2), 41–54.

Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Van Tulder, M., Furlan, A., Bombardier, C., & Bouter, L. (2003). Updated method guidelines for systematic reviews in the cochrane collaboration back review group. *Spine*, *28*(12), 1290–1299. https://doi.org/10.1097/01.BRS.0000065484.95996.AF

Yuvaraj, M. (2020). Effect of Simplifed Kundalini Yoga and Pranayama Practices on Selected Psychological Variables and Academic Performance of Secondary School Boys. *Shanlax International Journal of Education*. https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2311

LA FÍSICA Y EL FÍSICO: EL CUERPO PARA ENTENDER A STEPHEN HAWKING

ALFREDO MIRALLES BENITO
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La experimentación con formatos escénicos que incluyen el cuerpo para la transmisión de contenidos científicos emana de los objetivos del Aula de las Artes de la Universidad Carlos III de Madrid (en adelante, UC3M). Entre los propósitos de este servicio del Vicerrectorado de Comunicación y Cultura se encuentran acercar el arte a diferentes colectivos de la comunidad educativa y la transferencia de conocimiento a la sociedad. En la intersección de ambas metas converge la divulgación científica a través de las artes.

Por un lado, el Aula de las Artes contribuye a la formación integral de los estudiantes de la universidad, que no estudiando específicamente artes escénicas tienen la oportunidad de participar en actividades de acercamiento y apreciación del teatro y la danza. Con esto se pretenden dos objetivos fundamentales. El primero es considerar el desarrollo holístico de la persona en su proceso de formación, que aparece normalmente desvinculado del cuerpo en el sistema educativo en general y con mayor desconexión si cabe en la etapa universitaria. Además, las actividades artísticas contribuyen al desarrollo de las habilidades clave del S.XXI como la creatividad, la colaboración o el pensamiento crítico. El segundo, es la formación de nuevos públicos entre los futuros profesionales egresados de la universidad, con el propósito siempre necesario de desarrollo de nuevas audiencias para la danza.

Entre las estrategias para acercar el arte a los estudiantes se encuentra el empleo de las artes escénicas como vehículo de divulgación

científica. Esto permite conectar la universidad con estudiantes de educación secundaria, que asisten al Auditorio UC3M para ver estos espectáculos de teatro, danza y ciencia y conocer a los/as investigadores/as que comparten con ellos sus hallazgos científicos. A lo largo del curso pasado 2019/2020 este proyecto ha tenido como hitos los eventos de divulgación científica "La Noche Europea de los Investigadores", "La Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid" o el Día Internacional de la Niña y la Mujer en la Ciencia" y ha convocado a más de 1.200 estudiantes de más de 25 centros de secundaria.

Uno de los espectáculos generados en este contexto, objeto de estudio en este texto, fue "Aún más breve"[105], un espectáculo de creación a tiempo real basado en los textos de Stephen Hawking. Además de sus hallazgos, que revolucionaron la física moderna y la astronomía, Hawking fue un gran divulgador científico. Escribió en 1988 «Breve historia del Tiempo» para dar a conocer al público los conceptos más importantes sobre el universo. Pero resultó ser demasiado complejo para el entendimiento general, por lo que decidió reescribirlo en 2005 titulándolo «Brevísima historia del Tiempo». El espectáculo «Aún más breve» (historia del Tiempo) se proponía simplificar todavía más los contenidos y facilitar una experiencia desde la danza para acercar este contenido al público y hacer un homenaje a Hawking tras su fallecimiento en marzo de 2018.

Un año después, en el contexto del proyecto de divulgación "Cultura con C de Cosmos" del Centro de Astrobiología del CSIC, asociado a la NASA Astrobiology Institute; el coreógrafo y docente Alfredo Miralles -que escribe estas líneas-, se propuso transformar la experiencia de un espectáculo a un taller de creación con jóvenes.

[105] El espectáculo se estrenó en su versión para espacios no convencionales en el Festival "Se Alquila Tiempo", en junio de 2018 (enlace: t.ly/TMLr). Y se volvió a programar en noviembre del 2018 dentro de la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid en versión para sala (enlace: t.ly/GE73)

***FIGURA 1**. Imagen del espectáculo "Aun más breve" en su versión de sala durante la Semana de la Ciencia de la Comunidad de Madrid.*

Foto: Irene Gómez

2. OBJETIVO

El objetivo de este texto es presentar el trabajo de transformación de un espectáculo en un taller de danza, con el propósito de facilitar una experiencia educativa que no suponga un consumo pasivo de contenidos, sino una construcción de conocimiento a través del cuerpo. Supone por tanto una propuesta de innovación educativa en el modelo existente de divulgación científica expuesto en la introducción: asume un cambio en el papel del estudiante desde la posición de espectador hacia una participación activa en el rodaje de un videodanza como intérprete amateur.

Esta exploración se apoya en los procesos de investigación-acción en los que el rol del docente se expande hacia una reflexión en la práctica que redunde en la innovación y mejora educativa. Estos procesos han sido ampliamente estudiados por investigadores como Lawrence Stenhause, fundador del Centre for Applied Research in Education en la Universidad de East Anglia (UK) y ampliados por otros especialistas en investigación básica y aplicada del aprendizaje. Stenhause incentiva

a que los profesores produzcan literatura sobre casos de estudio de su propia práctica en el aula como contribución al conocimiento de campo (Stenhouse 1978, apud Somekh & Zeichner 2009). Así pues, presentamos a continuación el trabajo de videodanza "Aún más breve" como caso para explorar el potencial de la danza como vehículo posible para trabajar la divulgación científica.

3. CASOS PREVIOS

Antes de elaborar la metodología de este proyecto en particular conviene acudir a las referencias manejadas (estado del arte) y a las experiencias directas que preceden el trabajo de creación de "Aún más breve".

Para ello vamos a recorrer ejemplos de otros proyectos que emplean el cuerpo como vehículo de generación de conocimiento en el aula o como herramienta de divulgación científica.

3.1. INTERNACIONALES

Tal vez el ejemplo más relevante e internacional en el campo de la física es el programa "Arts at CERN". CERN son las siglas del Centro Europeo de Investigación Nuclear, que alberga el mayor laboratorio de física de partículas del mundo. Desde el año 2011 cuenta con un programa de residencias artísticas. Este programa defiende que científicos y artistas tienen maneras similares de generar conocimiento desde la exploración e investigación, la producción, y distribución para compartir con la comunidad los hallazgos y aprendizajes del proyecto. Además de que ambos profesionales trabajan haciéndose las preguntas relevantes sobre el universo. Se trata de una apuesta clara de uno de los organismos científicos más importantes por poner en valor el trabajo de los artistas.

Desde muchos puntos de vista está claro lo que la ciencia y la tecnología puede aportar al mundo del arte. De hecho, desde el inicio ambas han estado vinculadas de manera íntima e indisoluble. Al punto de que la raíz griega de la palabra *arte* y de la palabra *tecnología* es la misma: τέχνη (téchnē). La creación de los espacios teatrales como arquitecturas de ordenación de la mirada, o la creación de la luz que permite encender

el escenario y apagar el patio de butacas generando una diferenciación en el rol y lo que se espera de los cuerpos en un espacio y en otro (en el escenario, bailarines; en el patio de butacas, espectadores) son algunos ejemplos de la relevancia que ha tenido la técnica en la evolución de la historia de las artes escénicas. Sin embargo es más confuso detectar aportaciones concretas del cuerpo y las artes del movimiento a la ciencia. ¿Qué aporta exactamente el arte a la ciencia? Es una pregunta recurrente[106] en las entrevistas que le hacen a la directora y comisaria de este programa, Mónica Bello, a lo que suele responder aludiendo a la importancia de la creatividad y la imaginación para el pensamiento científico. Especialmente cuando se trabaja con fenómenos no visibles por el ojo humano desnudo, y los investigadores e investigadoras tienen que hacer complejos esfuerzos para imaginar de qué forma funciona el mundo. El arte tiene la capacidad de transitar a espacios fuera de la zona de confort que pueden propiciar preguntas poco habituales o nuevas vías de pensamiento para un científico. Si bien la principal diferencia entre ambas, arte y ciencia, es que el arte no necesita refutar sus teorías o conclusiones para generar conocimiento contrastable, sino que concentra su función en hacer preguntas más que en responderlas. En la metodología de este trabajo que exploraremos en este texto, encontramos además en el arte una función adicional que podría tener también un gran valor: la comunicación. El arte no sólo potencia el pensamiento divergente y la creatividad, sino que puede ser empleado para alcanzar un público que difícilmente se siente atraído a priori por la ciencia. Es en esa posibilidad donde "Aún más breve" y, en general, el programa de divulgación científica del Aula de las Artes, sitúan sus esfuerzos.

Son muchos los ejemplos que pueden aportarse de este programa "Arts at CERN", pero en concreto, por la cercanía de su formato con el proyecto que nos ocupa, cabría mencionar la creación "Symmetry"[107]. Se trata de una video-opera.

Sobre el empleo del cuerpo y del movimiento para el estudio y comprensión de materias científicas, desde una pedagogía activa, es

[106] Por ejemplo, en la Revista Palabra Pública de la Universidad de Chile: t.ly/5pSJ

[107] Para más información: t.ly/dvlu

relevante señalar que se están generando varias iniciativas a nivel internacional. Una de ellas es MOMA[108], un proyecto chileno que está generando una metodología de transmisión de las matemáticas a través del movimiento. Otro ejemplo lo encontramos en la compañía de danza portuguesa Instável, con el espectáculo y taller dirigido por Pedro Carvalho "O Homem Que Só Pensava Em Números" (el hombre que sólo pensaba en números). Este tipo de proyectos se insertan en un creciente ecosistema de proyectos que acercan la danza al sistema educativo para favorecer una pedagogía corporizada que construya el conocimiento desde la experiencia o visionado de espectáculos de danza.

3.2. TRACKING

Dentro de los antecedentes de "Aún más breve" es necesario mencionar el que posiblemente ha tenido más influencia en el diseño metodológico de este proyecto: el espectáculo "Tracking"[109].

"Tracking" es un espectáculo sobre el Big Data que trata de acercar al público una reflexión sobre los datos que genera nuestro cuerpo en su desplazamiento por el espacio. Mediante una serie de dinámicas participativas, se fomenta en los espectadores algunas reflexiones sobre el intercambio de datos que establecemos cuando navegamos por internet o cuando usamos diferentes dispositivos tecnológicos. Además, una serie de piezas cortas de danza contemporánea con sensores poetizan sobre el concepto del rastreo y las posibilidades estéticas en la construcción de escenas teatrales. Por último, se establecía una conversación con el público en la que los ingenieros e ingenieras participantes en el proyecto explican al público cómo funcionan los sistemas de control automático del espectáculo y permitían que los espectadores lo probasen con su propio cuerpo.

---

[108] Enlace a su página web con materiales didácticos: https://momat.cl

[109] Este espectáculo se produjo con el apoyo del INJUVE (Instituto Nacional de la Juventud de España) y de la Fundación Daniel y Nina Carasso. Se estrenó en el Festival DanzaMOS del Centro Cultural Conde Duque en Madrid, y tuvo funciones en el teatro de la Universidad de León y en la Universidad Carlos III dentro de la Semana de la Ciencia.

***FIGURA 2**. Espectáculo corto "El cuerpo aumentado", una de las escenas de "Tracking" en el Festival Gatadans en Madrid.*

Foto: Javier Mosquera de la Vega

Este espectáculo sirvió de divulgación de los textos del investigador Antonio Rodríguez de las Heras, un relevante pensador sobre la cultura y la sociedad digital. En sus escritos reflexiona sobre la identidad atravesada por las nuevas tecnologías y los nuevos hábitos y peligros de la vigilancia tecnológica, entre otros muchos ejes (Rodríguez de las Heras, 2015).

La dinámica de las escenas consistía en una introducción de alguno de los temas abordados por el autor y una creación de danza con sensores para generar una escena interactiva. Estas escenas estaban compuestas fundamentalmente por[110]:

- Sensores que recogían información del ambiente. Por ejemplo una cámara Kinect o un micrófono.

[110] Para más detalle sobre los sistemas de control automático puede consultarse Gorostiza, J.F, Salichs, M.A. (2012)

- Procesadores que recibían esa información y la transformaban por medio de técnicas computacionales. Por ejemplo un ordenador a través de la programación Processing o una placa Arduino.
- Actuadores, que devuelven una respuesta al espacio. Por ejemplo un proyector o un altavoz.

Después de esto existía un segundo momento de divulgación científica (contando como el primero la introducción de los textos humanísticos) en el que se explicaba el funcionamiento que se había empleado, se resolvían dudas, y se acercaba la tecnología al público. "Tracking" propone por tanto dos niveles divulgativos: el de los sistemas tecnológicos en sí mismos y el del pensamiento filosófico al que nos conduce como sociedad.

Es, sin embargo, un ejemplo en el que todavía se realiza una distinción entre artista y espectador. Si bien es cierto que se invita a probar los dispositivos, la participación del público se mantiene en el consumo de un espectáculo. Aunque sea interactivo, el proceso de construcción de conocimiento pasa en "Tracking" por la observación y la escucha. Como veremos a continuación, el propósito de investigación de "Aún más breve" es que el andamiaje de la pedagogía esté fundamentado en la experiencia directa del cuerpo para incidir en el modelo de recepción de los contenidos.

4. METODOLOGÍA

El modelo de divulgación científica a través de las artes supone un reconocimiento del papel que las artes pueden tener en la educación formal, configurando una experiencia de aprendizaje fuera del aula y que cumple objetivos como los mencionados en la introducción sobre el desarrollo de audiencias. Sin embargo, en términos prácticos, la vivencia en el teatro reproduce la geometría del aula: los estudiantes asisten sentados y en silencio a un espectáculo que consumen pasivamente con la mirada y la escucha, como si fuera una clase. Se da un paralelismo claro entre la arquitectura del aula y la del teatro; y por tanto una correlación entre lo que se espera de los cuerpos en ambos espacios y los

roles de poder que de ello derivan. Ambos dispositivos de ordenación del espacio (aula y teatro) son herederos de un sistema de perspectiva renacentista que requiere un punto de vista fijo y por tanto de la quietud y la negación de los cuerpos. La experiencia del movimiento y la construcción de un conocimiento en acción han estado tradicionalmente fuera del ámbito de la educación formal. Por tanto, el siguiente paso natural al modelo de asistencia a espectáculos escénicos como herramienta de divulgación pasa por implicar el propio cuerpo de los participantes.

Uno de los mayores reformistas educativos del siglo XX, John Dewey, ya señaló la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje (Dewey apud Dougherty, 2012) y el valor de aprender haciendo ("learning by doing" Dewey 1986). Esto supone poner el cuerpo del estudiante en el centro del proceso educativo y entender que el aprendizaje sucede derivado de su acción e indisoluble de su experiencia corporal. Esta concepción está alineada con la teoría constructivista del aprendizaje: "el aprendizaje es un proceso activo de construcción por parte del sujeto, más que de adquisición de conocimientos; y la enseñanza es el proceso de apoyo de dicha construcción, más que la transmisión o comunicación de conocimientos" (Duffy y Cunningham, 1996, apud Adell y Castañeda 2012).

En particular el taller y videodanza "Aún más breve" que tomamos como caso, se asienta en las premisas de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que es una pedagogía activa en la que todo el proceso de aprendizaje se organiza en torno a un objetivo concreto y común: la grabación de un videodanza.

La literatura científica ha estudiado ampliamente las virtudes de esta pedagogía emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ABP mejora las competencias de trabajo en equipo, la motivación por aprender, facilita la adquisición de una base de conocimientos flexible y contextualizado, el cambio conceptual, el pensamiento crítico y las habilidades de autorregulación y solución de problemas (Fernández, M. M. 2019).

Es importante hacer notar que el objetivo del vídeodanza resultado del proceso no es la divulgación en sí de los contenidos del libro, sino la excusa para trabajar los conceptos del libro con los participantes-bailarines. Es decir, la divulgación científica no se obtiene de la visualización del videodanza, sino de la participación activa en su creación. El videodanza es el proyecto, la herramienta de aprendizaje.

***FIGURA 2**. Frame del videodanza "Aún más breve" con estudiantes de la UC3M.*

Foto: Irene Gómez.

Es importante también en el marco teórico de la metodología de este proyecto mencionar el "art thinking", el pensamiento artístico. Este concepto hace referencia a "emplear las artes como metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema" (ACASO y MEGÍAS 2017, pág. 141). Parafraseando el título del libro "el arte como forma de hacer, no una cosa que se hace" (PASCUAL y LANAU 2018).

Añadir el arte a esta ecuación de aprendizaje por proyectos permite trabajar desde los hallazgos de la neurodidáctica: "Las emociones constituyen la base del conocimiento (...) Ahora es cuando podemos decir que la necesidad de desplazar las artes hasta la educación tiene una base neurológica fundamentada en la certeza de que la cognición y la emoción son un binomio indisoluble. la neuroeducación está buscando la

solución al problema de integrar las emociones y el conocimiento, y las artes podrían ser esa solución" (ACASO y MEGÍAS 2017, pág. 26).

Trabajar desde el arte en estos laboratorios permite introducir disrupciones muy relevantes e innovadoras en la educación y la divulgación científica (ACASO y MEGÍAS 2017 pág. 32):

- Desarrolla un tipo de pensamiento diferente al lógico (el pensamiento divergente).
- Permite experiencias basadas en el placer.
- Concibe la pedagogía como una producción cultural.
- Abraza una forma de trabajo donde lo procesual y colaborativo trascienda el "simulacro pedagógico" (ACASO 2013, pág. 122)[111].

5. ESTUDIO DEL CASO: "AÚN MÁS BREVE"

El resultado de este proceso es un videodanza de 1 minuto de duración, que puede consultarse de manera online en el enlace reseñado en la filmografía. El guión del videodanza describe la estructura de los capítulos principales del libro "Brevísima historia del tiempo" (Hawking & Mlodinow, 2005) traducidos a diferentes dinámicas de movimiento y composición espacial.

Todas las dinámicas de danza que se introdujeron en el taller destinado al rodaje de este videodanza ofrecen la oportunidad para trabajar diferentes aspectos de la escucha colectiva y la consciencia corporal; en contraste con los momentos de disciplinas corporales presentes en el sistema educativo (que suelen reducirse a la asignatura de Educación Física en la que además se suele trabajar el cuerpo de una manera mecánica y funcional, en detrimento de una experiencia de cuerpo

[111] De hecho el resultado pedagógico de este proyecto "Aún más breve" ha tenido una incursión real en el circuito profesional de las artes, siendo seleccionado en festivales como el International Meeting on Video-dance and Video-performance de la Universidad de Valencia (España), el ScreenDance Festival (Estocolmo) o el Xsection Dance and Science Film Festival (en Estados Unidos).

sensible, creativo y social). En cada momento de la estructura dramatúrgica del vídeo, las pautas coreográficas cambiaban, como veremos en detalle a continuación, pero siempre consistían indicaciones de improvisación más que en secuencias cerradas de movimientos. De esta forma los participantes podían explorar su propia forma de moverse dentro de las pautas y tomar decisiones sobre ritmo, espacio, y escucha grupal para encontrar los momentos de transición y cierre.

El principal reto de este trabajo es traducir a pautas coreográficas los conceptos de la física que Hawking aborda en su libro. Para ello se estructuró el taller en 3 momentos distintos siguiendo la estructura cronológica que propone el texto:

- ORÍGENES: En un primer bloque de dinámicas se trabajó el origen de la astrofísica. En el videodanza resultado puede compone el fragmento entre el minuto 0:00 y el 0:20.
- En este momento se explicaron los paradigmas del movimiento de los cuerpos celestes de Aristóteles, Ptolomeo, Copérnico y Galileo, y se vivenciaron desde el cuerpo en el espacio. Se empleó una linterna que simbolizaba el Sol y se establecieron movimientos relativos a ese elemento lumínico: primero girando la linterna sobre el eje de la Tierra y luego describiendo las elipses que los planetas describen alrededor del Sol. El espacio diáfano de la sala de ensayo se convertía así en una galaxia y los cuerpos de los participantes en planetas.
- LA FÍSICA CLÁSICA: En el segundo bloque de materiales coreográficos se trabajaron las leyes de la física clásica establecidas por Newton: los cuerpos permanecen estáticos a no ser que una fuerza actúe sobre ellos (primera ley) y la gravedad o atracción de los cuerpos (segunda ley). Se trabajó a partir de los toques y la manipulación emulando los ejemplos clásicos que se emplean en clase al explicar la física clásica: las bolas de billar. De esta manera y a través de todo el cuerpo se vivenciaba la transformación de la energía mediante el contacto y el empuje. La gravedad por otro lado se trabajó a partir de la caída y el peso.

En el videodanza este bloque configura el fragmento comprendido entre el minuto 0:20 y el 0:40.

- LA FÍSICA MODERNA: En un tercer momento, desde el minuto 0:40 hasta el final (0:60) se presentan los hallazgos de Stephen Hawing y su búsqueda de la Teoría del Todo. La dinámica final del videodanza con el inflado de globos responde a la imagen que encontramos para explicar la teoría del Big Bang: si se dibujan dos puntos en la superficie de un globo y éste se hincha, esos puntos se separan. Como es conocido que el universo está en expansión, eso implica que, si se rebobina el tiempo, todos esos puntos estuvieron juntos en algún momento. Como cuando se suelta un globo hinchado.

6. CONCLUSIONES

La traducción a imágenes y pautas de movimiento de los conceptos de la física contribuyen a un modelo de aprendizaje basado en la acción y que involucre (o recupere) el cuerpo como herramienta para generar conocimiento. Todos los pasos fueron acompañados de explicaciones teóricas para precisar detalles de todos los conceptos; sin embargo, poder vivirlos desde del cuerpo en movimiento posibilita una experiencia significativa de aprendizaje que colabora a introducir innovaciones educativas en el aula, como la propia metodología del ABP u otras pedagogías emergentes.

Todavía queda mucho recorrido de estudio en los resultados sobre el aprendizaje del empleo de la videodanza, y este estudio de caso asume sus limitaciones en la generación de conocimiento extrapolable, pero aporta sus procedimientos desde la perspectiva de la investigación-acción para configurar una experiencia documentada que pueda servir a futuras investigaciones en la materia.

En las líneas futuras de desarrollo de este proyecto, el equipo se propone aumentar los contenidos abordados en el taller; incluyendo conceptos de la Teoría de la Relatividad de Einstein que sí estaban inluídos en las versiones escénicas de la pieza pero que por problemas de duración no podían abordarse en el taller y rodaje de la videodanza con

estudiantes. Además, un objetivo del proyecto es visibilizar también las contribuciones hechas por mujeres a la historia de la ciencia, ya que en el taller sólo se proporcionaron conceptos desarrollados por hombres.

8. REFERENCIAS:

Acaso, M., & Megías, C. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós Educación.

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.

Bridget Somekh & Ken Zeichner (2009) Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts, Educational Action Research, 17:1, 5-21

de las Heras, A. R. (2015). Metáforas de la sociedad digital: el futuro de la tecnología en la educación (Vol. 9). Ediciones SM España.

de Pascual, A y Lanau, D (2018). El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso. Los libros de la catarata, Madrid.

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In The Educational Forum (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Dougherty, D. (2012). The maker movement. Innovations: Technology, governance, globalization, 7(3), 11-14.

Fernández, M. M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo¿ Qué hay realmente de innovación?. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 31(1 (en-jun)), 5-34.

Gorostiza, J.F, Salichs, M.A. (2012). Robótica: diseño y aplicaciones robóticas en el arte. En: Cuevas Riaño, M (coord.) Arte, Ciencia y Tecnología. Experiencias docentes y creativas. PIMCD (Vol. 188), 80-93

Hawking, Stephen & Mlodinow, Leonard (2005). Brevísima historia del tiempo. Barcelona: Crítica.

Miralles, Alfredo (dirección y coreografía) (2019). Aún más breve [Screendance]. España. 1m. t.ly/UbA6

SECCIÓN C.

LOS ODS PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD: OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO EN ESPAÑA

ANA CASTRO ZUBIZARRETA
Universidad de Cantabria

ISABEL PÉREZ ORTEGA
Universidad de Cantabria

ADELINA CALVO SALVADOR
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio titulado *Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudanía global en escenarios presenciales y virtuales*, financiado por la Agencia Estatal de Investigación en su convocatoria Investigación orientada a retos de la sociedad (proyecto I+D+i PID2020-114478RB-C21). Los dos grandes objetivos que persigue el proyecto son: 1) Realizar un mapeo de buenas prácticas en ciudadanía global a nivel de comunidad autónoma, nacional e internacional y 2) Dinamizar procesos participativos con organizaciones sociales y centros educativos para diseñar y desarrollar de manera colaborativa nuevas prácticas que profundicen en la dimensión global de la ciudadanía.

En esta comunicación presentamos algunos resultados de proceso de la primera fase de nuestra investigación dirigida a analizar en qué medida se trabaja la dimensión global de la ciudadanía en la educación infantil. Para ello, se ha desarrollado un estudio exploratorio que analiza algunas de las principales investigaciones que sobre voz y participación infantil se están desarrollando en escuelas españolas.

El desarrollo de la dimensión global en procesos de participación, voz y educación para la ciudadanía es un elemento central de la educación

del siglo XXI, pues nuestras actuales sociedades globalizadas han ampliado la experiencia de ciudadanía desde contextos locales a otros más globales. Este cambio nos ha hecho más conscientes de que somos seres interdependientes y ecodependientes, algo que debe estar en el centro de los procesos educativos formales, tal y como vienen señalando organismos como la UNESCO (2015), GENE: Global Education Network Europe (2020) o UNICEF (Agud, 2018). De esta forma, se reconoce la necesidad de reconocer y crear, tal y como afirma Mason (2015), espacios de formación y acción ciudadana que no se reduzcan a comunidades políticas definidas territorialmente por fronteras asociadas a Estados nacionales.

La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un enfoque pedagógico que en España tiene una larga tradición desde su nacimiento como Educación para el Desarrollo. Desde sus inicios y hasta el momento actual, se considera que el enfoque ha evolucionado a partir del modelo de las seis generaciones, alcanzándose en la actualidad un consenso sobre la ECG como perspectiva que se nutre de las pedagogías críticas y postcríticas para analizar, con un impulso transformador, cómo influye la globalización en nuestras vidas (Calvo,2017). El concepto se conoce en otros países como Global Learning (Austria o Reino Unido) o Global Education (Polonia o Finlandia) y pone el foco en analizar la dimensión política, social, económica, educativa y cultural de nuestras sociedades cada vez más interconectadas e interdependientes (Pérez, Calvo y Castro, 2021). En el contexto europeo, se acota el campo consensuando la declaración de Maastricht (2002): "La educación [para la ciudadanía] global comprende la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación para la sostenibilidad, la educación para la paz y la prevención de conflictos y la educación intercultural, siendo estas las dimensiones globales de la educación para la ciudadanía" (González, 2012, p. 7). Se trata de un tipo de educación que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo y las despierta para lograr un mundo con mayores cuotas de justicia, equidad y derechos humanos para todos (DERC, 2020).

La ECG responde a uno de los principales objetivos educativos propuestos por la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS) y tiene como antecedente el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI presidida por Delors (Delors et al., 1996), basado en cuatro pilares: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser. Son pilares sobre los que diseñar un modelo educativo que permita afrontar los desafíos globales del siglo XXI y subrayan la necesidad de construir puentes para el encuentro en la diversidad, ofreciendo respuestas colectivas a los problemas y desafíos globales que enfrenta la Humanidad (Mason, 2015).

La ECG ha de favorecer una construcción ciudadana que cultive la curiosidad por conocer y explorar el mundo que nos rodea, pero también, el interés por protegerlo, de manera que la vida en el planeta en el momento presente no hipoteque la vida en el futro. Una ciudadanía que tenga una conciencia crítica, una mirada y rol activo que posibilite la transformación social, velando por los derechos humanos y luchando ante las injusticias sociales. La ECG es una herramienta privilegiada para impulsar contextos participativos y democráticos que se nutran y enriquezcan de la diversidad y la interculturalidad.

La reciente reforma educativa de nuestro país (LOMLOE, 2020) ha introducido el concepto de educación para la ciudadanía mundial de la UNESCO (2015), el enfoque de derechos de la infancia, así como la importancia de trabajar la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030). Al mismo tiempo, el desarrollo de competencias individuales y sociales encaminadas a aprender a vivir y convivir en una sociedad cada vez más diversa y plural, en un mundo globalizado e interconectado está contemplado en el marco curricular actual (González, 2012). En este sentido, la competencia social y ciudadana se erige como una herramienta fundamental para ayudar a las nuevas generaciones a comprender el mundo en el que les ha tocado vivir, conquistar su autonomía y tener una vida digna aprendiendo a convivir con los demás. Las características de la actual sociedad líquida (Bauman, 2007), la necesidad continua de adaptación al cambio, así como la necesidad de presentar la alteridad como responsabilidad requieren de una ECG que ayude a preparar al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía participativa, activa y crítica (González, 2012).

1.1. Educación para la ciudadanía global en educación infantil

Desde este enfoque educativo, entendemos que la participación y la democracia se forman no tanto en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana de la infancia y la juventud, lo que nos hace reivindicar el potencial de la Escuela Infantil como semillero de participación y promoción de ciudadanía activa. Es importante poner el foco de atención en la Escuela Infantil, entendiendo que hay que mirar hacia las raíces del sistema educativo, a la primera etapa que acoge a la infancia y al valor y poder de este colectivo como agente de cambio ante la necesidad de educación para la ciudadanía global (Castro, 2021).

La Escuela Infantil es ese contexto privilegiado para que los pequeños, a través de las experiencias cotidianas, descubran y valoren la vivencia de sentirse parte, de tener parte y tomar parte en aquellos temas que les afecten, haciendo efectivo el derecho a la participación infantil recogido en la Convención de Derechos del Niño (CDN, 1989). Ahora bien, potenciar que los niños y niñas sean sujetos protagonistas del contexto en el que están inmersos supone reconocer que es imposible provocar una participación real del alumnado sin que éste tome decisiones relevantes y haya experimentado previamente el sentirse escuchado, valorado y respetado, pues solo así se podrá construir el respeto y la responsabilidad para con los otros.

En este sentido, consideramos que a participar se aprende a través de las experiencias cotidianas y las oportunidades que se ofrecen desde edades tempranas. En esta línea, coincidimos con Bolívar (2016:70) cuando afirma que el ciudadano en una democracia se hace, no nace y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejercitándola al tiempo. Asimismo, compartimos con Subirats (2004) la idea de que la educación es una responsabilidad colectiva, a la vez de un instrumento esencial para favorecer la vida en comunidad de todos los ciudadanos. La ciudadanía se nutre, por tanto, de las experiencias cotidianas, de los marcos de las oportunidades y de las acciones.

Educar a las niñas y niños, desde edades tempranas, para desarrollar en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven -empezando por el propio contexto escolar-, una ciudadanía responsable y comprometida

no sólo es posible, sino que constituye una obligación ineludible, fundamentada en los propios derechos de los menores.

A pesar de ello, el sistema escolar, tanto por su estructura, su cultura y sus tradiciones curriculares (propias de una cultura académica frecuentemente desconectada de los problemas reales y con una raíz claramente adultocéntrica) no presenta a la infancia como ciudadanía presente, sino como ciudadanía del futuro, lo que niega sus posibilidades de participación y acción. Al respecto, Trilla y Novella (2011) apuntan tres razones de peso para promover la participación infantil. En primer lugar, la razón política, puesto que la participación es un derecho de la ciudadanía y las niñas y niños son ciudadanos (CDN, artículos 12, 13, 14 y 15). En segundo lugar, la razón pragmática, puesto que la participación en general supone una mejora de los contextos en los que se produce y finalmente, la razón educativa, ya que mediante la participación se forman buenos ciudadanos.

En un trabajo anterior dirigido a analizar las experiencias educativas españolas que fueron galardonadas con el premio Vicente Ferrer de Educación para el desarrollo, otorgado anualmente por la AECID, se constató que del total de experiencias educativas analizadas (n=105) en las primeras siete ediciones del premio (entre los años 2009-2015) sólo el 10.67 % se correspondían el nivel de Educación Infantil (Calvo, 2017). En estas experiencias, la introducción de la dimensión global se realizó planteando cuestiones como los derechos de la infancia, la igualdad, la interculturalidad, el trabajo infantil o la importancia del agua y del medio ambiente.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo, que parte de una investigación más amplia (Calvo, 2020), es analizar en qué medida está presente la dimensión global en la educación para la ciudadanía en la etapa de Educación Infantil. Es una cuestión fundamental si consideramos que la educación en este nivel es un marco privilegiado para que niños y niñas experimenten la participación y, por lo tanto, aprendan y vivencien lo que

significa ser parte, y tomar parte de organizaciones y experiencias educativas que cada vez tienen una mayor dimensión global.

Se trata de promover experiencias educativas que hagan que los más pequeños tengan la posibilidad de lidiar con la diversidad, los derechos humanos o la discriminación, el desafío del cambio climático, así como enfrentarse a tareas que requieren colaboración. Experiencias anteriores han demostrado que esto es posible si se realiza de manera escalonada y mediante los lenguajes y escenarios adecuados, donde la familia también debe jugar un papel protagonista.

Nuestras preguntas de investigación son: ¿En qué medida se introduce la dimensión global en las experiencias de voz y participación en educación infantil en las escuelas españolas? ¿Qué dimensiones de la ECG se trabajan?

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las cuestiones formuladas y lograr nuestro objetivo se realizó una revisión sistemática de la literatura (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer, 2008). Una revisión sistemática se define como una manera de evaluar e interpretar toda la investigación disponible relevante respecto de un interrogante de investigación particular, en un área temática o fenómeno de interés (Kitchenham, 2004; Velmovská, 2014). Es por tanto una síntesis de la evidencia disponible en la que se realiza una revisión de estudios primarios con el objetivo de presentar la información existente sobre el tema que nos atañe.

En nuestro caso, se realizó un análisis de las principales experiencias de investigación que sobre voz y participación infantil en las edades tempranas se están desarrollando en las escuelas españolas durante el período 2010-2020.

El proceso global de búsqueda de las experiencias a analizar consistió en cuatro fases: 1. Consulta de bases de datos y fuentes documentales, 2. Establecimiento de la estrategia de búsqueda, 3. Especificación de los criterios de selección de documentos y 4. Organización de la información.

Las bases de datos utilizadas fueron Scopus, Dialnet y Scielo para localizar los trabajos sobre la temática señalada, tanto en lengua inglesa como en español. La búsqueda se realizó entre los meses de septiembre-diciembre de 2020 utilizando los siguientes términos (en español y en inglés): derechos de la infancia, participación infantil, educación para la ciudadanía global combinado con educación infantil y educación para el desarrollo combinado con educación infantil. El intervalo temporal cubría publicaciones entre los años 2010 y 2020. Se seleccionaron trabajos que se referían únicamente a la etapa de Educación Infantil (0-6 años) en escuelas españolas, al observar que, aunque muchas de las experiencias analizadas se referían a los niveles de educación infantil y primaria, en la mayoría de los casos la experiencia describía la participación de los niños más mayores, dejando en un segundo plano la etapa de Educación Infantil. A continuación, se muestra una tabla resumen con los principales trabajos encontrados.

***TABLA 1**. Fuentes documentales identificadas atendiendo a los descriptores clave.*

Bases de datos	Descriptores	Resultados	Artículos que cumplen criterios propuestos
DIALNET	Participación infantil+ ed. infantil	883	4
	Derechos infancia + ed. Infantil	186	2
	Infancia+ educación para la ciudadanía global	29	0
SCOPUS	Participación infantil+ ed. infantil	23	1
	Derechos infancia + ed. Infantil	15	2
	Infancia+ educación para la ciudadanía global	11	0
SCIELO	Participación infantil+ ed. infantil	50	0
	Derechos infancia + ed. Infantil	11	0
	Infancia+ educación para la ciudadanía global	0	0

Fuente: elaboración propia

Pese al elevado volumen de trabajos localizados, tras una primera lectura de su título, resumen y palabras clave, se comenzó un proceso de descarte e inclusión para el estudio, atendiendo a la existencia de la dimensión global en la experiencia analizada. Los documentos que finalmente cumplieron con los criterios planteados y que, por lo tanto, fueron incluidos para su análisis final fueron un total de 9 investigaciones.

4. RESULTADOS

El análisis de las investigaciones se realizó aplicando el modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015), quienes han señalado que para que los niños y niñas se conviertan en aprendices globales se deberían trabajar las siguientes 6 dimensiones:

1) La conciencia de que somos seres parciales, limitados, como también lo son los demás, 2) La conciencia intercultural y el valor de la diversidad, 3) Conciencia de que formamos parte del planeta y debemos cuidarlo 4) Conciencia de que somos seres interdependientes, 5) Conciencia sobre los usos y abusos del uso de la tecnología y finalmente, 6) Opciones de participación, promoviendo la idea de que todos tenemos un papel activo que jugar. En la siguiente tabla se muestra un resumen de los artículos revisados aplicando el modelo citado.

***TABLA 2**. Documentos revisados aplicando el modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015).*

Autores	Año	Título	Foco temático	Indicadores que cumple
Castro, A., Argos, J. y Ezquerra, P	2012	La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de la Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado	Transición educativa	1 y 6
Castro, A.; Ezquerra, P. y Argos, J.	2015	La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria	Transición educativa	1 y 6
Castro A., & Manzanares, N. del M.	2015	Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría.	Calidad de la Escuela Infantil	1 y 6

Sánchez-Blanco, C.	2017	Ordenadores en educación infantil: voces de la infancia en Galicia (España)	Uso de tecnología	1, 5 y 6
Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T, & García-Lastra, M	2018	Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil	Espacio escolar	1 y 6
Larrea,I., Muela, A., Miranda, N & Barandiaran, A.	2019	Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments	Espacio escolar	1 y 6
Muela,A., Larrea, I., Miranda, N & Barandiaran, A.	2019	Improving the quality of preschool outdoor environments: getting children involved	Espacio escolar	1 y 6
Pascual-Arias, C., García-Herranz, S., & López-Pastor, V.	2019	¿Qué quieren los niños y niñas de Educación Infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir	Evaluación en Educación Infantil	1 y 6
Parejo, J. L., Monreal, I. M.., Acosta-Fuente, M. E.	2020	La música como vehículo para la educación infantil: un estudio de caso.	Música y educación multicultural	1, 2 y 6

Fuente: elaboración propia

La participación de la infancia en las investigaciones analizadas giró en torno a cuestiones como: 1) La perspectiva de los niños sobre la transición a la Educación Primaria; 2) Los espacios escolares; 3) La participación de niños y niñas en los procesos de evaluación, 4) La visión de la infancia sobre la escuela y su organización, así como sobre el uso de las tecnologías educativas y 5) La promoción de la educación intercultural a través de un proyecto musical.

Es en el año 2012 cuando encontramos las primeras experiencias de investigación sobre voz y participación infantil en las edades tempranas, incrementándose tímidamente su desarrollo en los últimos tres años. Se trata por tanto de un campo de investigación en desarrollo.

También es reseñable que las experiencias analizadas están vinculadas a equipos de investigación concretos, pues cinco experiencias se corresponden con dos de estos equipos, el primero de ellos abordando la perspectiva infantil sobre la transición educativa a la escolaridad obligatoria y la calidad educativa (Castro, Argos, Ezquerra, 2012;Castro, Ezquerra y Argos, 2015 y Castro y Manzanares, 2015) y el segundo equipo, con publicaciones más recientes, centradas en la participación de los niños en la configuración del espacio escolar (Larrea, Muela, Miranda, y Barandiaran, 2019; Muela, Larrea, Miranda, y Barandiaran, 2019).

El análisis de las experiencias atendiendo al modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015), pone de relieve cómo las dimensiones 1 y 6 están presentes en todas las experiencias analizadas. Esto supone que en todas ellas se desarrolla la conciencia de uno mismo ayudando a que los pequeños progresen en el conocimiento de sí mismo (imagen personal) de forma positiva y ajustada, aceptando limitaciones, e identificando cualidades y habilidades propias, al mismo tiempo que se dan a conocer y conocen a los demás. También se desarrolla en la totalidad de las experiencias seleccionadas la dimensión 6 que supone otorgar oportunidades para que la infancia pueda ejercer su derecho a participar y ser tenida en consideración en aquellos temas que les afectan.

La participación de los niños y niñas desde edades tempranas es un derecho recogido en la CDN (1989) que más de treinta años después de su formulación sigue teniendo un largo camino por recorrer ya que, como han señalado Liebel y Saadi (2012), tener derechos no supone poder practicarlos. Su presencia en las experiencias analizadas podemos entenderla como buenas prácticas en la promoción de la participación infantil donde se promueve la escucha, la creación de espacios para la participación, la búsqueda de una audiencia adecuada que conceda valor a las aportaciones infantiles y la influencia que estas puedan tener en sus propias vidas.

Por otro lado, solo hemos identificado una experiencia que aborda la conciencia intercultural y el valor de la diversidad (Parejo, Monreal, Acosta-Fuente, 2020) y otra que explora la conciencia sobre los usos de las tecnologías desde la perspectiva infantil (Sánchez-Blanco, 2017).

Las dimensiones 3) Conciencia de que formamos parte del planeta y debemos cuidarlo y 4) Conciencia de que somos seres interdependientes del modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015) no han sido identificadas en ninguna de las experiencias seleccionadas. Esto nos invita a reflexionar sobre el camino que queda por recorrer en el ámbito de la Educación Infantil y concretamente, en la implementación del enfoque pedagógico de la ECG en esta etapa educativa.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los estudios que abordan la participación de los niños y niñas en la Educación Infantil en España son limitados. Son todavía muy escasos aquellos que introducen la dimensión global que, aunque está todavía poco presente, se va abriendo paso de manera progresiva, sobre todo en lo que se refiere a trabajar la diversidad, la desigualdad y los diferentes puntos de vista (cumpliendo con tres de los indicadores anteriores). Sin embargo, es necesario que esa diversidad se amplíe a una perspectiva transcultural, a una educación sostenible y a una participación que sobrepase el aula y alcance al centro y la comunidad local y global. Esta misma tendencia también ha sido señalada por estudios anteriores que analizan las realidades de otros países del entorno europeo (Correira, Camilo, Aguiar and Amario, 2019; Dillon, Ruane and Kavanagh, 2010) y de Estados Unidos (Bell, Jean-Sigur and Kim, 2015).

Si entendemos que la participación es la vía para la transformación social, podemos decir que los resultados de esta revisión bibliográfica ponen de manifiesto cómo todavía queda mucho camino por recorrer para que la ECG arraigue en la etapa de Educación Infantil en las escuelas de nuestro país.

Una dimensión que se vincula a la participación es la definición de quiénes son los sujetos que participan, en nuestro caso, la infancia. La escasez de experiencias educativas en el ámbito de Educación Infantil relacionadas con la ECG constata que la infancia sigue teniendo pocas oportunidades de ejercer su derecho a participar y ser escuchada. A su vez, pone de relieve cómo el adulto sigue infravalorando la

competencia del colectivo infantil como ciudadanos globales, limitando sus oportunidades de aprendizaje (Lansdown, 2001; Dillon, Ruane y Kavanagh, 2010; Liebel y Saadi, 2012). Esta realidad parece apuntar a que se sigue promoviendo una imagen de la infancia limitada o estrecha que condiciona, tanto la atención que se le brinda, como sus oportunidades de aprendizaje y acción.

En este sentido, Castro (2021) señala que todavía está presente en el pensamiento de muchos adultos la imagen de la infancia "silenciada" que apela a la propia etimología de la palabra infancia cuyo significado es "mudo, incapaz de hablar, que no habla", a lo que con el tiempo se añadió la creencia de "y aunque hablen, aún no razonan bien". Se trata de una concepción de los niños claramente limitadora que los presenta en el estadio del "aún no" (Verhellen, 1992), esto es, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son, aún no con suficientes conocimientos, y que los concibe como personas inocentes e incompletas. Un concepto que apunta a la infancia como a los ciudadanos del futuro, pero que niega el ejercicio de su ciudadanía presente. Esta imagen representa a los niños y niñas como individuos carentes, incapaces, receptores pasivos o seguidores de una senda predeterminada impuesta por adultos. Aquí está, a nuestro entender, uno de los motivos por los que encontramos escasas experiencias de ECG en la etapa de la Educación Infantil, puesto que desde este prisma cabe pensar que se abordarían temáticas para las que los más pequeños no están (todavía) preparados.

Con la CDN (1989) se defiende una infancia de capacidades y no de necesidades. Se trata de un cambio sustancial que defiende la imagen del niño "rico" ampliamente señalada como principio fundamental de actuación de las escuelas de Reggio Emilia en la obra de Malaguzzi. Aunque no "rico" en un sentido material, sino, más bien, un niño rico en potencial, fuerte, poderoso y competente y, sobre todo, en estrecha conexión con adultos y sus pares (Dalhberg, Moss y Pence, 2007).

El niño "rico" es un aprendiz activo que busca el significado del mundo desde su nacimiento, un co-creador de conocimientos, identidad, cultura y valores, un ciudadano, sujeto de derechos, no sólo de necesidades y dotado de "cien lenguajes". La imagen "rica" de la infancia nos implica en la consideración de un colectivo que exige ser respetado y

valorado por sus peculiaridades identitarias, singulares y diferenciales. Entendemos que esta imagen de la infancia es la que está presente en las experiencias recogidas y analizadas en este trabajo, pues el hecho de implicar a los niños y niñas en el proceso de investigación es reconocer su condición de actores sociales competentes.

En las experiencias identificadas, el proceso de la investigación con las niñas y los niños favorece la provisión de oportunidades para pensar, compartir, plantear preguntas desde su perspectiva, generar conocimiento, incidir en el presente a través de sus experiencias vitales y ayudar a generar influencia con sus acciones (Esteban et al. 2020).

En definitiva, creemos que en estas experiencias se reconocen los derechos de la infancia y abren el camino para el desarrollo de la ECG en la etapa de Educación Infantil. En todo caso, creemos que la ECG en esta etapa tiene que asentarse en la pedagogía de la escucha que entendemos como un imperativo ético para la escuela, pues coincidimos con Hoyuelos (2007) cuando afirma que en la escuela hay cosas importantes que suceden cada día que hay que rescatar para comentar, reflexionar y compartir. En este sentido, la participación de los pequeños en la educación infantil debe ser entendida como la base de una educación para la democracia, como un derecho pedagógico de la escuela que ayude a meditar y a repensar el papel de la infancia como colectivo poderoso, ciudadanía del presente y agente de cambio.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se desprende de nuestro análisis, parece que la escuela sigue infravalorando la competencia del colectivo infantil como ciudadanos globales, limitando sus oportunidades de aprendizaje.

Nuestra hipótesis es que la dimensión global de la ciudadanía se ha desarrollado menos en las escuelas de nuestro país debido a nuestra propia geografía e historia, dado que España, en comparación con otros países del entorno europeo, se caracteriza por ser más monocultural. También la inestabilidad legislativa de nuestro sistema educativo, donde materias como la educación para la ciudadanía, no tienen continuidad ha podido jugar un papel en esta infrarrepresentación de la

dimensión global de la ciudadanía. A todo ello hay que añadir, como hemos mostrado con anterioridad, la presencia de una imagen de la infancia "silenciada" que representa a los niños como individuos carentes, incapaces, receptores pasivos o seguidores de una senda predeterminada impuesta por adultos. Esto interpela directamente a la necesidad de cambiar la mirada hacia las niñas y los niños, a abandonar el "adultocentrismo" (Duarte, 2006), que pone en condición de inferioridad y en una especie de moratoria de "preparación hacia un futuro" a la infancia, negando su presencia y sus posibilidades de actuación en el presente (Novella et al., 2014).

Las experiencias reportadas en este trabajo son un ejemplo del lento viraje que se está dando en nuestra sociedad. Podemos afirmar que 32 años después de la CDN todavía es necesario reivindicar la infancia de derechos y capacidades. Aun así, el progresivo reconocimiento de las infancias como actores sociales y agentes de cambio esté permitiendo superar la visión tradicional de las infancias como agentes pasivos y en proceso de devenir. La inclusión del colectivo infantil como actores protagonistas de las investigaciones analizadas es reflejo de cómo se consideran válidas y de interés sus construcciones, actuaciones e interpretaciones de sus conocimientos y experiencias.

Como venimos señalando a lo largo de todo el trabajo, no se trataría de generar un currículo alternativo al oficial para abordar contenidos de ECG, sino de sustentarnos en las áreas de experiencia recogidas en el actual currículo (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno; lenguajes: comunicación y representación) y propuestas que se apoyen en la vida cotidiana y los interrogantes infantiles para impartirlas de modo que se impulse la ciudadanía transformadora.

En este sentido, encontramos vínculos y evidencias de las seis dimensiones del modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015) con los contenidos que se recogen en el currículo oficial para el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre):

Dimensión 1: La conciencia de que somos seres parciales, limitados, como también lo son los demás. Contenidos recogidos en el currículo:

- Identificación, valoración y aceptación pro-gresiva de las características propias.
- Identificación y expresión de sentimientos, emocio-nes, vivencias, preferencias e intereses propios y de losdemás, adecuándose progresivamente a cada contexto.
- Aceptación y valoración ajustada y positiva de símismo, de las posibilidades y limitaciones propias.
- Planificación secuenciada de la acción para resolvertareas. Aceptación de las propias posibilidades y limitacio-nes en la realización de las mismas.
- Exploración y utilización de las capacidades sensorio-motrices para el conocimiento personal, el de los demás yla relación con los objetos en situaciones espontáneas deaula.
- Exploración y valoración de las posibilidades y limita-ciones perceptivas motrices y expresivas propias y de losdemás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

Dimensión 2: La conciencia intercultural y el valor de la diversidad, Contenidos recogidos en el currículo:

- Valoración positiva y respeto por las diferencias, acep-tación de la identidad y características de los demás, evi-tando actitudes discriminatorias y la asignación de rolesmarcados por estereotipos y comportamientos sexistas.
- Incorporación progresiva de pautas adecuadas decomportamiento, disposición para compartir y para resol-ver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma pro-gresivamente autónoma, valoración positiva de la diversi-dad, aceptación e inclusión de todos los miembros delgrupo, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre los niños.
- Reconocimiento de algunas señas de identidad cultu-ral del entorno (lo que está próximo afectivamente: en elespacio cotidiano y lo que nos aproximan los medios decomunicación y

las nuevas tecnologías) e interés por par-ticipar en actividades sociales y culturales.

- Interés y disposición favorable para entablar relacio-nes respetuosas, afectivas y recíprocas con personas deotras culturas.

Dimensión 3: Conciencia de que formamos parte del planeta y debemos cuidarlo. Contenidos recogidos en el currículo:

- Construcción, valoración y aceptación de las normasque regulan la vida cotidiana.
- Colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.
- Los objetos y materias presentes en el medio, sus fun-ciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitudde respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.
- Identificación de seres vivos y materia inerte como elsol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos a través desituaciones de indagación, experimentación e investiga-ción. Valoración de su importancia para la vida.
- Valoración e incidenciadel comportamiento humano en la conservación de lavida.
- Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos delmedio natural, especialmente animales y plantas. Interésy gusto por las relaciones con ellos. Valoración de la nece-sidad de que exista una relación equilibrada entre los mis-mos, rechazando actuaciones negativas y tomando con-ciencia de que son bienes colectivos que debemos cuidary preservar. El agua y el aire como elementos esencialespara la vida.
- Observación de fenómenos del medio natural (lluvia,viento, día, noche, etc.). Formulación de conjeturas sobresus causas y consecuencias. Cambios en el paisaje einfluencia sobre los seres vivos.

- Participación en la conservación ycuidado de un entorno natural saludable, no contaminadoy limpio.
- Resolución grupal y cooperativa de situaciones pro-blemáticas: anticipación de soluciones, planificación deestrategias, argumentación de las actuaciones, valoraciónde resultados.

Dimensión 4: *Conciencia de que somos seres interdependientes.* Contenidos recogidos en el currículo:

- Valoración de la actitud de ayuda de otras personas.
- Disposición favorable a la realiza-ción de tareas en grupo manifestando empatía y sensibili-dad hacia las aportaciones de los demás.
- Desarrollo progresivo de habilidades para la interac-ción y colaboración y actitud positiva para establecer rela-ciones de afecto con las personas adultas y con los igua-les, contribuyendo con su actitud y sus acciones albienestar y aprendizaje del grupo.

Dimensión 5: Conciencia sobre los usos y abusos del uso de la tecnología. Contenidos recogidos en el currículo:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicoscomo ordenador, cámara o reproductores de sonido eimagen, como medios de aprendizaje y como elementosde comunicación, tanto en la lengua materna como en otras.-
- Utilización de medios tecnológicos como recurso inte-grado en las actividades de aula, en la tarea de producirtextos, almacenarlos y recuperarlos, favoreciendo laadquisición de información y el manejo crítico de lamisma.
- Utilización de los medios audiovisuales y tecnológicospara desarrollar la expresión y la creatividad.- Iniciación a las otras lecturas propias del lenguaje audiovisual y tecnológico, apreciando cómo se integran distintas formas de representación y

narración (textos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento, etc.).

- Acercamiento a producciones audiovisuales comopelículas, dibujos animados o videojuegos. Interpretación y valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado y crítico de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Indicador 6: Opciones de participación, todos tenemos un papel activo que jugar. Contenidos recogidos en el currículo:

- Participación en la realización de las actividades de la vida cotidiana.
- Cuidado del medio social y sentido e interiorización de normas sociales; participación en la elaboración de algunas de ellas.
- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás, manifestando actitudes de ayuda y cooperación.
- Participación activa y disfrute en la interpretación e improvisación de silencios, sonidos, canciones, juegos musicales y danzas.
- Participación, por medio de distintos agrupamientos, en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Al mismo tiempo, González (2012) ha señalado que este marco curricular permite trabajar aspectos centrales de la ECG como son la participación, el conflicto, el pensamiento crítico, la cooperación, la

pertenencia, el cuidado de sí mismo y de los demás, la confianza, el cuidado de la naturaleza, el diálogo y la diversidad.

Tras la revisión efectuada podemos concluir señalando que las seis dimensiones propuestas en el modelo de Bell, Jean-Sigur y Kim (2015) que hemos utilizado para el análisis de estas experiencias educativas pueden inspirar el diseño de experiencias de ECG en la etapa de Educación Infantil. Para ello, es fundamental repensar la formación del profesorado de esta etapa educativa desde las claves de la ECG, a través de metodologías activas (resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, etc.) que promuevan un aprendizaje significativo y funcional, que parta de las experiencias del alumnado y de sus intereses (Chaparro, 2016). La ECG debe ser promocionada en su doble dimensión de enfoque y metodología "en procesos de participación orientados al crecimiento personal integral, para favorecer la inclusión de todas las personas e impulsar su compromiso como agentes de cambio en su propia vida y en el mundo. Una educación que promueva las experiencias necesarias desde la infancia, para que las personas podamos adquirir los conocimientos, herramientas y actitudes necesarios para actuar como agentes de cambio en nuestros entornos, articulados en redes para el trabajo por la transformación social y la configuración de un mundo justo e igualitario" (Maeztu y García, 2020: 62).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen el apoyo de la Agencia Estatal de Investigación al financiar el proyecto coordinado I+D+i que ha dado lugar a este trabajo. Título del proyecto coordinado *Investigando nuevos escenarios socioeducativos para la construcción de la ciudadanía global en el siglo XXI* (IP A. Calvo).

8. REFERENCIAS

Agud, I. (Coord.) (2018). Participación infantil en los centros escolares. Guía de educación en derechos y ciudadanía global de UNICEF. UNICEF, Comité Español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Participacion.pdf

Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica.

Bell, D., Jean-Sigur, Raynice & Kim, Yanghee. (2015). Going Global in Early Childhood Education. Childhood Education, 91, 90-100.

Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5(1), 69-87.

Calvo, A. (2017). The State of Development Education in Spain: Initiatives, Trends and Challenges. International Journal of Development Education and Global Learning, 9 (1), 18-32.

Calvo, A. (2020). Semilleros de compromiso cívico en jóvenes. Investigando la ciudanía global en escenarios presenciales y virtuales (proyecto I+D+i PID2020-114478RB-C21). Financiado por la Agencia Estatal de Investigación en su convocatoria Investigación orientada a retos de la sociedad.

Castro, A., Argos, J. y Ezquerra, P. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. Revista Española de Pedagogía, 70 (253), 537-552.

Castro, A. Ezquerra, P. y Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. Perfiles Educativos, XXXVII, 24-49.

Castro, A. y Manzanares, N. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría, Revista Complutense de Educación, 27(3), 923-941.

Castro, A. (2021). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva, Revista del IICE, 49, 43-58.

Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T., y García-Lastra, M. (2019). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). Estudios Pedagógicos, 44 (3), 117-135.

Chaparro, A. (2016). Formando ciudadanos globales. Posibilidades, dificultades y retos en un aula de educación infantil. En García, C.R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.) Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global, Universidad de Las Palmas, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, (515-523).

Correia, N., Camilo, C., Aguiar, C. y Amaro, F (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. Children and Youth Services Review 100,76-88.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2007). Más allá de la calidad de la educación infantil. Graó.

Delors, J., AL Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

DERC: Development Education Research Centre (Comp.) (2020). Global Education Digest 2020. London, Development Education Research Centre, UCL Institute of Education.

Dillon, S., Ruane, B. & Kavanagh, A. M. (2010). Young children as global citizens, Policy and Practice: A Development Education Review, 11, 84-91.

Duarte, K. (2006). Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas. Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).

Global Education Network Europe (2020). The State of Global Education in Europe 2019. A GENE report. https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc40cf96457125654ba5954/1606683902082/SOGE-2019-web-version+%282%29.pdf

González, N. (coord.) (2012). Educación para la ciudadanía global desde el currículo. Fundació Solidaritat UB.

Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 1(1), 1-25.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación, Aula de Infantil, 39. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University, 33, 1-26.

Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decisions-Making. UNICEF.

Larrea, I., Muela, A., Miranda., N & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments, European Early Childhood Education Research Journal, 27 (2), 185-194.

Liebel, M. & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural, Desacatos – Revista de Antropología Social, 39,123-140.

Maeztu, C. y García, J. (2020). La educación para la ciudadanía global como certeza para un futuro complejo e incierto. Padres y Maestros, 382, 61-65.

Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. Si Somos Americanos, 15, 67-95.

Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: Getting children involved. European Early Childhood Education Research Journal, 27, 385–396.

Novella, A.M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). Participación Infantil y Construcción de la Ciudadanía. Graó.

UNESCO (2015). Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.

Parejo, J. L., Monreal-Guerrero, I. M., & Acosta de la Fuente, M. E. (2020). La música como vehículo para la educación intercultural en Infantil: un estudio de caso /Music as a vehicle for intercultural education in children: a case study. ARTSEDUCA, (26), 30-45.

Pascual Arias, C., García -Herránz, S, & López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide / ¿Qué quieren los niños y niñas de Educación Infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. Cultura y Educación. 31. 1-16. 10.1080/11356405.2019.1656486.

Pérez, I., Calvo, A y Castro, A. (2021). Educación para la ciudadanía global. Análisis de su significado en la literatura especializada y en la legislación educativa de Cantabria (España). En Lorenzo, M., Quiroga-Carrillo, A y Santos Rego, M.A. La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes, XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, Santiago de Compostela, 7-9 de julio de 2021, libro de resúmenes (148-149).

Sánchez-Blanco, Concepción (2017). Ordenadores en educación infantil: voces de la infancia en Galicia (España). Revista de Pedagogía, 38(102), 31-52.

Subirats, J. (2004). ¿Qué educación para que ciudades? Ponencia presentada en el VIII Congrés Ciutats Educadores. Génova.

Trilla, J. y Novella, A. M (2011). Participación y formación para la ciudadanía. Los consejos infantiles. Revista de Educación, 356, 23-43.

Velmovská, K. (2014). Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. Journal of Science Education, 15(1), 37-40.

Verhellen, E. (1992), Los derechos del niño en Europa. Infancia y Sociedad, 5,37-60.

EL EMPLEO CON APOYO. UN MODELO INCLUSIVO, EDUCATIVO Y TECNOLÓGICO PARA GARANTIZAR OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

LAURA SÁNCHEZ BLANCO
Universidad Pontificia de Salamanca

ANA MARÍA FERMOSO GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca

MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca

AMPARO CASADO MELO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) de la Agenda 2030, así como las recomendaciones del Consejo de Europa se orientan hacia el fomento de acciones inclusivas, como el "Empleo con Apoyo" (ECA), que es una medida facilitadora de recursos laborales para las personas con discapacidad y otros grupos en riesgo de exclusión social (EUSE 2011).

- El Empleo con Apoyo surgió en la década de los años 70, con la finalidad de acabar con el rechazo que sufrían las personas calificadas de "no aptas" para desarrollar actividades de tipo competitivo en los centros especiales de empleo. Para ello, diversos investigadores demostraron (Wehman, 1981; Mank, 1986; Rusch, 1986) que su rendimiento mejoraría con la instrucción y el apoyo necesario, desarrollando así un trabajo

óptimo para la empresa (Jordan y Verdugo, 2003; Alba, 2015; Plena Inclusión Madrid, 2017).

- El Empleo con Apoyo se extendió por todo el mundo, configurándose como un sistema dotado de medios de inclusión socio-laboral, "no solo para personas con discapacidad sino también para otros colectivos en desventaja (Santibáñez, 2015: 4).

- En la actualidad, la metodología del Empleo con Apoyo se puede trabajar desde diferentes áreas, como la Pedagogía y la Tecnología, que juntas suman sinergias y ofrecen recursos educativos e innovadores, destinados a diferentes personas que encuentren dificultades en el mercado laboral, facilitando la accesibilidad cognitiva (Santibáñez (2015: 4). Como señalan León et. al (2018:116), "la comprensión de la información es una de las habilidades funcionales fundamentales para acceder a la comunicación y a la cultura".

- Entre las entidades, que fomentan este tipo de acciones inclusivas, se encuentra la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE), cuyo objetivo consiste en:

- Impulsar el desarrollo del Empleo con Apoyo en España y en Latinoamérica, para que cada vez sean más las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión social que puedan acceder con éxito al mundo laboral integrado, y, con ello, puedan ser reconocidos en la práctica como ciudadanos con todos sus derechos (AESE, 2008).

- A nivel europeo, cabe destacar European Union of Supported Employment (EUSE), un organismo no gubernamental, que se fundó, en 1993, el mismo año que AESE[112], con la finalidad de favorecer y desarrollar el Empleo con Apoyo, porque se define como una medida de ayuda "a las personas con discapacidades significativas (físicas, intelectuales, psiquiátricas,

[112] AESE fue uno de los miembros fundadores de UESE. Además, AESE se encargó de organizar la séptima edición del Congreso Europeo de EUSE, que se celebró en Barcelona en 2005 y tuvo una gran repercusión, contando con la participación de ponentes de 30 países (Ídem).

sensoriales y ocultas)", al facilitar el acceso "a oportunidades de empleo reales, de su propia elección, en un entorno integrado con el apoyo continuo adecuado para volverse económicamente y socialmente activos en sus propias comunidades" (EUSE, 2013).

– Por ello, las organizaciones miembros de EUSE (Tabla 1) tienen como misión "un mercado laboral único e inclusivo donde nadie se quede atrás y todas las personas encuentren un trabajo decente que les permita vivir con dignidad". De esta forma, EUSE aboga por "un cambio sostenible de mercados laborales exclusivos a inclusivos en toda Europa" (EUSE, 2013).

***TABLA 1**. Organizaciones miembros de la EUSE*

País	Acrónimo	Nombre
Austria	Dabei-Austria	Integración de Dachverband berufliche Austria
Bélgica / Flandes-SUEM.BE	Bélgica / FlandesSUEM.BE	Bélgica / FlandesSUEM.BE
Inglaterra	BASE	Asociación británica para el empleo con apoyo
Finlandia	Vates	Fundación Vates
Francia	CFEA	Collectif FRANCIA Emploi Accompagné
Alemania	BOLSA UB	Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung
Gibraltar		
Grecia	HASE	Asociación helénica de empleo con apoyo (Grecia)
Irlanda	IASE	Asociación irlandesa de empleo con apoyo
Italia	AISE	Associazione Italiana per il Empleo con apoyo
Malta	MASE	Asociación de Empleo con Apoyo de Malta
Países Bajos	NVS	Nederlandse vereniging voor support
Irlanda del Norte	NIUSE	Unión de Irlanda del Norte de empleo con apoyo
Noruega	SENO	Empleo con apoyo Norge
Polonia	PUZW	Polska Unia Zadrutienla Wspomapanego
Portugal	APEA	Associação Portuguesa de Emprego Apoiado
Escocia	SUSE	Unión escocesa de empleo con apoyo

Eslovenia Asociación Eslovena de Proveedores de Rehabilitación Profesional (Eslovenia)	Eslovenia Asociación Eslovena de Proveedores de Rehabilitación Profesional (Eslovenia)	Eslovenia Asociación Eslovena de Proveedores de Rehabilitación Profesional (Eslovenia)
España	AESE	Asociación Española de empleo con apoyo
Suecia	SFSE	Svenska Föreningen para el empleo con apoyo
Switserland	SES	Empleo con apoyo Schweiz

Fuente: elaboración propia a partir de EUSE (2013)

- En esta misma línea se encuentra World Association for Supported Employment (WASE), que actúa a nivel mundial para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad con la promoción del Empleo con Apoyo, especialmente en los países en vías de desarrollo, donde no se dispone de experiencia previa en este tipo de iniciativas o no pueden desarrollar recursos por la falta de medios económicos.

- En el caso de España, 63.000 personas necesitaban "apoyos externos o generalizados". Plena Inclusión (2017) puso de manifiesto, como esa situación, podía conducir al rechazo social, pues "el 96% de estas personas no accedía al mercado laboral", quedando excluido, ese porcentaje, de las oportunidades laborales, y formando parte de ese listado que "las estadísticas denominan *inactivas*" y que representa a "casi 123.000 personas" (ODISMET, 2020).

- Según la Base Estatal de datos de personas con discapacidad del IMSERSO (Tabla 2), existe un total de 3.163.992 registros relativos a personas con discapacidad, a las que se le efectuó la valoración con fecha de 31 de diciembre de 2018. De ellos el 64,8% de la población activa con discapacidad no tiene empleo, según la Fundación Adecco (2020).

***TABLA 2**. Base Estatal de datos. Población total y representación de personas con discapacidad*

Ámbito	Población total	Población discapacidad	Porcentaje
España	46.722.980	3.163.992	6.8%
CyL	2.409.164	174.715	7.3%
Salamanca	331.473	20.264	6,1%

Fuente: elaboración propia a partir IMSERSO (2020). Los resultados de los datos recogidos de la base de datos con fecha de 31 de octubre se publicaron el 14 de septiembre de 2020. La revisión y actualización se realizó con fecha 12 de noviembre de 2020.

Ante esta situación, así como por la propia realización personal de la persona con discapacidad, resulta necesario ofrecer medios, que reduzcan estas cifras y promuevan la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

Siguiendo la misma fuente, que se ha validado con el fichero del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018), en la comunidad de Castilla y León (Tabla 3), la tasa de actividad de personas con discapacidad es del 37%.

***TABLA 3**. Población total y representación de personas con discapacidad por edades*

Población	Población con discapacidad	0-7años	7-17 años	18-34 años	35-64 años	65-79 años	80 o más años
España	3.163.992	30.205	124.343	221.089	1.390.371	833.728	564.255
CYL	174.715	974	4.252	9.444	72.479	45.996	41.570
Salamanca	20.264	135	507	1197	8533	4730	5162

IMSERSO (2018). Revisión y actualización con fecha 12 de noviembre de 2020.

En Castilla y León, el número de personas con discapacidad en edad de trabajar es de 94.600 y, si consideramos a toda España, esta cifra se eleva a 1.899.800 (16 a 64 años), que representa un 6,3% de la

población total en edad laboral. Por consiguiente, el número de personas con discapacidad, en situación desempleo, es elevado.

Además, la Fundación Adecco (2021) recogió en el informe denominado "Discapacidad y expectativas para la nueva década" las impresiones de 600 personas con discapacidad, de edades comprendidas entre 18 y 60 años, respecto a las oportunidades laborales y, entre las respuestas obtenidas, el 64% de las personas con discapacidad considera que ha sufrido la discriminación en el ámbito laboral y un 76% considera la discapacidad una barrera para conseguir un empleo, por lo que los recurso de apoyo serían de gran ayuda.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual, evidencias científicas (Alcover y Pérez, 2011; Bell y Klein, 2001; Fundación ONCE y Fundación Manpower, 2008; Graffam, Shinkfield, Smith y Polzina, 2002, ODISMET, 2020; Plena Inclusión, 2016) demuestran que existe una escala de aptitudes, cuando se contrata a personas con diversidad funcional, siendo infravaloradas las personas con discapacidad intelectual en comparación con las personas con discapacidad física. Estos resultados se deben a los estereotipos y creencias erróneas relacionadas con las barreras cognitivas, que dificultan la comunicación y el acceso a la información. Además, en lugar de reforzar las medidas de apoyo al acceso laboral, se disminuyen las posibilidades de contratación para las personas con discapacidades intelectual.

La Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y otras Discapacidades del Desarrollo señala que las limitaciones pueden encontrarse en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (AAIDD, 2011). Por ello, resulta necesario desarrollar recursos de Apoyo al Empleo que promuevan su inclusión laboral.

El uso de las nuevas tecnologías favorece la inserción laboral de personas con discapacidad, y prueba de ello es que existen herramientas en el mercado para la búsqueda de empleo, que ayudan a localizar los puestos laborales, como el "Portal de Empleo para personas con discapacidad" (DisJob s.f); la aplicación móvil "Soy Cappaz", que permite elaborar videocurrículum (Plena Inclusión e Indra, 2017 y 2021); y la aplicación móvil DFAemplea, para la búsqueda de empleo de personas

con discapacidad (Fundación DFA y la Obra Social de la Fundación Ibercaja, 2018), pero no existen recursos de apoyo al empleo que se centren en la formación previa del aspirante, ayudándole a superar el proceso de selección en una entrevista laboral, como es el propósito de este estudio, y más concretamente mediante el entrenamiento conversacional de la propia entrevista.

También existen algunas guías didácticas que resultan de utilidad, como "Muy Válidos para el Empleo" (Pineda, 2019), que ha sido coordinada por el primer diplomado europeo con Síndrome de Down, que trabaja en la Fundación Adecco desde el año 2010, y que se planteó la misión de la "inclusión laboral". Para ello, redactó la guía con el objetivo de adaptarla a la lectura fácil, de forma que las personas con discapacidad intelectual no encuentren barreras cognitivas y puedan comprenderla y utilizarla. En este sentido, el recurso de apoyo al empleo también puede reforzar las medidas inclusivas.

En este caso, se ha creado un recurso de apoyo que facilita el acceso al empleo, que es innovador y distinto a los encontrados en el mercado. Su diferenciación se encuentra tanto en su naturaleza tecnológica y la propia tecnología utilizada, los bots conversacionales, denominados también chatbots, y dotados de características inteligentes, como por su enfoque y funcionalidad, porque no hay en el mercado otras iniciativas similares, orientadas a facilitar la preparación con éxito de la entrevista laboral, que habitualmente hay que superar previamente, para acceder a un puesto laboral.

Los chatbot se están utilizando en educación para el aprendizaje de idiomas (Coniam, 2014), como Duolingo Bots (Smale, 2020); para orientar a los estudiantes, como MOOCBuddy: chatbot (García et. al, 2018); y ayudar en la búsqueda de libros y recursos en la biblioteca (Allison, 2011); e incluso existen herramientas, como Snatchbot, "que permite crear chatbots para la enseñanza" (2018). Anne G. Neering es un chatbot, que diseñaron Crown et. al (2010), con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los conceptos fundamentales en el alumnado de ingeniería.

De igual modo, los chatbots se aplican en el ámbito de la discapacidad, especialmente, con las personas con discapacidad visual. SemanticBots desarrolló los chatbot SayOBO, que integran un sistema de inteligencia artificial, y Chatbot COVID-19, un asistente virtual que responde a las consultas relacionadas con las medidas de seguridad, ante el estado de alarma, y los derechos sociales, entre otros temas (SemanticBots 2020). Sin embargo, no se conocen casos de uso, en el ámbito de la discapacidad intelectual, ni más concretamente para facilitar el acceso laboral a las personas con discapacidad intelectual.

Los bots conversacionales hacen posible una interacción con el usuario y, en esta propuesta el bot se incorpora en una aplicación móvil, pues las personas con discapacidad intelectual están familiarizadas con este tipo de medios tecnológicos, así como con el uso de las aplicaciones y los servicios de mensajería, que funcionan de manera similar a whatsapp.

Una vez justificado el contexto y razón de ser del recurso, se describen, a continuación, los objetivos, la metodología aplicada, el resultado obtenido, así como la discusión y conclusiones que avalan la consecución de los objetivos en base a los resultados alcanzados.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal del estudio consiste en dar a conocer un sistema de inteligencia artificial mediante el desarrollo de un bot conversacional que promueva la inclusión laboral de las personas con discapacidad en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015 y 2020) y así demostrar los beneficios que ofrece, en el ámbito personal, formativo, laboral y social.

2.1. Objetivos específicos

- Identificar las barreras cognitivas que dificultan el acceso y la usabilidad de las nuevas tecnologías a las personas con discapacidad intelectual, en condiciones de igualdad.

- Fomentar la colaboración interdisciplinar entre la Pedagogía y la Informática para conseguir soluciones tecnológicas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad.
- Destacar la importancia de las Nuevas Tecnologías (NT) como herramientas que contribuyen en la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad.
- Demostrar la importancia que adquiere el apoyo al empleo como medio de inclusión en los centros de empleo y en las empresas.
- Diseñar un sistema de inteligencia artificial basado en el uso del bot conversacional que permita al usuario con discapacidad recibir el apoyo adecuado para afrontar una entrevista laboral.
- Desarrollar el bot conversacional con la participación de las personas con discapacidad para obtener recursos accesibles.
- Aplicar la herramienta para demostrar los beneficios que ofrece a las personas con discapacidad intelectual, en el ámbito personal, formativo, laboral y social.
- Contribuir a la participación de las personas con discapacidad intelectual en el mercado laboral como derecho fundamental.

3. METODOLOGÍA

Para el diseño del recurso de innovación educativa se contó con la participación de 30 adultos con discapacidad intelectual que cursan Formación Profesional, y la colaboración de una técnico de la Unidad de Apoyo y una formadora de selección en Recursos Humanos del Centro Ocupacional El Arca, perteneciente a la Fundación Asprodes Plena Inclusión Castilla y León.

La metodología seguida para el desarrollo de esta investigación comenzó con la formulación del problema principal a investigar, que consistía en descubrir las principales dificultades cognitivas que

encontraban las personas con discapacidad intelectual en una entrevista laboral, utilizando como instrumento de evaluación una secuencia de entrevistas semiestructuradas, distribuidas en período quincenales, y un proceso de observación sistemático, durante tres meses (enero-marzo de 2020). Con los datos recopilados, se estableció la especificación de requisitos del sistema, y el banco de conocimiento adquirido necesario para la implementación del chatbot y el desarrollo posterior de una aplicación móvil. Las pruebas con los usuarios finales, facilitadores y personas con discapacidad, así como la optimización de la herramienta hicieron posible la accesibilidad cognitiva.

Las fases concretas, que se siguieron, para definir las necesidades del usuario, facilitar la accesibilidad cognitiva y enseñar el uso del recurso de innovación educativa, fueron las siguientes:

Recopilación de información y requisitos de la solución tecnológica, a partir de las necesidades de sus usuarios.

En estrecha colaboración con "Asprodes Plena inclusión Castilla y León", que trabaja con personas con discapacidad intelectual, se pautó un ciclo de entrevistas con los usuarios del Centro Especial de Empleo "Arca Grupo".

La selección de esta fundación se debe a su extensa trayectoria, pues cuenta con una experiencia de más de 50 años en la gestión de centros y servicios dirigidos a las personas con discapacidad. Además, está formada por las familias, los usuarios, los voluntarios, los socios, los clientes y los profesionales que día a día trabajan para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (Asprodes, 2019). Algunos de sus proyectos han sido reconocidos, por entidades públicas y privadas (Asprodes, 2019) y ha desarrollado diversos programas europeos.

Previamente a dichas entrevistas con los usuarios finales, se entrevistó también a una técnico de la Unidad de Apoyo y una formadora de selección en Recursos Humanos. Su colaboración es de gran utilidad para comprender el modelo seguido por la entidad en la formación de las personas con discapacidad para su inclusión en el mercado laboral, y

donde la solución tecnológica planteada resultará un refuerzo y apoyo para educadores y técnicos.

Cabe destacar que, durante el curso 2020, la Fundación desarrolló 71 acciones formativas de formación dual con 510 horas en el perfil de cuidador, 10.066 en jardinería, 14.190 en limpieza y auxiliar en asistencia personal, y 3.790 horas de formación online. Las actividades formativas en Asprodes Plena Inclusión Castilla y León (2020) se relacionan "con atención a personas, actividades comerciales de muy diferente tipo, actividades de tipo administrativo, para mejorar la comunicación, prevenir riesgos laborales y mejorar el uso de la tecnología". La orientación para el empleo se organiza a través de la formación dual, la agencia de colocación y con los itinerarios enfocados al empleo. Además, dispone de un centro concertado de Educación Especial, ocho centros de día, doce centros ocupaciones, y ofrece "puestos de trabajo adaptados en nuestras actividades comerciales: jardinería, mantenimiento, limpieza y lavandería, catering, y turismo", con atención durante el día para el "desarrollo de las habilidades ocupacionales, laborales y sociales que faciliten la integración sociolaboral de las personas atendidas", y orientación personalizada en una ocupación determinada, así como otras "actividades en comunidad que la persona elige en función de sus necesidades, inquietudes y deseos". (Asprodes Plena Inclusión Castilla y León, 2021).

En el proceso formativo, las personas con discapacidad reciben, de forma individual, el apoyo para el diseño de su perfil profesional mediante entrevistas, en las que se le pregunta por su formación, experiencia laboral, actividades lúdicas, y puntos fuertes y débiles. Al identificar cuál es su situación actual y comprobar las dificultades que encuentran, se ofrece información acerca de la búsqueda de empleo, se explica cuáles son las actitudes que se requieren en el ámbito laboral, se enseña cómo es el funcionamiento de las organizaciones y, especialmente, la normativa básica de seguridad. Además de mostrar cuáles son aquellas otras cualidades que se tienen en cuenta en la entrevista laboral. De igual modo, se explica la importancia que tiene la escucha activa para que ofrezcan respuestas razonadas y la relevancia que adquiere una

buena disposición con actitudes adecuadas a contexto, trabajando así las habilidades sociales y actitudinales.

Asimismo, con la finalidad de procurar un trabajo que se adecúe a la persona y analizando los posibles puestos de trabajo que pueden presentarse, al realizar una evaluación inicial, se identifican las necesidades del futuro trabajador con discapacidad y se le exponen las características de las entidades empleadoras, cuando realizan el proceso de selección, así como en la detección de situaciones conflictivas y la aplicación de medidas correctivas.

El objeto de la solución tecnológica a desarrollar será la inclusión laboral mediante el apoyo y complemento a la tarea que se acaba de describir, como modelo formativo para la inclusión laboral.

Teniendo en cuenta el modelo citado, se programan entrevistas con las 30 personas con discapacidad intelectual que han decidido participar de un total de 50, que conforman el grupo de la técnico de apoyo, recibiendo formación para identificar sus necesidades a la hora de poner en práctica lo aprendido, pues la superación de dificultades con las que se encuentran, es la razón de ser de la herramienta.

Como resultado de todas las entrevistas con educadores y usuarios, se obtiene la información que permite especificar los requisitos de la aplicación, así como la base para el diseño de las cuestiones que debe soportar el bot y las posibles alternativas de respuesta a considerar.

Elección de tecnologías y plataforma tecnológica para implementar la solución tecnológica.

Conocido el modelo formativo que se sigue en Asprodes Plena Inclusión, la Fundación seleccionada, que trabaja para conseguir la inclusión laboral de personas con discapacidad, el equipo investigador, formado por expertos del área educativa y tecnológica, se plantea el bot conversacional, como una buena alternativa tecnológica a la hora de apoyar y reforzar este modelo formativo, concretamente mediante el uso del bot para entrenamiento de las habilidades conversacionales y de respuesta de un usuario con discapacidad intelectual, ante una entrevista de trabajo.

Partiendo de esta premisa, se analizan las distintas alternativas tecnológicas de implementación de bots conversacionales con prestaciones avanzadas. En este caso, se decide utilizar, como plataforma de desarrollo del bot, la plataforma Watson de IBM (IBM 2020). Esta plataforma cuenta con una base de conocimiento que se puede aprovechar en la medida de lo posible para las necesidades que se requieren, como es el caso su base de términos sinónimos. Asimismo, provee de facilidades de inteligencia artificial y entrenamiento, a partir de las propias respuestas de los usuarios, lo que permitirá que la conversación pueda mejorarse y adaptarse a sus características. Estas prestaciones avanzadas justifican el principal motivo de su elección como plataforma para implementación del bot.

Diseño de la lógica conversacional. Desarrollo e implementación.

Después de un análisis y elección de la plataforma tecnológica para implementación de chatbot, así como de la especificación de requisitos obtenidos en las fases anteriores, es necesario deducir u obtener la lógica conversacional que ha de guiar el comportamiento del bot en base al plan de entrevista y las propias respuestas de los usuarios. Además, se tiene que adaptar el diseño de esta lógica a la plataforma o formato utilizado por Watson para definir la estructura.

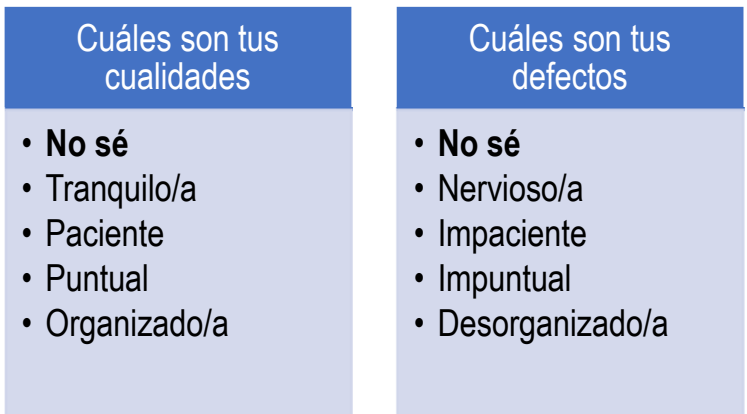
En la práctica implica diseñar el árbol que soporte la lógica de la conversación que hay que implementar en el chatbot, y posteriormente traducirlo a términos utilizados por Watson para definir una conversación a través de conceptos propios de la plataforma tales como diálogos (*dialog*), que relacionan las intenciones (*intents*) o entradas del usuario, con las entidades (entity) o respuestas programadas para las mismas en la herramienta.

En paralelo al diseño de la lógica conversacional, se diseña el interfaz de la aplicación móvil, básicamente con apariencia similar al de cualquier aplicación de mensajería instantánea a las que los usuarios están acostumbrados, para facilitar la usabilidad y aprendizaje de la aplicación y conseguir nuestro objetivo formativo.

El árbol de decisión muestra las distintas alternativas de pregunta y respuesta que guían al bot en su proceso de interacción con el usuario, tal como se muestra en la Figura 1.

Dentro de las posibles alternativas existen distintas categorías de respuestas. Las cerradas, como las de tipo "si", "no" o "no sé", donde controlar el flujo de la conversación resultará más sencillo. Y las respuestas abiertas, que son más complicadas de contestar, como por ejemplo si se trata de enumerar posibles virtudes de un candidato.

FIGURA 1. *Ejemplo de una parte de la lógica del flujo de conversación del chatBot*



Fuente: Elaboración propia

Finalmente y aprovechando las prestaciones inteligentes de la plataforma de desarrollo, será posible reconocer de forma automática, una respuesta y algunos de sus sinónimos registrados en la plataforma.

Como resultado de la etapa se obtiene un primer prototipo de aplicación móvil, que integra el chatbot inteligente y simula el perfil del entrevistador ante el candidato, que se presenta a la entrevista de trabajo

Pruebas con usuarios y retroalimentación para la mejora continua del recurso tecnológico de apoyo.

Una vez obtenido un primer prototipo de la aplicación se pasa a la fase de pruebas con los usuarios finales de la misma, con el objetivo de que

adquieran conocimientos de los aspectos técnicos de la aplicación y sean capaces de conseguir una inclusión relacional en la empresa, "con búsqueda de apoyo natural y la retirada progresiva del preparador laboral a medida que el proceso se hace efectivo" (AESE, 2008). Para ello, se cuenta con la colaboración de Asprodes Plena Inclusión Castilla y León. Desde el Centro "El Arca", que se encuentra en la ciudad de Salamanca, se hace llegar a los usuarios la aplicación y se planifica un proceso sistematizado de pruebas.

Inicialmente se programan pruebas dirigidas en las que el equipo investigador, que realiza este estudio, está presente para reconocer y anotar los resultados de la interacción. Las pruebas se llevan a cabo para plasmar los resultados de forma más formal, en la parte educativa, y aplicarlos en la mejora de la aplicación, en la parte tecnológica.

En una segunda etapa los propios usuarios, ya de manera individual e independiente y sin la presencia del equipo investigador, siguen probando la herramienta y retornando al equipo su retroalimentación recogida a través de los formadores de la organización que colaboran en la fase experimental. La presencia constante de la organización en colaboración con el equipo y su compromiso con el proyecto, representa un valor añadido importante para la calidad del producto final.

El alcance de estas pruebas, sin embargo, a día de hoy se ha visto limitado por la accesibilidad a los usuarios, ante la situación de pandemia, por lo que el producto final sigue en fase de prueba y mejora a falta de ampliar la recogida de información con más usuarios para garantizar al máximo su viabilidad antes de salir al mercado.

4. RESULTADOS

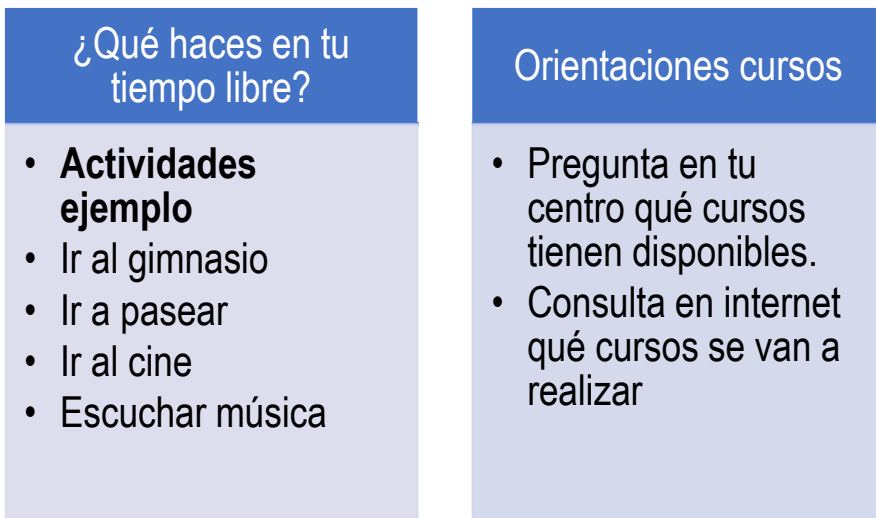
El resultado principal del proyecto es una aplicación móvil que integra un bot conversacional con el cual el usuario puede entrenar sus competencias a la hora de afrontar una conversación en el contexto de una entrevista laboral, con la finalidad de superarla con éxito y conseguir el puesto de trabajo.

La aplicación móvil funciona bajo plataforma Android y se ofrece con una interfaz sencilla y a la que los usuarios están habituados, dada su apariencia al estilo de cualquier aplicación de mensajería instantánea tipo whatsapp (Figura 2).

Esta situación facilitará la comunicación con el usuario y así se encontrará más cómodo interaccionando con la app, a modo de entrenador personal, ayudará a proveer al usuario de las habilidades necesarias para seguir y superar la entrevista, así como a mejorar las propias habilidades sociales también necesarias para desenvolverse en toda conversación.

La herramienta está diseñada para la enseñanza por refuerzo positivo, de modo que, sea cual sea la respuesta del usuario, siempre se le anima a seguir con la conversación.

***FIGURA 2**. Ejemplo de interacción de la aplicación con el usuario*



Fuente: elaboración propia

Igualmente, los mensajes de respuesta están diseñados para servir como retroalimentación y enriquecer el aprendizaje del usuario. A modo de ejemplo y ante una respuesta quizás no muy acertada, la herramienta puede responder con mensajes como: “No te preocupes”, para quitarle importancia a la respuesta incorrecta o inadecuada, y “recuerda que

podrías haber respondido", facilitando posibles respuestas más apropiadas a la situación propuesta. Así el mensaje tiene un doble valor, tanto de ánimo y motivación, como de refuerzo y aprendizaje.

Otro aspecto diferenciador de la solución planteada es la tecnología utilizada como soporte del bot conversacional. El bot se ha implementado con la tecnología de IBM para el desarrollo de chatbot, Watson. Esta tecnología se considera una plataforma de inteligencia artificial que incorpora herramientas y aplicaciones en el ámbito. Cuenta con una base de datos de conocimiento de la que nuestro sistema se puede beneficiar al diseñar la respuesta al usuario. Al mismo tiempo, sus características como plataforma inteligente, hacen posible que podamos entrenar y enriquecer su propia base de conocimiento, así como reutilizar términos sinónimos para nuestras respuestas, de su banco de información. Todo ello nos permite, por tanto, afirmar que este sistema es un bot conversacional "inteligente", dado el uso que hace de las técnicas de inteligencia artificial que ofrece Watson. Esta es una de las motivaciones principales que justificaron su elección como plataforma de desarrollo para el recurso de Apoyo al Empleo.

El sistema de comunicación de este recurso tecnológico e inclusivo basado en un chatbot, permite al usuario descodificar la información más habitual asociada a una entrevista y trabajarla por ámbitos: académico, profesional, lúdico y actitudinal; al tiempo que entrena y mejora sus competencias a la hora de desenvolverse en el proceso de acceso a un puesto de trabajo. Las ventajas que ofrece este sistema accesible son evidentes y se pretende así emular, a la vez que reforzar, el modelo formativo en el ámbito seguido en las organizaciones que desempeñan estas tareas para conseguir la inclusión laboral de la persona con discapacidad intelectual.

Con el sistema de inteligencia artificial, que se propone en este estudio, el usuario maneja el bot mediante una conversación de fácil entendimiento y adaptada a su nivel de comprensión. El bot le proporciona diversas respuestas, para que seleccione la que se corresponda en función de:

- Su formación académica, donde indica si tiene estudios o cuáles son, así como los cursos que ha realizado con anterioridad.
- Experiencia profesional, en relación con el puesto ofertado u otros trabajos y duración en cada uno de ellos.
- Lúdico y actitudinal, porque puede explicar cuáles son sus puntos fuertes y sus debilidades, así como señalar en qué dedica su tiempo libre.
- Al tiempo que el usuario practica, entrena sus capacidades tanto conceptuales como sociales, desde la enseñanza programada. (Fermoso et. at, 2020).
- Las habilidades conceptuales básicas son el lenguaje y la alfabetización, que permiten, a su vez, establecer relaciones en el medio social, siendo fundamental la capacidad de entender la información que se presenta en el medio, donde la persona desarrolla su vida cotidiana. Las habilidades sociales se convierten en capacidades comunicativas y de relación con otras personas, cuando la información es accesible y no presenta barreras cognitivas. La adquisición de la responsabilidad social y el respeto hacia las normas también forman parte de la inclusión social, así como las capacidades prácticas, que llevan implícitas las habilidades sociales y laborales. La solución tecnológica planteada contribuye al refuerzo de todas estas habilidades.
- Con este recurso, en definitiva, se contribuye a la reducción de las desigualdades (ODS), y se refuerzan las medidas propuestas por la ONU (2015) y la Unión Europea (EUSE 2011), encaminadas a garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, facilitando el apoyo necesario y posibilitando la accesibilidad cognitiva.

5. DISCUSIÓN

En este estudio se ha demostrado que un sistema de inteligencia artificial facilita el acceso a un puesto laboral, a través del entrenamiento previo a la entrevista, manteniendo una conversación con un chatbot, que promueva la accesibilidad cognitiva.

La inclusión laboral puede favorecerse, por tanto, mediante un sistema propio de Empleo con Apoyo, basado en un bot conversacional que ofrezca:

- Un soporte tecnológico sencillo y accesible para el usuario.
- Un medio autónomo de capacitación en el que desarrolla sus habilidades y conocimientos.
- Una herramienta comunicativa que motive al usuario.

Todas estas características inclusivas son acordes con los ODS de la Agenda 2030 (ONU, 2015), especialmente con el ODS 10 relacionado con la reducción de las desigualdades mediante la generación de recursos educativos innovadores y la creación de un mercado laboral más inclusivo. De igual modo, el ODS 8 que centra su atención en el crecimiento económico inclusivo, junto con el trabajo decente, y el ODS 17, que aboga pr la unión y las alianzas entre los diferentes agentes y organismos. En este sentido, cabe destacar la relación con el movimiento asociativo Plena Inclusión que ha colaborado con el proyecto, que también realiza una gran labor social, al promover medios y recursos de Empleo al Apoyo.

6. CONCLUSIONES

Los recursos de apoyo al empleo son necesarios para la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, porque les ayudan a superar las dificultades cognitivas y facilitan su acceso el mercado laboral. una medida facilitadora de recursos laborales para las personas con discapacidad y otros grupos en riesgo de exclusión social (EUSE 2011).

La finalidad de este estudio ha sido diseñar, implementar y proveer de uno de estos recursos, concretamente de tipo tecnológico para facilitar

el entrenamiento de habilidades y aprendizajes necesarios para que las personas con discapacidad intelectual puedan superar con éxito una entrevista laboral. Para su consecución, se ha diseñado una aplicación móvil de fácil manejo, que asegura la accesibilidad de las personas con discapacidad, a la vez que innovadora. La aplicación se basa en la implementación de un bot conversacional e inteligente, gracias a las prestaciones de la plataforma tecnológica que lo soporta, lo que permite que la calidad de la interacción y la formación siga mejorando.

El propósito establecido se ha obtenido mediante la solución tecnológica desarrollada, que es acorde con la estrategia de la Agenda 2030, desde la generación de iniciativas que contribuyan al cambio social y permitan la participación real de las personas con discapacidad, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible. Con la aportación de esta propuesta se contribuye a la reducción de las desigualdades y al cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, facilitando un recurso innovador que resulta de gran utilidad para la inclusión laboral, especialmente, de las personas en riesgo de exlusión social.

7. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, se agradece la participación a las 30 personas que han participado en el estudio, como usuarios de la aplicación, y al personal que ha colaborado en el estudio, como la técnico de la Unidad Apoyo al Empleo y la formadora de selección en Recursos Humanos del Centro Ocupacional “El Arca”. El reconocimiento también a la Fundación Asprodes Plena Inclusión Castilla y León, especialmente a su delegación en Salamanca, por el gran trabajo que hacen a favor de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, y en beneficio de sus familias para mejorar su calidad de vida.

8. REFERENCIAS

AAIDD (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social. Alianza Editorial.

Alba, C. (2015). Metodología de empleo con apoyo en la inserción sociolaboral de personas con discapacidad. Paraninfo.

Alcover C., Pérez V. (2011). Trabajadores con discapacidad: problemas, retos y principios de actuación en salud ocupaciones. Medicina y seguridad del trabajo, (57) 1, 206-223.

Allison, D. (2011). Chatbots in the Library: is it time? Faculty Publications, UNL Libraries. https://bit.ly/2SRDePY

Asociación Española de Empleo con Apoyo (2008). Misión. https://bit.ly/3yWBnK9

Asprodes. Plena Inclusión. Castilla y León (2020). Plan de formación 2020. https://bit.ly/3pgLC7X

Asprodes. Plena Inclusión. Castilla y León (2020). Empleo con Apoyo. https://bit.ly/3yWxoNU

Asprodes. Plena Inclusión. Castilla y León (2021). Centros y servicios. https://bit.ly/34IkHIH

Bell, B. S. y Klein, K. J. (2001). Effects of disability, gender, and job level on ratings of job applicants. Rehabilitation Pysch (46) 229-246. https://doi.org/10.1037/0090-5550.46.3.229

Coniam, D. (2014). The linguistic accuracy of chatbots: usability from and ESL perspective. Text & Tal, 34 (5), 545-567. https://doi.org/10.1515/text-2014-0018

Crown, S., Fuentes. A. A., & Jones, R. (2011). Anne G. Neering: Interactive chatbot to engage and motivate engineering students. American Society for Engineering Education, 15 (1), 1-13.

Disjob (s.f). El portal de empleo para personas con discapacidad https://bit.ly/2SMNs4a

European Union of Supported Employment (2011). Historia de EUSE. https://bit.ly/3pgANmf

Fermoso, A. Mª., Sánchez, L., Díaz, Mª. I., Gaytán, B., González, M., Val, P., (2020). Inclusí-Lab. Sistema de inteligencia artificial para la inclusión laboral de personas con discapacidad. UPSAINNOVA19.20. McGrawHill.

Fundación Adecco y Keysight Technologies (2020). Informe tecnología y discapacidad. Fundación Adecco.

Fundación Adecco (2021). Informe discapacidad y expectativas para la nueva década. Fundación Adecco.

Fundación DFA y la Obra Social de la Fundación Ibercaja (10-5-2018). DFAemplea, primera aplicación móvil de empleo para personas con discapacidad en Aragón. https://bit.ly/34I8nIs

Fundación ONCE y Fundación Manpower (2008). Perspectivas del mundo empresarial, respecto a la contratación de personas con discapacidad. Fundación ONCE.

Graffam, J., Shinkfield A., Smith, K. y Polzina, U. (2002). Factors that influence employer decisions in hiring and retaining an employee with a disability. Journal of Vocational Rehabilitation, 17(3), 175– 181.

IBM (2020). Watson Anywhere. https://ibm.co/3wSaCF8

IMSERSO (2020). Informe sobre la Base Estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad a 31 de diciembre de 2018. Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Actualizado el 12 de noviembre de 2020. https://bit.ly/3g7pdFF

INE (31-12-2018). Notas de prensa. Instituto Nacional de Estadística.

Jordan, FB. y Verdugo, M.A. (2003). El Empleo con Apoyo en España. Análisis de las variables que determinan la obtención y la mejora de resultados en el desarrollo de servicios. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.

León, J.A., Martínez-Huertas, J.A., y Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo ante texto con contenidos de clínica y salud. Clínica y Salud, 29 (3), 115-123.

ODISMET (2020). Informe General Principales resultados. Observatorio sobre discapacidad y Mercado de trabajo en España y Fundación ONCE.

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). https://bit.ly/3pm1PIT

ONU (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. Naciones Unidas. Disponible en: https://bit.ly/3wQMvq5

Pineda, P. (2019). Muy válidos para el empleo. Una guía ilustrada para ayudar en su búsqueda de empleo a las personas con discapacidad intelectual. Fundación Adecco.

Plena Inclusión España e INICO (2017) Estudio Todos Somos Todos: derechos de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. Real Patronato sobre Discapacidad.

Plena Inclusión e Indra (2021). Soy Cappaz. https://bit.ly/3wQZDM3

Plena Inclusión Madrid (2017). Manual Servicios de Empleo con Apoyo. Plena Inclusión Madrid.

Plena Inclusión Madrid (2018). Vídeo curriculum Plena Inclusión Madrid. https://bit.ly/3cfKP1L

SemanticBots: SayOBO (2020). https://bit.ly/2TGDCk

SemanticBots (2020). Chatbot COVID-19, un asistente virtual para personas con discapacidad visual. https://bit.ly/2RfqwtU

Smale, Will (27-1-2020). Duolingo: Luis von Ahn, el latinoamericano que le enseña un nuevo idioma a 300 millones de personas. BBC News Mundo. https://bbc.in/3vLiU1t

Verdugo, M.A., y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista española sobre discapacidad intelectual, 41 (4) 236, 7-21.

World Association for Supported Employed (2021). The mission. https://bit.ly/3vKKmMM

CALDAS EDUCA-DA: EDUCAR CON CALIDAD PARA LA EQUIDAD, EL CRECIMIENTO Y EL DESARROLLO HUMANO[113]

ANGÉLICA MARÍA RODRÍGUEZ ORTIZ[114]
Universidad Autónoma de Manizales

1. INTRODUCCIÓN

Pensar en una educación de calidad que responda a los desafíos del mundo global y a su vez contribuya a los requerimientos del territorio no es tarea fácil, máxime si se tiene como punto de partida que el sistema educativo puede llegar a ser un límite cuando desde sus normativas se imponen generalidades para abordar los contenidos seleccionados y aprobados que se deben trabajar con los estándares mínimos y los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Cada territorio tiene sus propias demandas, sus particularidades, y la educación, si desea aportar al cierre de brechas y ponerle fin a la pobreza, como se espera en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS),

[113] En este texto se presenta una síntesis del trabajo que ha estado realizando, en su primera fase y parte de la segunda, la *Misión de Sabios por Caldas*, en la Misión de educación (5). El equipo de comisionados que han realizado este ejercicio obedece a un trabajo de 8 académicos, un empresario y dos representantes de la administración pública. Comisionados: Angélica Rodríguez (coordinadora), Olga Fernández, Guillermo Sierra, Jaime Carmona, Santiago Izasa, Fabio Arias y Jhon Sánchez. Enlaces: María Piedad Marín y Andrés Ospina. Secretaría técnica: Tatiana Marín y Omar García.

[114] Doctora en filosofía (2017) por la UPB (Medellín, Colombia). Magíster en Educación y Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Caldas. Posdoctorado en ciencias sociales, humanas y artes (CEA). Docente investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Manizales. Investigadora del Grupo: SEAD-UAM, en la línea de Actores y Contextos y Educación y cognición. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7710-9915. Correos electrónicos: angelica.rodriguez276@gmail.com, amrodriguez@autonoma.edu.co.

deberá empezar a tomar medidas reales para aportar a las transformaciones de los territorios.

Durante las últimas décadas ha aparecido la urgencia de contribuir al desarrollo sostenible, pero se siguen evidenciando rupturas entre lo que los sistemas de formación ofrecen y los sistemas políticos, económicos, culturales y sociales de una región demandan. Es como si la educación fuera por un lado y los problemas del territorio por el otro.

En este sentido, los planes de desarrollo de los Departamentos y Municipios en Colombia[115] permiten ejercen un poder descentralizado, que si bien está aunado a los lineamientos de políticas nacionales, toma como punto de partida las necesidades y problemas específicos de las regiones para pensar en políticas públicas y gubernamentales que favorezcan el crecimiento de cada región. Visto así, los Planes de Desarrollo Departamentales (DDP) están alineados para aportar a los ODS y con ello contribuir al progreso de la región.

Para el caso del DDP de Caldas hay tres grandes líneas estratégicas: *Caldas sostenible, Caldas conectada y educada, y Caldas social e incluyente*; desde estas han surgido programas y proyectos que aporten al desarrollo de la región. Un gran proyecto ha sido la *Misión de Sabios por Caldas*[116]; misma que retoma los lineamientos y visiones de la Misión Nacional (2019), en la cual hay 5 misiones específicas o nodos que trabajan por cada sector de la región para pensar en un *Sistema de ciencia, tecnología, innovación y educación en Caldas.*

Para el caso que nos convoca, la Misión 5: *Educar con Calidad para el crecimiento, la equidad y el desarrollo humano* ha estado encargada de realizar un proceso de indagación sobre los problemas latentes que

[115] El poder descentralizado que se ejerce en los gobiernos departamentales permite la creación de sus propias políticas públicas y la creación de planes departamentales que piensen en el progreso social, económico, político y cultural de los territorios. El DNP de Caldas está pensado hasta el 2023 con tres líneas de acción programáticas: Caldas sostenible, Caldas educada y conectada, y Caldas social e incluyente.

[116] En la Misión de Sabios por Caldas, hay comisionados trabajando en 5 misiones específicas o nodos. Nodo 1: Bioeconomía y economía creativa. Nodo 2: Agua y cambio climático. Nodo 3: Nuevo modelo productivo, sostenible y competitivo. Nodo 4: Conocimiento e innovación para la equidad. Nodo 5: Educar con calidad para el desarrollo humano con equidad y el crecimiento.

convocan al sector educación en el territorio y, desde esta, generar una propuesta de educación que aporte soluciones a las inequidades; una propuesta que con acciones reales cierre las brechas (sociales, económicas, de género, etc.) que se están presentando en la región.

En el presente escrito se presenta la sistematización de un trabajo colectivo, que tiene tres grandes momentos: *fase diagnóstica, fase de conceptualización y fase propositiva* para pensar a Caldas como territorio educado. Este proceso ha sido una construcción colectiva, con diferentes actores de la comunidad caldense y sustentado desde procesos de investigación (situada y participativa) que pone de manifiesto las voces de la ciudadanía para identificar las barreras y oportunidades del Departamento y, con ello, empezar co-construir un Caldas educado que responda a las demandas existentes en la región.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL ESTRATÉGICO

Diseñar, desarrollar y evaluar el programa de investigación Caldas educa-da, con un enfoque participativo que utilice la educación como estrategia para la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del Departamento.

2.2. LÍNEAS ESTRATÉGICAS PARA LA ACCIÓN

Universalización

Pertinencia

Investigación científica

Cultura ciudadana.

3. METODOLOGÍA

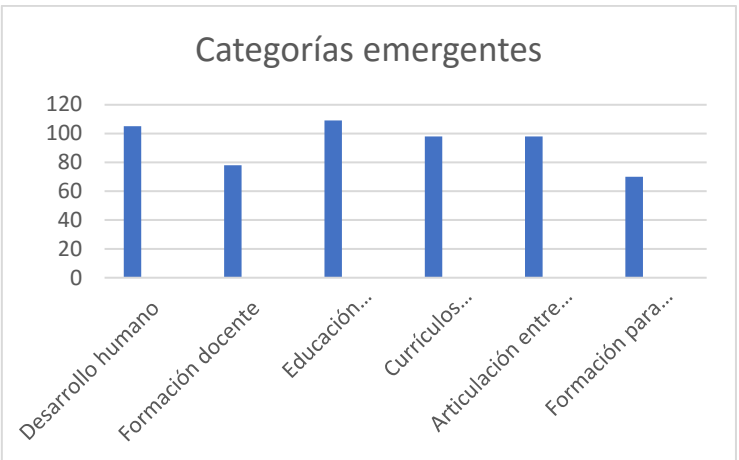
Es importante destacar que a la propuesta de la Misión de educación en Caldas subyacen las metodologías utilizadas por la Misión Nacional de

Colombia (2019) y la Misión Europea presentada por Mazzucato (2018, 2019).

La estrategia central de estas misiones toma como punto de partida procesos de investigación en los que se identifican las problemáticas con los diversos actores que componen el territorio. Es una investigación con enfoque participativo, no solo para la primera fase, sino para las fases posteriores en la estructuración de la propuesta y para la ejecución de la misma.

Para el caso de la fase diagnóstica (inicial y ampliación) se uso la investigación situada, desde los fundamentos epistemológicos de Murcia (2020), Strauss y Corbin (2002). A partir de 7 foros subregionales, 8 conversatorios e instrumentos con entrevistas semiestructuradas se realizó la identificación de 30 categorías que emergieron en los discursos de los diferentes actores (ver figura 1). Asimismo, se realizó para esta fase un análisis documental de las fuentes secundarias (datos aportados por las diferentes municipalidades, datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), datos aportados por las Secretarías de educación departamentales y nacionales, el documento de los ODS y el plan de desarrollo departamental).

GRÁFICO 1. *Categorías emergentes*



Fuente: elaboración comisionados. Misión 5.

La ampliación del diagnóstico se llevó a cabo en dos talleres de co-creación, para reafirmar con antiguos y nuevos actores los problemas detectados.

Este proceso permitió trabajar con el Comité Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación (CODECTI) en la generación de las demandas territoriales, lo que implicó un trabajo conjunto con diferentes entes territoriales, en pos de construir un plan de acción que articulara a diferentes actores y sectores en pro de un territorio sostenible.

La fase de construcción conceptual tuvo como referente las categorías detectadas, las barreras y oportunidades en torno a la educación en Caldas y las demandas construidas por la Misión. La investigación de esta fase fue realizada por los académicos de la Misión 5 en una construcción analítica.

Para la fase de construcción de la propuesta se regresó al trabajo en los talleres de co-creación con expertos; líderes sociales; grupos de investigación en didáctica, currículo y pedagogía; expertos en educación para la primera infancia, expertos en educación media y expertos en educación para el trabajo. Esta fase ha estado sustentada en la investigación acción participativa, dando la voz y la acción a las personas. Dado que el objetivo general de la IAP apunta a una relación dialéctica entre el conocimiento y la acción, como lo propone (Contreras, 1994).

De esta forma, la investigación descrita sustenta el resultado: *la propuesta*; misma desde la que, a su vez, se ha formulado un programa de investigación: *Caldas Educa-da*. Este gran programa tiene en su interior proyectos de investigación que permiten continuar trabajando desde la investigación con enfoques participativos en la construcción de una educación que aporte a las particularidades y responda a las demandas del territorio.

4. EDUCACIÓN PARA LAS VOCACIONES SOCIALES, CULTURALES Y PRODUCTIVAS DEL TERRITORIO

Las barreras identificadas en la fase diagnóstica (ver gráfica 2) permitieron iniciar una construcción en la que se ponen de manifiesto las

sinergias entre actores y sectores. Las dificultades evidenciadas en el ámbito de la educación dejaron ver que los problemas de otros sectores también competen al sistema educativo. Si lo que se desea es alcanzar el ODS 4, en el que se plantea "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2017) hay que partir del reconocimiento de las particularidades del territorio y sus problemas esenciales. Lo que los actores denominaron "pensar una educación territorializada" en aras de alcanzar transformaciones reales desde todos los sectores unidos para alcanzar el mismo fin.

La desarticulación entre actores y sectores se agudizó con la pandemia durante el año 2020. Gran parte de los niños niñas y jóvenes del territorio tuvieron que abandonar el sistema educativo. En Caldas, pese a los programas estipulados en el Plan de Desarrollo Departamental, en los que se espera que los docentes, niños y jóvenes caldenses hagan uso de las TIC para generar mayor conectividad entre los actores a nivel nacional e internacional (p-72) solo el 11 % de la población en zona rural tiene acceso a Internet (DANE, 2019). Esta situación genera inequidad, evidenciando la mala distribución de los recursos entre las zonas rurales y urbanas, en especial, inequidades que se evidencian en la infraestructura tecnológica y física, en el acceso a las TIC y en la capacitación para el uso de las mismas.

Es importante aclarar que en algunas zonas el programa de la Gobernación, *Caldas educada y conectada,* ha llegado con equipos, redes y acceso a Internet, pero no hubo la cobertura esperada, ni la capacitación requerida para el uso de estos recursos. Los actores, en los encuentros por subregiones, manifestaron su sentir en torno a la ausencia de capacitación en competencias digitales, lo que a su vez afectó el desarrollo de los procesos educativos que tuvieron que ser realizados a través los medios virtuales. Esta situación llevó a que los niveles más afectados fueran los niños y las niñas de la primera infancia, así como los jóvenes de la educación media.

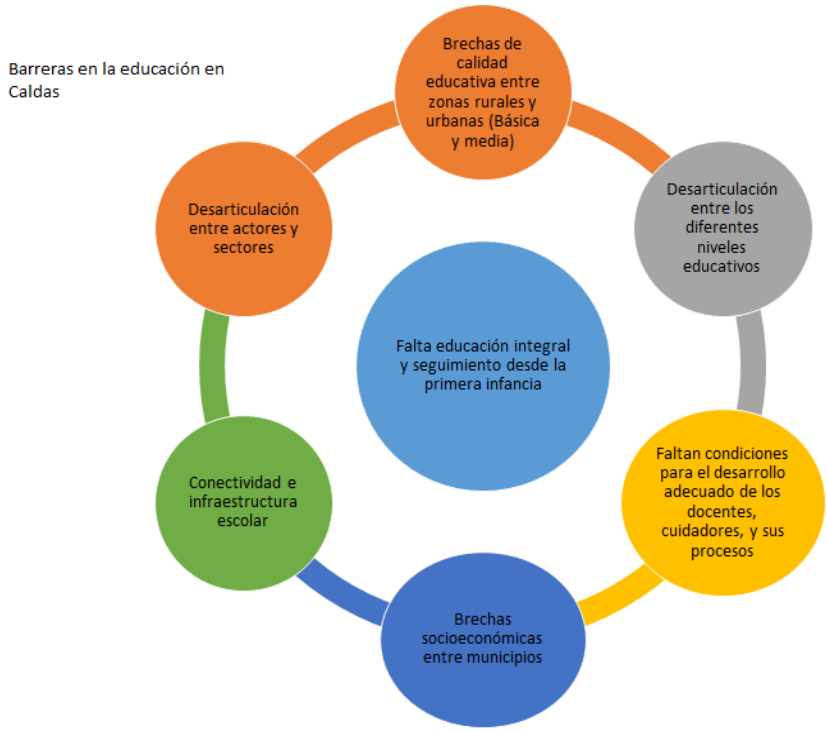
En el primer nivel educativo (primera infancia), el diagnóstico mostró que solo el 34% de los niños entre 0 y 5 años nacidos en Caldas, en los últimos cinco años, según el reporte del DANE (2018), tienen cobertura

en la atención integral (valga aclarar que la población entre estas edades es el 18.5% de la población caldense). Si bien en Manizales (capital del Departament0) funciona una mesa por la primera infancia, en la que participan diversos actores, en los municipios más alejados no existen programas para fortalecer las capacidades requeridas en el proceso formativo que se inicia en el sistema educativo. Se requieren programas de acompañamiento a los agentes, padres, familia y cuidadores de estos menores, así como una atención integral, programas de alimentación y transporte que brinden garantías para el acceso y la permanencia de estos niños en el sistema educativo.

Otro nivel educativo afectado fuertemente durante la pandemia fue la educación media. La deserción ha aumentado en el último año. Los niveles de deserción, por baja conectividad en las zonas rurales, se ha hecho evidente en un aumento del 3% en comparación con años anteriores. Esto, aunado a los problemas que ocasionaron las bajas laborales que se presentaron en el Departamento por la crisis económica que se generó con el confinamiento (2020), llevó a que muchos de jóvenes abandonaran sus estudios por no tener los recursos necesarios para continuar; algunos otros debían ayudar a sus familias con empleos informales, pues sus padres habían perdido sus empleos.

Podría decirse que una queja mayor es la que se presenta en las voces de los actores partícipes de los conversatorios, en los que exponen desarticulación entre la educación que se imparte en las universidades y lo que se trabaja durante el ciclo de formación en básica y educación media. Este problema, además, está en relación con lo que uno de los actores denominó falta de territorialización en la educación. Una educación sin contexto que no realiza apuestas por el cuidado de los recursos y que no contribuye a que los jóvenes se queden en los territorios, pues el Departamento no les brinda las oportunidades requeridas para ello. La indagación permitió identificar a partir de las 30 categorías iniciales 6 grandes barreras que los actores dejaron visibles a través de su discurso (gráfica 2).

GRÁFICO 2. *Barreras de la educación en Caldas.*



Fuente: elaboración propia. Comisionados Misión 5.

Las problemáticas halladas suponen, entonces, iniciar procesos de formación desde la primera infancia y a lo largo de la vida, en los cuales, el desarrollo de capacidades como lo propone Nussbaum (2000; 2012)[117], posibiliten el desarrollo humano (Sen, 2002) y desde este se genere el capital humano requerido para transformar la región caldense.

Naciones Unidas y UNESCO en su Informe Mundial de Ciencias Sociales (2013) exponen que si un territorio quiere avanzar debe invertir en la producción de conocimiento y el acceso al mismo, de tal forma que este se convierta en una herramienta para superar las dificultades y

[117] Nussbaum habla de las capacidades internas, como las facultades innatas que deben ser entrenadas o cultivadas en el ámbito social, para responder a las demandas globales en el ámbito social, político y económico. En cuanto a las capacidades combinadas son aquellas actitudes que se ponen en juego en la totalidad de oportunidades que tienen los seres humanos para elegir y actuar en diversas situaciones (Nussbaum, 2012)..

demandas de la región. La ciencia y las tecnologías deben ser útiles en la educación si se quiere apostar por la productividad desde la bioeconomía y la economía creativa. El conocimiento debe ser el eje a la hora de cuidar el agua y diseñar propuestas que respondan al cambio climático. La investigación y el conocimiento deben estar a la base de la construcción de un nuevo modelo productivo, sostenible y competitivo que aporte al desarrollo sostenible de Caldas; es precisamente el conocimiento el que permitirá avanzar en pos de la equidad. Un conocimiento construido por el hombre y que permita la formación y el desarrollo humano.

Por lo cual, en la primera fase, también se empezaron a identificar en la investigación situada los retos a los que se debe enfrentar el sistema educativo si se piensa en la educación como una pieza central del desarrollo sostenible del Departamento.

Una formación que desde el cultivo de las capacidades tanto internas como cultivadas permitan a los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollar actitudes para actuar en medio de las oportunidades que el territorio les ofrece. Por ello, en esta propuesta, se realiza una apuesta por el desarrollo de las 10 capacidades básicas: vida, salud física, integridad corporal, sentidos-imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación con otras especies, juego y control sobre su propio entorno; un control requerido tanto para las acciones en el entorno natural y material, como en el contexto social y político (Nussbaum, 2021).

Estas capacidades básicas permitirán a los caldenses la toma de decisiones para dar cumplimento a las demandas y disposiciones del territorio. Por lo cual, la educación se torna fundamental en cada uno de los niveles si lo que se pretende es la sostenibilidad del territorio y atender a las vocaciones productivas, sociales y culturales del mismo.

***GRÁFICA 3**. Retos de la educación en Caldas.*

Fuente: elaboración propia. Comisionados Misión 5.

Estos retos suponen, entonces, una formación en capacidades socio-emocionales, así como en capacidades cognitivas y comunicativas con el fin de que nuestros habitantes en el territorio caldense empiecen a empoderarse de sus problemas y de su entorno. Una educación, que responda a las demandas territoriales sin desconocer los lineamientos globales que movilizan la política y la economía. Una formación basada en capacidades para ejercer una ciudadanía crítica y global como lo sustentan Pak (2013); Pak y Lee (2013) y Stromquist y Monkman (2014).

Caldas es un Departamento que debe realizar una gran inversión en educación, no solo en acceso y permanencia, como lo ha venido realizando en los últimos años, sino en calidad. Una educación con calidad

debe ser una apuesta por fortalecer esas capacidades como lo expone Nussbaum (2012) en aras de formar ciudadanos capaces de dar solución a los problemas existentes en la región y la escuela tiene mucho por hacer al respecto. "La escuela sigue siendo un agente relevante y privilegiado de la socialización de actitudes, valores, estereotipos, imágenes, juicios y prejuicios en orden de conseguir una sana y abierta convivencia con gente de otros pueblos y razas" (Calvo-Buezas, 1989, p. 10)

Las condiciones multiétnicas de Caldas demandan una reestructuración en la que se reconozca la diversidad. Una educación incluyente, en la que las diversas culturas y géneros logren identificarse como actores sociales para el cambio. Una educación que trabaje por la equidad reconociendo las particularidades de sus habitantes. Desde la secretaría de educación departamental se ha empezado esta construcción. Un programa de formación para docentes de diferentes etnias ha formado a más de 200 profesores que pertenecen a resguardos indígenas de la región, así como a comunidades afrocolombianas, con lo cual, se reconocen las particularidades de estas culturas, intentando conciliar entre las concepciones científicas de occidente y los conocimientos ancestrales que dan cuenta de unas formas de habitar muy diferentes a las que se presentan en las urbes del territorio.

Este es un primer avance, pero aún hay mucho por hacer para alcanzar una educación que respete la diversidad y la diferencia y a su vez forme ciudadanos para el mundo.

Si bien, desde el PDD de Caldas se han identificado algunos mecanismos que:

- Contribuyan a convertir la región en una zona atractiva para la inversión extranjera.
- Formen a los estudiantes para generar nuevas empresas.
- Permitan a los actores nacionales trabajar de forma colaborativa y en red, para articular las capacidades en recursos humanos y financieros y, a su vez, maximizar el resultado del esfuerzo.
- Fomenten la incubación de empresas.

- Permitan a las instituciones educativas abarcar de forma completa la cadena de valor del conocimiento.
- Ofrezcan formación y capacitación en vigilancia tecnológica e inteligencia competitiva, así como transferencia de tecnología.
- Hagan uso de las TIC para generar mayor conectividad entre los actores a nivel nacional e internacional.
- Se genere investigación básica para cubrir vacíos detectados en la cadena de valor del conocimiento.
- Y, focalicen los esfuerzos y los recursos para evitar la atomización de iniciativas y apuestas. (pp.70-73).

Estos mecanismos deben hacerse efectivos desde el sistema educativo. Responder a las vocaciones del territorio implica que cada uno de los actores (ciudadanos, empresarios y gobernantes) logren reconocerse como ciudadanos responsables de formar a las nuevas generaciones; como ciudadanos críticos responsables de iniciar las transformaciones y cambio. Algo que desde esta primera fase ha iniciado, pues cada actor participante (niños, jóvenes, padres de familia, empresarios de la región, administradores públicos, docentes y líderes sociales) ha empezado a hacerse visible con su voz dentro de la propuesta.

La educación no puede ser el paraguas que soporta los problemas sociales, económicos y políticos, y a la que se responsabiliza como un sector aislado para la solución de los de los mismos. La educación debe ser el camino, el andamiaje en el que funcione el engranaje social que generará el cambio. En la medida en que se piense en un sistema educativo construido por todos y para todos se puede aportar al alcance de lo que se espera en los ODS. Razón por la cual, la educación aunada a otros sectores debe generar las oportunidades y enfocarse en el desarrollo de las capacidades; por ello, urge rediseñar la política pública en la que la educación, la ciencia y la tecnología trabajen por un mismo fin. Una política pública en relación con las políticas de CTI para vincular el modelo "*Science Push*"; los sistemas de innovación nacional y empezar a movilizar transformaciones por un territorio productivo y

sostenible (Schot & Steinmueller, 2018). Un trabajo que será arduo, pues en Caldas la participación ciudadana en CTeI es demasiado baja, solo llega al 1.4%.

Pensar de manera colectiva, desde los diferentes actores y sectores, conllevará entonces, a disminuir los índices de pobreza del Departamento, somo se sugiere en el ODS 1. Índices que han aumentado en el último año, dada la crisis generada por la COVID-19. Antes de esta, el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) era de 8.9%, según el informe del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2019). No obstante, como lo muestra el informe de la investigación realizada por el Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo de la Universidad de las Naciones Unidas "la pandemia mundial podría incrementar la pobreza en todo el mundo hasta llegar a afectar a 500 millones de personas más, o lo que es lo mismo, a un 8 % más de la población total mundial". Por esto, la educación de calidad resulta ser una clave para salir de la pobreza, pues la inversión en el desarrollo humano traerá a la larga un desarrollo productivo y social. La inversión en el capital humano se reflejará en el capital económico del territorio.

De igual forma, dentro de esta propuesta que se empieza a generar para Caldas se considera que la educación con calidad aportará al ODS 3; puesto que las sinergias con los demás sectores permiten la creación de redes para ofrecer programas educativos formales y no formales en los que se vinculen, además de la ciencia y el arte, el cuidado de la salud.

El deporte y el cuidado de la salud llevarán a que en Caldas se invierta en prevención, promoción y cuidado de la salud; de tal forma que se generen oportunidades para el bienestar humano, como lo propone Sen (2002); dado que como se plantea en el ODS 3: *Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible* (ONU, 2017).

Ahora bien, el programa de la Gobernación *Caldas Educa-da* permite realizar aportes al ODS 5 y 10, puesto que la formación para una ciudadanía crítica llevará a que desde el aula se reconozca la diversidad racial, social, cultural y productiva de los territorios. "La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de

los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible (ONU, 2017); por lo cual, desde el desarrollo humano se deben brindar estos fundamentos esenciales que se requieren para garantizar una mejor convivencia en el territorio. Hay que reconocer que el cuidado de los niños y niñas nos convoca a todos e implica reestructuraciones de imaginarios, en los que desde el aula se haga visible lo invisible (Santisteban, 2015).

Las brechas identificadas en el diagnóstico en Caldas marcaron las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación. No solo en los niveles inferiores, sino también en la educación para el trabajo. El sentir de los jóvenes de la ruralidad en torno a las pocas oportunidades para continuar sus procesos formativos acentúa esas desigualdades no solo en el campo de la educación, sino en el económico, pues tampoco hay oportunidades ni garantías para dar continuidad a los tránsitos armónicos del proceso formativo al ámbito laboral.

En este sentido, *Caldas Educa-da* nos lleva a pensar en alianzas y redes para movilizar programas que brinden posibilidades a los jóvenes para quedarse en sus territorios y reducir las desigualdades. Programas como *Universidad en tu Colegio y Universidad en el Campo* son aportes del Gobierno departamental, de las mesas para la competitividad y de las Universidades de la Alianza SUMA, sobre los cuales hay que fortalecer procesos para que nuestros jóvenes puedan contribuir en sus Municipios.

La apuesta de Caldas educado es una apuesta por el ODS 8; en aras de aportar desde la educación a la formación en capacidades, así como a la formación por el trabajo y en la formación de alto nivel y en capacidades y servicios, para contribuir a la generación de empleos dignos para que los jóvenes y la comunidad y empiecen a transformar esas desigualdades desde la escuela (Flecha, 1994).

Asimismo, llevar los problemas del Departamento para discutirlos en los espacios de formación; es decir, transformar el currículo para discutir desde problemas socialmente relevantes (Santisteban, 2019) no solo permitirá que los niños, niñas y jóvenes identifiquen las particularidades del territorio, sino también que desde allí, se empiece a forjar

conciencia en torno a los problemas que conciernen al cambio climático, el cuidado del agua y el cuidado de los recursos de nuestro territorio. Lo que a su vez contribuye con los ODS 6, 7, 11, 12, 13 y 15. Valga aclarar, que esto solo es posible en la medida en que estas transformaciones se realicen desde procesos investigativos en los Centros Locales de Investigación y Educación (CLIES); mismos que deben estar conformados por diferentes representantes de los diversos sectores, porque las transformaciones reales que se esperan requieren de la participación de expertos en los diferentes sectores, no solo en el campo de la educación. Lo anterior, dado que cada investigador de estos campos problemas contribuirá con los investigadores en investigación y con los maestros para presentar el problema de forma didáctica y acorde con las necesidades de los jóvenes que se están formando, en aras de que por ellos por sí mismos asuman de manera crítica una postura de cambio que posibilite el desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente.

5. RESULTADOS

El resultado de este proceso de investigación en sus dos primeras fases ha dado origen a las demandas territoriales que se trabajaron con el equipo del CODECTI y sobre las cuales se deben empezar a pensar los programas y proyectos que respondan a lo que el Departamento requiere.

> **Demanda 1:** Fortalecimiento de la calidad (pertinencia) y ampliación del acceso (ingreso, permanencia y graduación) a la educación inicial, básica, media, técnica, superior y a lo largo de la vida con modelos pedagógicos basados en la investigación, el desarrollo tecnológico, la innovación, la formación ciudadana (cultura de la legalidad) y socioemocional, el cuidado del ambiente, y la articulación del sistema arte-ciencia que vincule las necesidades y vocaciones culturales y productivas de los territorios.
>
> **Demanda 2:** Reestructuración del sistema de formación, tanto en alto nivel como en el perfeccionamiento de las capacidades y en servicio, para actores de la comunidad educativa

(cuidadores, padres, agentes educativos, normalistas, docentes de todos los niveles -en cualquiera de los regímenes o decretos) y ciudadanos de otros sectores, en procesos basados en ciencia, tecnología e innovación, creación artística, cultural, y desarrollo humano (formación ciudadana, socioemocional, cuidado del ambiente y cultura de la legalidad), con el fin de contribuir al fortalecimiento del sistema y a las demandas de las vocaciones del territorio.

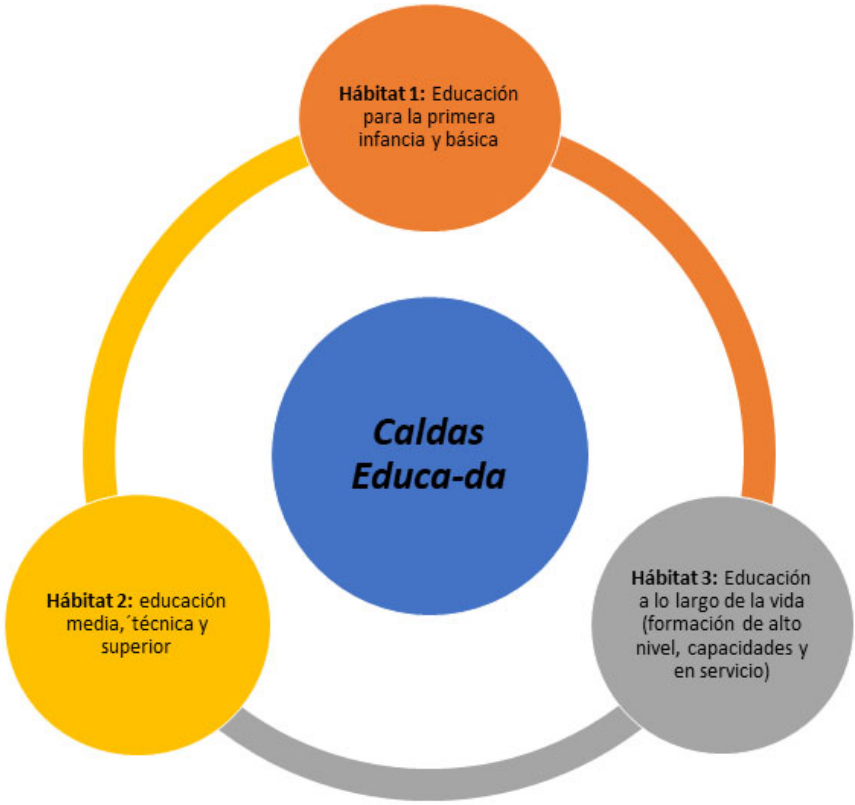
Estas demandas han permitido la creación de la propuesta de la Misión 5: Educar con calidad para el crecimiento, la equidad y el desarrollo humano. El programa de investigación: ***Caldas Educa-da***. Mismo que en inicio fue pensado como *Educar Caldas*. Este atiende a los fundamentos conceptuales de una formación en el desarrollo humano que fortalezca las capacidades de los caldenses, desde la primera infancia y a lo largo de la vida.

Caldas Educa-da está pensado como un gran programa de investigación con enfoque participativo, en el que se espera que desde la educación se logren las transformaciones sociales requeridas para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes y alcanzar la sostenibilidad requerida para el territorio.

Caldas Educa-da piensa al territorio caldense como un gran escenario en el que los diferentes actores trabajan para la co-construcción de un entorno equitativo, productivo y sostenible. Así, se concibe este escenario como un entorno, en el que las alianzas y redes son ecosistemas para que los tres hábitats funcionen de la mejor manera posible.

En este entorno o ambiente se proponen para el territorio tres hábitats (ver gráfica 4). Hábitat concebido como ese entorno en el que los seres humanos actúan de manera colectiva con unos intereses comunes, vinculando sus experiencias para transformar el territorio en el que habitan, porque lo reconocen como suyo Miranda-Gassull (2017).

GRÁFICA 4. *Caldas Educa-da y los tres hábitats.*



Fuente: elaboración propia. Comisionados Misión 5.

Cada hábitat tiene sus propias particularidades y debe atender a las mismas, partiendo de la construcción que realizan los diferentes actores. Para ellos el funcionamiento de los CLIES es vital. Estos están conformados por los diversos actores (investigadores de diferentes universidades, investigadores de centros privados de investigación, empresarios y las Jumes, en la que participan maestros, padres de familia, líderes sociales y estudiantes; investigadores en economía, en salud, en cuidado del ambiente e industrias 4.0.) con el fin de fortalecer las discusiones y tener presentes los problemas que se presentan en el entorno de cada subregión.

Los hábitats 2 y 3 comparten muchos elementos en común, dado que desde la educación media se empieza la formación en capacidades para

la vida laboral. Por ello, los proyectos de investigación que movilizan estos dos hábitats tienen como fin el desarrollo de capacidades socioemocionales, científicas (Pinker, 2018), comunicativas y ciudadanas (tanto en la formación para el trabajo, como para la formación de alto nivel y en capacidades y servicios). El hábitat uno responde a la formación en capacidades socioemocionales, cognitivas y comunicativas, en aras de fortalecer, desde la infancia la formación ciudadana, basada en el reconocimiento del otro y de lo otro; el reconocimiento de la diferencia y el cuidado de sí.

Es importante decir, que para dar cumplimiento a las demandas 1 y 2, se hacen necesarias las sinergias, las alianzas como se propone en el ODS 17; pues solo en la medida en que estemos comprometidos con el programa se aúnan esfuerzos para la consecución de recursos y para la creación de una nueva política pública en ciencia, tecnología y educación para Caldas.

En el siguiente cuadro se presentan cómo se ha pesado cada hábitat, las líneas estratégicas de la propuesta y las acciones que se llevarán a cabo en la misma. Si bien, para la propuesta ya se han detectado las redes que se fortalecerán y las nuevas que se implementarán estas no dejarán explícitas.

TABLA 1. *Objetivo y líneas estratégicas*

Objetivo estratégico	Líneas estratégicas	Acciones por Líneas
Diseñar, desarrollar y evaluar el programa de investigación Caldas educa-da con enfoque participativo que utilice la educación como estrategia para la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del Departamento	Universalización	Crear y poner en funcionamiento los CRIES y CLIES
	Pertinencia	Iniciar procesos de cualificación permanente para los actores del sistema educativo (padres, docentes, cuidadores) -Iniciar procesos de transformación curricular basados en los diagnósticos realizados por los CLIES en cada subregión. -Crear un observatorio para monitorear los procesos en cada hábitat.
	Investigación científica	-Formular en los CLIES los proyectos de investigación que orientarán las acciones de los programas en cada hábitat. -Realizar procesos de investigación en currículo, pedagogía y didáctica que sirvan de soporte epistemológico para los programas de formación docente que propendan por los cambios curriculares. -Crear un sistema de Ciencia, Tecnología y gestión del conocimiento en el Departamento para tener acceso público por parte de la ciudadanía al mismo. (TIC)
	Cultura ciudadana	-Formular en los CLIES programas de ciudadanía en los que se desarrollen capacidades para ejercer una ciudadanía crítica a lo largo de la vida, propiciando una cultura de la legalidad y de la paz

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Los cambios en el sistema educativo requieren de nuevos lineamientos de política pública en la que todos los actores participen. La propuesta del programa de investigación *Caldas educa-da* es precisamente una muestra de ello; de un trabajo conjunto que ha estado a cargo de un equipo de comisionados que a través de procesos de investigación situada han convocado las voces de los diferentes actores del territorio para reconocer las particularidades del mismo y el sentir de la ciudadanía sobre el Ser de la educación.

Esta co-construcción ha llevado a que se reconozca la urgencia de generar sinergias entre actores y sectores para trabajar por un territorio que apueste por la calidad de la vida de sus habitantes. Un territorio en el que la educación sea una gran apuesta por el desarrollo humano; pues solo en la medida en que se cultiven las capacidades y de manera conjunta se brinden las oportunidades, los ciudadanos se comprometerán de manera crítica con la transformación de sus hábitats.

La educación para el reconocimiento del otro y del entorno posibilita el reconocimiento de sujeto, de sus fortalezas y debilidades, de tal forma que por sí mismo, y en armonía con los demás actores, inicie el camino para el cultivo de sus propias capacidades para aportar al desarrollo de un territorio sostenible.

En este sentido, se reconoce que la investigación y la innovación juegan un papel central no solo para alcanzar el cultivo de las capacidades, sino como garante para la construcción de un conocimiento que permita intervenir en los diferentes sectores para dar solución a los diversos problemas que se presentan.

Esta es la razón para pensar en una educación que responda a las vocaciones culturales, sociales y productivas del territorio; una educación que contribuya a alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, en aras de contribuir al crecimiento de la región caldense.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos a la Universidad Autónoma de Manizales, por la financiación de mi participación en el proyecto; así como a la Misión de Sabios por Caldas -coordinación general- al equipo de comisionados del nodo 5, a la secretaría de Desarrollo, Empleo e Innovación en Caldas y a la Gobernación de Caldas por la confianza depositada en este proyecto que esperamos aporte en gran medida al crecimiento sostenible, social y cultural del Departamento.

8. REFERENCIAS

Calvo-Buezas, T. (1989). Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares. Popular.

Contreras J. (1994). La investigación en la acción. ¿Qué es? ¿Cómo se hace? Cuadernos de pedagogía, 224, 7-19.

DANE. (2018). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Bogotá.

Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 55-82). Paidós.

Gobernación de Caldas. (2020). Plan de desarrollo Territorial 2020-2023.

Hernández, Carmen R. García and Juan L. de la Montaña. Cáceres: Universidad de Extremadura—Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales, pp. 383–93.

Mazzucato, M. (2018). Mission-Oriented Innovation Policies: Challenges and Ppportunities. Industrial and Corporate Change, 27, 803-815. https://doi.org/10.1093/icc/dty034.

Mazzucato, M., & Dibb, G. (2019). Missions: A Beginner´s Guide. UCL Institute for Innovation and Public Purpose (IIPP) Policy Brief Series: IIPP PB 09. https://www.ucl.ac.uk/bartlett/public-purpose/publications/2019/dec/missions-beginners-guide.

Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2019). Plan integral de desarrollo agropecuario y rural con enfoque territorial Caldas. Recuperado de: http://www.adr.gov.co/servicios/pidaret/CALDAS%20TOMO%201.pdf

Miranda-Gassull, V. (2017). El hábitat popular. Algunos aportes teóricos de la realidad habitacional de sectores desposeídos. Territorios, 36, 217-238. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.4440.

Misión Internacional de Sabios por la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Educación. (2019). Ministerio de educación Nacional

Murcia, N. (2020). La investigación situada. Una estrategia para construcción de teoría sobre la escuela desde los imaginarios sociales. Universidad Católica de Manizales.

Nussbaum, M. (2000). Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

ONU. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/.

ONU. (2020). Shared Responsibility, Global Solidarity: Responding to The Socioeconomic Impacts of COVID-19. ONU https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_report_socio-economic_impact_of_covid19.pdf.

ONU-Unesco. (2013). Informe mundial de ciencias sociales: cambios ambientales globales. Unesco. https://es.unesco.org/wssr2013.

Pak, S-Y. (2013). Global Citizenship Education. Goals and Challenges in the New Millennium. Unesco-Apceiu. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/GCE_Report.pdf.

Pak, S-Y; Lee, Y. (2013). 'Hit the Ground Running': Delineating the Problems and Potentials in State-Led Global Citizenship Education (GCE) through Teacher Practices in South Korea. British Journal of Educational Studies 66, 515-35. https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533101.

Pinker, S. (2018). En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso. Paidós.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En: Hernández, A. Ma., García, C. R., Montaña de la, J. L. (Eds.). Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas (pp. 383-394). Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. El Futuro del Pasado, 10, 57-79. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002.

Schot, J., Steinmueller, W. (2018). Three Frames for Innovation Policy: R&D, Systems of Innovation and Transformative Change. Research Policy, 47, 1554-67. https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.08.011.

Sen, A. K. (2000). Desarrollo y libertad. Planeta.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

MUJER, LITERATURA FRANCÓFONA Y ODS EN EL AULA DE FLE[118]

ANA BELÉN SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada del nuevo milenio los cambios a nivel global se han ido sucediendo a una velocidad vertiginosa. En el contexto europeo que nos ocupa cabe poner de relieve el cambio de paradigma docente impulsado por la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), dos vías de transformación a nivel supranacional que persiguen unificar, homogeneizar y homologar tanto las enseñanzas universitarias como la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. A nivel global resulta imprescindible abordar lo que la Agenda 2030 ha supuesto en materia de Desarrollo Sostenible (ODS) desde su aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas. De tal manera que para desarrollar con éxito nuestra labor docente universitaria debemos afrontar el doble reto de enseñar el Francés como lengua extranjera (FLE) en contextos universitarios siguiendo el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje y poniendo en práctica escenarios pedagógicos que permitan acercar, sensibilizar y visibilizar el reto de los ODS en el aula. Por ello, con el objetivo de contextualizar esta significativa transformación de la cultura docente del profesor universitario esbozaremos en esta introducción los tres ejes que vertebran el marco teórico desde el punto de vista conceptual en el desarrollo de escenarios pedagógicos universitarios en el área de la didáctica del Francés como

[118] Este trabajo se inscribe en el marco de los objetivos del proyecto de investigación I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: PID2019-104520GB-I00 y, a su vez, en el Proyecto de Innovación Docente FPYE_001.19_INN.

lengua extranjera. Seguidamente contextualizaremos la literatura francófona en la Europa actual y la importancia que adquieren las escritoras migrantes en el panorama literario francés. Con ello, dibujaremos una breve cartografía literaria de un corpus de autoras pertenecientes a las xenografías francófonas y la manera en la que sus textos pueden ser abordados en el aula de FLE desde una perspectiva integradora de los ODS. Por último, expondremos las conclusiones a las que hemos llegado después de potenciar escenarios educativos que ponen en valor la literatura como herramienta pedagógica.

1.1. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El contexto transformador que supone el EEES pone de manifiesto un espacio de cooperación y desarrollo interuniversitario de carácter supranacional e intergubernamental que contribuye a generar talento y sinergias entre las diferentes universidades europeas, lo que contribuye a su vez a mejorar la especialización de los estudiantes universitarios europeos. Se trata de un proyecto que encuentra sus orígenes en la creación del programa Erasmus en 1987 por la Comisión Europea (Pol, 2017: 23) y en la Declaración de La Sorbona el 25 de mayo de 1998, y cuyo resultado pone de manifiesto "la dimensión social de la enseñanza superior" (García Suárez, 2006: 41).

Desde el punto de vista pedagógico, la implementación de los cambios estructurales en la concepción de la carrera universitaria supone un cambio de paradigma docente en el que los estudiantes "pasan a ser realmente el centro de la enseñanza universitaria y autónomos de su propio aprendizaje" (García Suárez, 2006: 67) y el docente deja de ser un mero transmisor para adquirir funciones de "facilitador, guía, evaluador, formador" (García Suárez, 2006: 68). En efecto, esto supone "un cambio conceptual que ha desplazado la concepción conductista, centrada en la adquisición de respuestas, a una concepción más abierta basada en la adquisición de conocimientos y más personalizada radicada en la construcción de significados" (Herrera Torres, 2011: 71). De tal manera que es preciso enfocar los escenarios pedagógicos en base a un modelo de formación participativo y flexible en el que la interacción no se limite a se bidireccional (docente-discente) siguiendo el modelo

de la clase magistral, sino que sea multidireccional (docente-discente y discentes entre iguales) y se realice en una multiplicidad de escenarios de aprendizaje. Para ello, como docentes tenemos que reflexionar sobre nuestro desempeño en el aula y sobre la implementación de unas buenas prácticas que expresen el compromiso docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de los estudiantes como del propio, ya que la actualización de la metodología docente representa uno de los ejes vertebradores de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

En este contexto y desde el área de conocimiento que nos ocupa -el área de Filología Francesa-, el MCER se presenta como un documento de referencia complementario a nuestra actuación docente en el marco del EEES. Se trata de un instrumento de reflexión que ofrece un conjunto de parámetros comunes para la enseñanza de las lenguas en los diferentes niveles en él consensuados desde el Consejo de Europa con la llegada del nuevo milenio. En efecto, en su preámbulo, el MCER (2002: 3) expone que persigue:

> Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:
>
> 1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria y de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
> 2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sus sentimientos.
> 3. Alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

Nos encontramos, por consiguiente, ante una propuesta metodológica que pone de relieve la importancia acordada a la imbricación del conjunto de competencias (competencias lingüística, gramatical, cultural, sociocultural, intercultural, etc.) en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de una lengua extranjera desde un enfoque orientado a la acción y a la comunicación. En este contexto, la literatura adquiere un papel fundamental "debido a que los estudios literarios […] cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos" (MCER, 2002: 59) y esto, a su vez, "permite al individuo desarrollar una personalidad más rica y compleja al igual que [permite] mejorar la capacidad de aprendizaje posterior de las lenguas y dar apertura a nuevas experiencias culturales" (MCER, 2002: 47). Se trata, en efecto, de abordar la literatura como un espacio privilegiado en el que pueden expresarse identidades culturales específicas (Berthelot, 2011: 26). De tal manera que el texto literario se convierte en una forma de comunicación particular en la medida en la que su recepción es diferida en el tiempo y en el espacio, y que su enunciación y su recepción se hacen en base a una multiplicidad de instancias (Bethelot, 2011: 44). Esto resulta ser tanto más significativo cuanto que muchos autores francófonos exploran el relato de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico y de integración en la sociedad francesa. Con ello, en función de los fragmentos elegidos por el docente, el estudiante en el aula de FLE puede incluso llegar a leer una especie de "mise en abyme" de su propia situación (Bethelot, 2011: 53) y tener un modelo que le permita relativizar la experiencia propia.

1.3. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

> Desde la publicación por el Club de Roma en 1972 de *Los límites al crecimiento* hasta la formalización del concepto "desarrollo sostenible" en 1987 en le Informe Brundtland, la comunidad científica participó activamente en la elaboración de una idea de desarrollo basada en algo más que el crecimiento económico, que abarcara la consideración de todas las externalidades ambientales olvidadas por este, así como el impacto que generaba en las sociedades humanos (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 151).

La evolución aquí evocada alcanza su mayor expresión cuando el 25 de septiembre de 2015 193 países se sumaron al reto de los ODS aprobando, en la Asamblea General de Naciones Unidas, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. 17 fueron los objetivos y 169 las metas

que allí se marcaron con el propósito de favorecer un desarrollo equilibrado del planeta en base a tres pilares básicos: la economía, la perspectiva social y el enfoque ambiental. Se trata, por consiguiente, de una Agenda que se focaliza en los desafíos globales "más acuciantes como la erradicación de la pobreza y el hambre; […] el cambio climático, la garantía para todos de una vida próspera, […], y el fomento de sociedades pacíficas, inclusivas, igualitarias y justas" (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 151). Este compromiso institucional e intergubernamental, debe ser transferido a la sociedad y desde el ámbito docente los diferentes escenarios pedagógicos pueden reflejar y fomentar ese compromiso individual.

Sumarse al reto de los ODS desde la enseñanza de las lenguas de manera general, y del FLE de manera particular, resulta ser una labor abordable en la medida en la que todos los docentes estamos involucrados en la consecución del Objetivo 4 que persigue "garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". En este contexto, y tal como señala Cecilia Simón (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 201), "la nueva agenda de educación resumida en el Objetivo 4 está inspirada en la visión de que la educación transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades".

Por lo anteriormente expuesto, este objetivo permite, además, reflexionar sobre los otros 16 ODS de manera transversal en el aula de FLE, ya que las temáticas abordadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de un usuario de lengua extranjera abarcan las diferentes esferas del constructo social. En este contexto, hemos elegido un corpus literario de escritoras migrantes con el objetivo de reflexionar en torno al reto que constituye el Objetivo 5 que persigue "lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas" y que establece que "la igualdad de género es un derecho humano fundamental, y la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible". Se trata, por consiguiente, de reflexionar en materia de igualdad y de equidad desde un punto de vista sexuado que permite pensar a su vez en otros objetivos que tienen como punto común la reducción de las desigualdades (véanse, por ejemplo: Objetivo 1, "Fin de la pobreza";

Objetivo 3, "Salud y bienestar"; Objetivo 10, "Reducción de las desigualdades"; y Objetivo 16, "Paz, justicia e instituciones sólidas"). De tal manera que, tal y como señala Cristina Sánchez Muñoz (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 103), si leemos con detenimiento las metas propuestas en los 17 objetivos "en todas se menciona la igualdad de género como factor dentro del logro de dichas metas, ya sea mediante menciones explícitas o implícitas, o bien porque hay metas que generan las condiciones para la igualdad de género".

2. LITERATURA FRANCÓFONA EN LA EUROPA ACTUAL

Con la llegada del nuevo milenio, la literatura francófona también vive un cambio de paradigma significativo que pone de manifiesto la manera en la que la evolución del constructo social influye en los cánones estéticos nacionales. En este contexto, los movimientos migratorios han influido considerablemente en la evolución del canon de la literatura francófona, tradicionalmente asociada a espacios vinculados a la lengua francesa por su pasado colonial. La literatura francófona actual presenta así un escenario paralelo y de creación transnacional en el que existe una voluntad expresa de un conjunto de autores migrantes de expresarse en lengua francesa. Este mosaico literario illustra un nuevo marco estético representativo de un mundo complejo (Alfaro, 2013: 13) que ha sido analizado desde numerosas perspectivas teóricas. En este contexto es preciso destacar las aportaciones de Anne-Rosine Delbart en su monográfico titulado *Les exilés du langage* (2005) y de Véronique Porra quien establece un panorama de esos escritores alófonos de expresión francesa en *Langue française, langue d'adoption. Une littérature "invitée", entre création, stratégies et contraintes (1946-2000)* (2011). De igual modo, cabe dedicar una mención especial al volumen colectivo dirigido por Ursula Mathis Moser y Birgitz Mertz-Baumgartner y publicado en 2012 bajo el título de *Passages et ancrages. Dictionnaires des écrivains migrants de la langue française (1981-2011)*.

Íntimamente asociado a esta reflexión que gira en torno al lugar que ocupa la literatura ectópica (Albadalejo, 2011) en el mosaico literario francófono, en 2014 Margarita Alfaro y Beatriz Mangada dirigen el

volumen colectivo titulado *Atlas literario intercultural. Xenografías femeninas en Europa*. Esta publicación responde a la voluntad de visibilizar "un panorama representativo de la escritura femenina europea en torno al desplazamiento, al exilio y a las vivencias del entre dos" (Alfaro y Mangada, 2014: 12). Siguiendo esta línea de investigación, Margarita Alfaro, Stéphane Sawas y Ana Belén Soto dirigen un segundo monográfico titulado *Xénographies féminines dans l'Europe d'aujourd'hui* (2020). Este volumen colectivo persigue un doble objetivo: por una parte, dar voz a un corpus de escritoras desplazadas capaces de transgredir los códigos establecidos y de reflexionar sobre su experiencia vivida y el concepto de igualdad; y, por otra parte, proponer un marco innovador capaz de delimitar los caminos óptimos para alcanzar unas condiciones sociales favorables a todos, hombres y mujeres (Alfaro, Sawas y Soto, 2020: 10). A nuestro modo de ver, conceptualizar este corpus de escritoras como xenografías francófonas resulta ser la manera más acertada de definir esa constelación literaria que evoca, expone e ilustra el testimonio literario (-grafía) del recorrido migrante (xeno-) en la Europa actual. Se trata, por consiguiente, de una brecha literaria que rompe con los cánones tradicionales para poner de manifiesto las características inherentes al nuevo paradigma artístico que surge en el espacio de creación francófona del continente europeo. De tal manera que estudiar el corpus de escritoras que conforman el mosaico literario de las xenografías francófonas desde una perspectiva femenina implica reflexionar sobre el Objetivo 5 ("Igualdad de género") de manera explícita y sobre resto de objetivos de manera implícita en función de la temática abordada en las obras publicadas.

3. BREVE CARTOGRAFÍA LITERARIA

El espacio de creación literaria en el que se ubica el corpus de escritoras pertenecientes a las xenografías francófonas en la Europa actual evoca una multiplicidad de espacios geográficos de origen, de ahí que hablemos de cartografía literaria. Llegados a este punto de la reflexión es preciso señalar que en el presente trabajo nos enfocaremos un conjunto paradigmático de escritoras instaladas Francia y que han publicado relatos autoficcionales en los últimos cinco años. Para ello, siguiendo la

propuesta expuesta por Margarita Alfaro y Beatriz Mangada en el *Atlas literario intercultural. Xenografías femeninas en Europa* (2014), expondremos el corpus de autoras aquí objeto de análisis en función del área geográfica de sus orígenes:

3.1. Oriente medio

En este contexto quisiéramos poner de relieve la aportación literaria de dos autoras, de orígenes diversos, cuyo recorrido literario resulta ser complementario:

3.1.1. Hadia Decharrière (Koweït, 1979)

Autora de dos novelas, *Grande Section* (2018) y *Arabe* (2019), Hadia Decharrière basa su proyecto escriptural en la experiencia vivida en primera persona. En su primera novela, la autora evoca los recuerdos de una niña que crece entre Damas, San Diego y Cannes. En esta trayectoria convergen temáticas inherentes a las identidades múltiples y reflejan las dificultades lingüístico-culturales que pueden surgir en el proceso de integración identitaria. El diálogo intercultural entreteje de igual modo la segunda novela de esta autora cuyo edificio ficcional se construye en base a un descubrimiento curioso: la protagonista se despierta un día hablando árabe. El tejido ficcional de esta novela lleva al lector por un París alejado de la postal y de sus emblemáticos monumentos. El recorrido de la protagonista permite así descubrir al lector esos otros barrios que también conforman la identidad geopoética parisina, pero menos conocidos o reconocidos por los turistas que llegan a la capital del hexágono buscando glamur, exclusividad y distinción. Maya, la protagonista, se pasea así por el Pigalle de los sex-shop, por el Barbès de los tejidos comprados al por mayor y por el mercado de segunda mano conocido como el Marché aux Puces en Clignancourt. La protagonista también acompaña al lector hasta un salón de belleza en el corazón de Beirut visionando la película *Caramel* (Labaki, 2007). En este sentido, la imbricación del cine y la literatura invita al lector a salir del espacio literario para investigar sobre el concepto de feminidad oriental. Con esta reflexión metaliteraria, la autora persigue que la reflexión sobre la interculturalidad desde una perspectiva de mujer no se

acabe al cerrar el libro y que continúe en otros espacios de creación y en los que las referencias interculturales permitan dibujar una nueva mirada sobre la figura femenina.

Por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que estudiar la producción novelística de esta autora nos permite abordar en el aula de FLE el Objetivo 4 ("Educación de calidad"), ya que en *Grande Section* la autora describe con detalle esa vuelta al colegio que cada año tiene lugar en el mes de septiembre y en el que el material escolar, el espacio del centro y los compañeros y profesores se erigen en los grandes protagonistas. De igual modo, el recorrido geopoético que la protagonista y alterego de la autora evoca permite reflexionar sobre la construcción identitaria y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en las etapas infantiles. La atención fijada en las diferentes etapas vitales de la figura femenina constituye también otro de los ejes vertebradores del proyecto autoficcional de esta autora. Por ello, el Objetivo 5 ("Igualdad de género") constituye así otro de los ejes vertebradores del tejido autoficcional de Hadia Decharrière. En este contexto, sería conveniente poner de relieve que, si *Grande Section* se focaliza en la infancia, en *Arabe* será la mujer adulta la gran protagonista. En este contexto, el docente puede abordar mediante fragmentos concretos temas tan controvertidos como la ablación femenina, los estereotipos asociados a la mujer oriental desde una perspectiva occidental y la presión social a la que están sometidas las mujeres desde un punto de vista estético.

3.1.1. Maryam Madjidi (Teherán, 1980)

Maryam Mdjidi es una escritora de origen iraní instalada en Francia con tan sólo seis años. En *Marx et la Poupée* (2017) la autora explora su recorrido vital en torno a tres nacimientos: un primer nacimiento en Teherán, en el que la familia y la despreocupación propia de la infancia evocan un pasado ideal e incluso idealizado por Maryam tras su llegada a Francia; un segundo nacimiento que tiene lugar tras su llegada a París, donde no sólo cambió de contexto lingüístico y cultural, sino que también experimentó un cambio en el estatus social de su familia; y el tercer nacimiento que supone la aceptación de su doble cultura. La esencia de esta novela de marcado carácter proteiforme permite abordar la

temática del desplazamiento desde una multiplicidad de perspectivas femeninas. Por ello, el Objetivo 5 ("Igualdad de género") se convierte en el eje vertebrador de este testimonio autoficcional que permite, además, reflexionar sobre las desigualdades sociales (Objetivo 10) y la construcción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas (Objetivo 16).

La vocación didáctica de esta autora que también enseña el Francés como lengua extranjera en la Cruz Roja francesa a grupos de menores no acompañados que llegan a Francia se ve reflejado en su libro infantil *Je m'appelle Maryam*. Se trata de un cuento ilustrado en el que la autora se basa en su novela para expresar su experiencia vivida, aunque el público objetivo cambia. Con este cuento, la autora alcanza un doble objetivo: por una parte, la lectura de este cuento permite dar un ejemplo a todos esos niños que, como ella, han tenido que abandonar sus países, sus familias y han tenido que adaptarse a una nueva realidad sociocultural y lingüística; y, por otra parte, promover la reflexión interpersonal sobre la multiplicidad de las vivencias ligadas a la experiencia del desarraigo y de la migración. Por ello, hablar del proceso de integración desde esta doble perspectiva, femenina e infantil, permite abordar los Objetivos 4 ("Educación de calidad") y 5 ("Igualdad de género") no sólo con aquellos niños que han vivido la experiencia de desarraigo como la autora, sino que además permite sensibilizar a todos aquellos que no han vivido esa experiencia en la primera persona con el objetivo de promover valores de inclusión y tolerancia desde las edades más tempranas. Además, de manera transversal también se pueden trabajar otros objetivos, ya que Miryam Madjidi explora con maestría las circunstancias ligadas al exilio de su familia y la situación política de su país de origen. De tal manera que, por lo anteriormente expuesto, la producción literaria de Maryam Madjidi permite tratar temáticas asociadas con el Objetivo 1 ("Fin de la pobreza"), con el Objetivo 2 ("Hambre cero"), con el Objetivo 10 ("Reducción de las desigualdades") y con el Objetivo 16 ("Paz, justicia e instituciones sólidas").

3.2. Sudeste asiático

En este contexto geográfico focalizaremos nuestra exposición en el tejido autoficcional de Line Papin (Hanoï, 1995). De su amplia

trayectoria literaria nos interesa especialmente su tercera novela, *Les os des filles* (2019), porque se trata de un relato autoficcional en el que la autora expone la manera en la que la evolución intergeneracional de las mujeres de su familia se encuentra íntimamente relacionada con la Historia de su país de origen, Vietnam. Analizar fragmentos de esta novela permite, por consiguiente, abordar una multiplicidad de objetivos. En efecto, además del Objetivo 5 ("Igualdad de género") a través del análisis de las figuras femeninas que protagonizan la novela, se pueden abordar el Objetivo 4 ("Educación de calidad"), ya que fue gracias a la educación cómo esta familia consiguió alejarse de la vida campesina entre arrozales y pudo instalarse en la ciudad con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida. De igual modo, se puede abordar el Objetivo 16 ("Paz, justicia e instituciones sólidas") a través de la Historia evocada de este país que ha encadenado una sucesión de conflictos bélicos a lo largo del siglo XX. También se pueden utilizar fragmentos para abordar le Objetivo 10 ("Reducción de las desigualdades"), ya que la exposición de las desigualdades sociales se expone de manera explícita cuando los padres de Line abandonan la vivienda familiar, en la que según la tradición vietnamita debían convivir padres e hijos. Los padres de Line decidieron instalarse en una residencia en la que convivían con otras familias, en la que se hablaba inglés y en la que los niños podían disfrutar de áreas de recreo y piscina. El discurso de Line, tríada autora-narradora-protagonista, pone así de manifiesto las diferencias existentes entre la calle ruidosa y los pequeños espacios del barrio de sus abuelos y la vida en la residencia. Asimismo, se puede abordar el Objetivo 2 ("Hambre cero") a partir, por ejemplo, del análisis de la imagen que aparece en la portada y del fragmento en el que Line expone la delgadez extrema que provocaban las hambrunas vividas en las épocas de guerra. Y, por último, se puede reflexionar sobre el Objetivo 3 ("Salud y bienestar"), porque la protagonista y alterego ficcional de la autora expone cómo llegó a somatizar las dificultades vividas a raíz de su desarraigo lingüístico y cultural. El proceso de integración en Francia de esta joven le supuso un desgarro psicológico que somatiza en un trastorno alimentario que le llevó a estar hospitalizada durante un año. Se trata, por consiguiente, de exponer las secuelas físicas que pueden llegar a producir los procesos psicológicos desde el punto de vista de la construcción

identitaria inherente a las identidades múltiples, una perspectiva sin lugar a duda innovadora y poco abordada hasta el momento.

3.3. Europa

En el contexto europeo cabe poner de relieve la aportación literaria de dos autoras procedentes del este de Europa que coinciden en el Máster de Creación Literaria ofertado por la Universidad de Vincennes (París VIII):

3.3.1. Aliona Gloukhova (Minsk, 1984)

Aliona Gloukhova (Minsk, 1984) ha publicado dos novelas cuyo tejido autoficcional converge en la temática ligada a las figuras acuáticas. Su primera novela, *Dans l'eau je suis chez moi* (2018), pone en la escena narrativa la historia de pérdida de la figura paterna. La infancia de Alionouska, apodo cariñoso dado a la protagonista en la ficción, se encuentra profundamente marcada por la evolución de la figura paterna. El padre, en un primer momento, se describe como un personaje gris con problemas ligados a la ingesta de alcohol que necesita escapar de la ciudad de Minsk. Para la narradora, el padre es un delfín que se encuentra atrapado en un cuerpo humano, de ahí su desaparición en una tempestad, mientras navegaba en un velero por las costas de Turquía, no sea interpretado como una experiencia traumática, sino más bien liberadora. Dos años más tarde, en 2020, la autora publica *De l'autre côté de la peau*, una novela en la que el cuestionamiento identitario traslada la perspectiva de la primera a la tercera persona. En las dos novelas la naturaleza de manera general y la importancia acordada al mar y los océanos de manera particular adquieren un papel preponderante en la narración. Por ello, si bien en las dos novelas se pueden abordar los Objetivos 5 ("Igualdad de género") y 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas"), en la segunda novela se puede abordar además de manera específica el Objetivo 13 ("Acción por el clima"), Objetivo 14 ("Vida submarina") y, de manera tangencial, el Objetivo 11 ("Ciudades y comunidades sostenibles"). Leer algunos fragmentos de esta novela permiten abordar cuestiones asociadas a la ecocrítica y a la importancia

que adquiere cuidar el planeta y vivir de manera solidaria, saludable y sostenible.

3.3.2. Elitza Gueorguieva (Sofia, 1982)

Esta escritora de origen búlgaro publicó en 2016 su primera novela bajo el título de *Les cosmonautes ne font que passer*. Se trata de un relato autoficcional en el que la autora narra los últimos años de la implementación del sistema comunista y la transición democrática en Bulgaria. La mirada inocente de la infancia y algo rebelde de la adolescencia permiten al lector descubrir la influencia occidental que entraba de manera paulatina en ese espacio geográfico antaño conocido como Europa del Este.

La influencia audiovisual y la llegada de Kurt Cobain al escenario búlgaro provocan en la narradora un cambio de paradigma vital en el que su modelo ya no es Youri Gagarine, el astronauta, sino Kurt Cobain, el mítico cantante mundialmente conocido. En esta evolución resulta especialmente significativo ver cómo esta niña que en un primer momento quiere ser como Youri Gagarine se ve constantemente alejada de su sueño por su condición femenina, ya que su maestra le decía siempre que como era una niña no podría alcanzar esa meta profesional. La pasión y la perseverancia de esta joven que quiere viajar al espacio le lleva a seguir investigando y a descubrir que también había una mujer astronauta, Valentina Tereshkova. Por ello, de los múltiples fragmentos que permiten abordar temáticas asociadas a los ODS, quisiéramos poner de relieve esos fragmentos que evocan la búsqueda de modelos femeninos en el sector profesional. En este contexto, el docente puede abordar en el aula de FLE tanto el Objetivo 4 ("Educación de calidad") como el Objetivo 5 ("Igualdad de oportunidades"). Esto implica, a su vez reflexionar sobre el Objetivo 8 ("Trabajo decente y crecimiento económico"), ya que tener modelos femeninos en todas las esferas profesionales y en todas las escalas de la jerarquía profesional supone aún hoy un reto del que debemos hablar con el objetivo de romper las barreras de cristal.

De igual modo, el tejido narrativo se sitúa en un momento clave en la historia de Europa: 1989. En este contexto, abordar el Objetivo 16

("Paz, justicia e instituciones sólidas") resulta tanto más importante cuanto que es necesario establecer un marco jurídico y legislativo que garanticen una vida digna, saludable, sostenible y solidaria para los pueblos "que ahora ya representan mujeres y hombres con iguales derechos, oportunidades y deberes" (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 9).

3. IDEAS PARA UNA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA

Tal y como señala Ángeles Sánchez Hernández (2015: 498), el texto literario es una herramienta pedagógica apropiada para favorecer la lectura, la escritura y los intercambios de ideas en lengua extranjera. De tal manera que, a partir del corpus de textos y de autoras anteriormente citadas se pueden realizar una multiplicidad de actividades que abarcan desde la lectura de fragmentos hasta la creación de talleres de escritura creativa, la representación teatral de una obra, la elaboración de un BookTube, la escritura de una reseña o la creación de un curso de corta duración. También se pueden organizar presentaciones de libros con algún escritor o participar de las presentaciones que se realizan de manera sistemática por organismos como el Institut Français d'Espagne. Asimismo, se pueden imbricar en el tiempo de clase jornadas o seminarios en fechas determinadas por la ONU u otros organismos internacionales de prestigio y relacionadas con los ODS, tales como el "Jour du Prof de français" que tiene lugar el 23 de noviembre y del "Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia" organizado el día 11 de marzo.

En este contexto cabe poner de relieve la perspectiva de análisis del texto literario en el aula de FLE que pone de manifiesto el volumen colectivo de Paseos Literarios por la Europa Intercultural (Alfaro, García y Mangada, 2012), ya que, si bien los textos allí abordados no se imbrican en el espacio temporal aquí expuesto, sí que proponen una perspectiva interesante para abordar el texto literario. En él se sugieren las pautas siguientes de explotación didáctica:

1. Presentación del autor seleccionado y lectura en voz alta del pasaje propuesto con vistas a potenciar la comprensión lectora y sensibilizar al alumnado sobre la interculturalidad literaria.

2. Reflexión sobre el tema del texto o fragmento leído y puesta en común de las impresiones tras la lectura. Se busca con ello fomentar el espíritu crítico, la expresión oral y la capacidad argumentativa. Para facilitar el desarrollo de estas competencias, se incluye un glosario de términos, la traducción del pasaje, así como un comentario estético-literario sobre el mismo.

3. Realización individual o en grupos de las actividades de trabajo sobre el pasaje seleccionado con el fin de completar el acercamiento al texto elegido y favorecer la expresión oral y/o escrita del estudiante (Alfaro, García y Mangada, 2012: 9-10).

Esta perspectiva permite abordar, a su vez, actividades relacionadas con temáticas tan variadas como representaciones de tipo etnocentristas y estereotipos, aspectos socioculturales que permitan reflexionar sobre la discriminación y la empatía, enfoques interculturales que permitan abordar la construcción identitaria propia en base a la experiencia vivida y a la comparación de la experiencia ilustrada en el texto tratado. De tal manera que la dimensión metalingüística de los textos literarios permite realizar un conjunto de actividades inherentes a la lectura y de diversas formas. Así, se pueden realizar lecturas colectivas o individuales, en el aula o en casa, a través de medios digitales de manera síncrona o asíncrona.

Por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que enseñar la literatura francófona del extremo contemporáneo permite desarrollar competencias culturales, transmitir conocimientos históricos y lingüísticos y valorar los conocimientos de tipo experiencial (Florey, Cordonier, Ronveaux y El Harmassi, 2015: 186). La noción de experiencia por la que abogan los testimonios autoficcionales aquí evocados cobra un valor de transmisión y de aprendizaje que permite enriquecer no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos usuarios de la lengua que encuentran similitudes entre el recorrido leído y su recorrido vital, sino que también permite acercar realidades diferentes, distintas y a la vez complementarias de las vividas y que componen el tejido social actual con el objetivo de promover valores de inclusión, de tolerancia y de comprensión con la alteridad.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

> Los cambios radicales que la humanidad reclama para conseguir que las grandes prioridades se conviertan en pronta realidad sólo se alcanzarán si tiene lugar la transición de súbditos a "ciudadanos plenos, que actúan libre y responsablemente", tal y como define magistralmente la Constitución de la UNESCO a las personas educadas, sin adherencia alguna en las alas para permitir el vuelo alto en el espacio infinito del espíritu. Personas que actúan en virtud de sus propias reflexionas y no al dictado de nadie. "Aprender a ser" – "dirigir con sentido la propia vida", en palabras de don Francisco Giner de los Ríos- es sin duda alguna el pilar fundamental de todo el proceso educativo.
>
> El cuidado del entorno no debe limitarse a lo más cercano, sino que debe extenderse, porque el destino es común a todo el planeta. Es un aspecto crucial: el prójimo puede ser próximo o distante (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 8).

En este sentido potenciar escenarios educativos en los que analizar el aporte literario de las xenografías francófonas de la Europa actual supone un paso importante en este sentido. El aula de FLE puede convertirse así en un puente hacia la interculturalidad y la comprensión de la diferencia que genere contextos de diálogo en los que la tolerancia y el diálogo promueva sociedades más inclusivas, más justas y más igualitarias. De tal manera que resulta imprescindible que desde los diferentes escenarios pedagógicos cada docente pueda inscribirse en esa

> Gran movilización que permita a todos los seres humanos ser conscientes de la situación presente y, en consecuencia, comprometerse a actuar sin demora con un comportamiento cotidiano apropiado que haga posible hacer frente a procesos potencialmente irreversibles. Las comunidades académica, científica, artística, literaria, intelectual, en suma, deben liderar hoy las respuestas adecuadas a las amenazas que se ciernen sobre la humanidad a escala mundial (Alfaro, Arias y Gamba, 2019: 10).

5. REFERENCIAS

Albadalejo, T. (2011). Sobre la literatura ectópica. Rem tene, verba sequentur! GElebte Interkulturalität. Ferschrift zum 65. Geburtstag des Wissenschaftlers und Dichters Carmine/Gino Chiellino, 141-151, Thelem.

Alfaro, M., Arias, S. y Gamba, A. (2019). Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible. Catarata

Alfaro, M., García, Y. y Mangada, B. (2012). Paseos literarios por la Europa intercultural. Calambur

Alfaro, M. y Mangada, B. (2014). Atlas literario intercultural. Xenografías femeninas en Europa. Calambur

Alfaro, M., Sawas, S. y Soto, A. B. (2020). Xénographies francophones dans l'Europe d'aujourd'hui. Peter Lang

Alfaro, M. (2013). Xénographies francophones au féminin. Le double sentiment d'étrangeté-étrangéité dans l'œuvre de Chahdortt Djavann Comment peut-on être Français. Çédille, revista de estudios franceses, Monografías 3, 13-27

Allègre, C., Blacksotone, T., Berlinger, L. y Ruettgers, J. (1998). Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. Disponible en línea: http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf

Berthelot, R. (2011). Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner. L'Harmattan

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya

Decharrière, H. (2019). Arabe. Jean-Claude Lattès

Decharrière, H. (2017). Grande Section. Jean-Claude Lattès

Delbart, A-R. (2005). Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000). Pulim

García Suárez, J. A. (2006). ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas. UBe

Gueroguieva, E. (2016). Les cosmonautes ne font que passer. Verticales

Gloukhova, A. (2020). De l'autre côté de la peau. Verticales

Gloukhova, A. (2018). Dans l'eau je suis chez moi. Verticales

Herrera Torres, L. (2011). Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Comares.

Madjidi, M. (2019). Je m'appelle Maryam. Mouche, l'école des loisirs

Madjidi, M. (2017). Marx et la poupée. Le Nouvel Atila

Mathis Moser, U. y Mertz-Baumgartner, B. (2012). Passages et ancrages. Dictionnaires des écrivains migrants de la langue française (1981-2011). Honoré Champion

Naciones Unidas (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en línea: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Papin, L. (2019). Les os des filles. Stock

Pol, P. (2017). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades. Revista de Educación superior y sociedad, 21, 17-34

Porra, V. (2011). Langue française, langue d'adoption. Une littérature « invitée » entre création, stratégies et contraintes (1946-2000). Olms

Sánchez Hernández, A. (2015). La compétence de lecture de l'enseignement littéraire aux étudiants universitaires d'une langue minor (L3). Çédille, revista de estudios franceses, 11, 485-500

OPERATIVIZAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SERVICIO

GUIOMAR NOCITO-MUÑOZ
Universidad Villanueva

MARIA-JOSÉ JAVALOYES
Universidad Villanueva

1. INTRODUCCIÓN

Queda patente que el siglo en el que nos encontramos se caracteriza por una fuerte conciencia de la necesidad de transformación hacia una sociedad global más justa, centrada en la dignidad de las personas y en la erradicación de la pobreza. La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015 la resolución 70/I titulada "Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" en la que se retoman los objetivos del milenio y se ambiciona promover diecisiete objetivos de Desarrollo Sostenible, de carácter indivisible, que conjugan tres dimensiones de desarrollo: económica, social y ambiental.

La universidad comparte esta inquietud transformadora. La UNESCO (1998) en su conferencia mundial sobre Educación Superior afirmó el rol de las universidades en el desempeño de su función de liderazgo transformador para aportar soluciones a los problemas vinculados al desarrollo sostenible. La elaboración de nuevas propuestas educativas que favorezcan el desarrollo sostenible en Educación Superior es una pieza clave para avanzar en esta línea (Murga Menoyo, 2008).

A la educación y al desarrollo les une un vínculo indisoluble. En la Declaración de Incheon 2030 se plantea la necesidad de transformar vidas mediante la educación, reconociendo el papel clave que desempeña la

educación como motor principal del desarrollo. Así mismo, insta a aumentar el compromiso para promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida de todas las personas, especialmente en las más vulnerables, favoreciendo el crecimiento de habilidades y competencias para la vida en sistemas educativos fundamentados en la equidad y cada vez más inclusivos.

Al inicio del milenio Bringle y Hatcher (2000) apuntaban que el servicio a la sociedad debería estar incluido en la misión de todas las instituciones de Educación Superior para ejercitarse por medio de la docencia y la investigación. El reto sigue vigente, siendo una línea de actuación prioritaria en la actualidad favorecer programas académicos que comprometan a los estudiantes con las necesidades sociales y que conecten la institución universitaria con otras entidades. Es importante favorecer la variedad de experiencias de aprendizaje al mismo tiempo que se fortalece el desarrollo personal, educativo y económico de la red social a la que se dirigen los proyectos (Carrillo-Rosuá et al., 2017).

Este rol transformador requiere, en primer lugar, que la universidad asuma el protagonismo que le corresponde como agente de cambio. En este sentido es necesario combinar las exigencias académicas con las demandas sociales, por medio de experiencias estructuradas y consistentes, que pongan de relieve -en las asignaturas- la responsabilidad social universitaria, llevando a cabo metodologías activas como el aprendizaje -servicio (Tejada, 2013).

El aprendizaje servicio (ApS) es una metodología que trata de romper con el trabajo aislado y se orienta hacia un trabajo colectivo y dialógico en relación a una comunidad (Tapia, 2008) y es predominantemente experiencial (Aramburuzabala et al.,2015). Esta metodología implica programas que se sustentan sobre objetivos operacionales y permite que se pongan en juego diversas competencias de los estudiantes para sacar adelante un objetivo que nace de una situación de la vida real (Simons y Cleary, 2006). lo que no sólo provoca que los estudiantes tengan que poner en práctica los contenidos pertinentes, sino que, además, genera compromiso hacia el aprendizaje; implica conectar con la comunidad a la que se dirige el proyecto e implica ser flexibles ante los

contratiempos, a la vez que los estudiantes han de mantener vivo el compromiso para cumplir el plan y sacar el proyecto adelante a tiempo (Hart, 2015).

En la universidad del siglo XXI entendemos que generar un sistema formativo de calidad implica, además de potenciar la excelencia académica, incidir en variables relacionadas con la formación ética y ciudadana desde el propio currículum (Martínez, 2008). Educar para un desarrollo sostenible y promocionar un mundo más justo desde la educación implica no sólo formar en contenido, o en competencias, sino que aporta valores y fomenta el pensamiento crítico desde un paradigma educativo que se centra en la participación y el aprendizaje constructivo (Aramburuzabala et al.,2015).

La Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) tiene como consideración principal que la universidad debe de asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano usando estrategias innovadoras para construir una sociedad más justa y participativa, lo que le ha llevado a institucionalizar de manera formal la metodología de Aprendizaje Servicio como estrategia docente para promover la sostenibilidad en Educación Superior en el año 2015.

Es por ello que hemos empleado el modelo formativo de Aprendizaje-Servicio para llevar a cabo un proyecto cuyo fin es la prevención de la violencia juvenil y hacia la mujer desde la asignatura de *Psicología de la Intervención Educativa* del grado de Psicología. El proyecto titulado "Habilidades para vida" tiene como destinatarios trece centros educativos de El Salvador y se llevó a cabo en colaboración con la Fundación del Valle

El proyecto persigue dos objetivos principales. El primer objetivo consiste en generar un manual con programas educativos que fomenten las habilidades para la vida en adolescentes en riesgo de exclusión social de El Salvador; el segundo objetivo es desarrollar la responsabilidad cívica y el pensamiento estratégico de los estudiantes de grado que lo llevan a cabo (Rusu et a., 2015; Ward y Wolf-Wendel, 2000).

2. DESARROLLO DEL PROYECTO "HABILIDADES PARA LA VIDA"

El programa *"Habilidades para la vida"* es un programa de aprendizaje servicio que se engarza al programa de Desarrollo Sostenible *"Prevención de la violencia juvenil y de la mujer"* de la Fundación del Valle, una institución que promueve el progreso social apoyando iniciativas dirigidas a la formación de jóvenes, la cooperación al desarrollo y la promoción de las mujeres.

El resultado final del programa de Aprendizaje Servicio consiste en desarrollar un manual de ayuda destinado a los educadores de la Fundación.

FIGURA 1. *Proyecto Fundación del Valle "Prevención de la violencia juvenil y de la mujer"*

Nota: Tomado de https://www.fundaciondelvalle.org/

Los destinatarios del programa "Prevención de la violencia juvenil y de la mujer" son trece centros educativos del El Salvador y persigue los siguientes objetivos de Desarrollo Sostenible:

- Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo

- Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos
- Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas
- Objetivo 10: Reducir la desigualdad entre los países
- Objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible
- Objetivo 17: Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Este proyecto de Aprendizaje Servicio, que se ha desarrollado desde la asignatura *Psicología de la Intervención Educativa*, ha perseguido operativizar el objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Las competencias genéricas, específicas y transversales de la asignatura que se han trabajo a través de este proyecto son las siguientes:

TABLA 1. *Competencias de la asignatura desarrollas a través del ApS*

Competencias Genéricas
CG7: Conocer y comprender los distintos métodos de evaluación, diagnóstico y tratamiento psicológico en diferentes ámbitos aplicados de la Psicología. CG8: Identificar las necesidades y demandas de los destinatarios en los diferentes ámbitos de aplicación y establecer las metas de la actuación psicológica. CG10: Promover la salud y la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínico, trabajo y organizaciones, y comunitario, a través de los métodos propios de la profesión. CG12: Definir los objetivos, elaborar el plan y las técnicas de intervención en función de las necesidades y demandas de los destinatarios. CG13: Transmitir a los destinatarios, de forma adecuada y precisa, los resultados de la evaluación.
Competencias Específicas
CE1.1: Ser capaces de evaluar necesidades educativas y establecer una jerarquía de las mismas. CE10: Saber analizar el contexto donde se desarrollan las conductas individuales, los procesos grupales y organizacionales. CE10.1: Ser capaces de analizar los contextos educativos y sus mutuas relaciones de implicación. CE11: Saber seleccionar y administrar los instrumentos, productos y servicios y ser capaz de identificar a las personas y grupos interesados. CE12: Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención básico en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento). C11.1: Saber evaluar las principales dimensiones de los agentes educativos. CE12: Ser capaz de definir los objetivos y elaborar el plan de la intervención básico en función del propósito de la misma (prevención, tratamiento, rehabilitación, inserción, acompañamiento). CE12.2: Ser capaces de elaborar programas de intervención en función de las distintas necesidades de los diferentes agentes educativos. CE12.1: Saber asesorar a padres, profesores, alumnos e instituciones educativas.
Competencias Transversales
CT1: Análisis y síntesis. CT2: Elaboración y defensa de argumentos adecuadamente fundamentados. CT3: Resolución de problemas y toma de decisiones dentro del área de la Psicología. CT4: Aplicar los conocimientos al propio trabajo o vocación de una forma profesional. CT5: Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes dentro del área de la Psicología para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. CT6: Trabajo en equipo y colaboración con otros profesionales. CT7: Pensamiento crítico y, en particular, capacidad para la autocrítica. CT9: Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

2.2. Fases del proyecto

El proyecto consta de cuatro fases:

En un primer momento el Departamento de Aprendizaje Servicio de la Universidad nos puso en contacto con la entidad. Se llevaron a cabo cuatro sesiones con el fin de detectar las necesidades y poder así establecer los objetivos en relación con la asignatura y se analizó la problemática de la población adolescente a la que se dirigían los programas educativos.

En una segunda fase se llevó a cabo una sesión informativa durante el desarrollo de una clase con tres miembros de la institución (una coordinadora de la sede de España y dos miembros de El Salvador) para transmitir los objetivos del proyecto a los estudiantes junto con la profesora. La conexión de esa sesión fue mediante la plataforma Blackboard.

Una vez establecidas las bases del proyecto participaron 18 estudiantes y se generaron 5 micro proyectos llevados a cabo por equipos de entre 3 y 4 miembros. Estos micro proyectos estaban sujetos a un eje común. Se desarrolló a lo largo de dos meses, el feed-back fue continuo durante ese tiempo entre todos los miembros de los equipos y la profesora.

Finalmente hubo una presentación de los programas del proyecto al Departamento de Aprendizaje Servicio y una puesta en común general sobre los aprendizajes adquiridos, competencias desarrolladas, puntos de mejora y futuros retos.

TABLA 2. *Fases del proyecto*

Fases	Desarrollo
Fase I	Contacto con la entidad Detección de las necesidades Elaboración de los objetivos Estructura del programa Delimitación de los tiempos
Fase II	Sesión de contacto entre los estudiantes y el socio comunitario
Fase III	Delimitación de los temas de trabajo Desarrollo de los proyectos en equipos de 3-4 participantes
Fase IV	Exposición y defensa de los proyectos Envío de los proyectos al socio-comunitario

2.3. EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Los indicadores de calidad de los programas se establecieron conjuntamente en clase entre la profesora y los estudiantes. Se generó una rúbrica con el peso de cada uno de los indicadores con el fin de que los estudiantes tuvieran una guía en el desarrollo de su trabajo. La rúbrica se facilitó a los estudiantes a través del campus virtual y se utilizó para la evaluación de los trabajos. La puntuación de la rúbrica se elaboró sobre 10 puntos y el trabajo global del proyecto de ApS de los estudiantes (Proyecto escrito y la presentación) se valoró con un 25% de la nota final de la asignatura.

TABLA 3. *Indicadores utilizados para la evaluación de los proyectos*

10%	**El título se ajusta al contenido del trabajo**
20%	El marco teórico es sólido y está bien fundamentado. Se explica con un lenguaje adecuado. Se aportan por lo menos 5 referencias
20%	Objetivos del programa de intervención. Los objetivos deben indicar en palabras simples el propósito del programa de intervención y las contribuciones realistas que se derivan del trabajo. Son claros y están formulados correctamente. Se deben acomodar a las necesidades y edad de los participantes.
20%	Actividades. Las actividades y las técnicas escogidas son adecuadas, coherentes con los objetivos y se ajustan a la edad de los destinatarios. Se estructuran en el tiempo y están correctamente secuenciadas. Los recursos empleados se especifican y presentan (por ej. si se pone que se verá un video se especifica que video y si es posible se adjunta al trabajo). Se presenta un cronograma
10,00%	Evaluación. Existe una evaluación sobre las aportaciones de la jornada
5,00%	Se describen con precisión los recursos y los costes del programa de intervención.
10,00%	Existe coherencia entre todas las partes del programa.
5,00%	1. La presentación se estructura de manera clara y organizada 2. Exponen con fluidez, sin ceñirse literalmente a las notas de ayuda externa de la presentación 3. Demuestran dominio del tema 4. Respeta el tiempo de exposición establecido previamente 5. Contestan adecuadamente a las preguntas y aclaraciones.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la evaluación del proyecto, el Departamento de Aprendizaje Servicio solicitó a los estudiantes completar el "Cuestionario para la evaluación de proyectos de aprendizaje servicio" de Santos-Rego y Lorenzo Moledo (2018). El cuestionario se envió a través de un formulario de Google. Contestaron al formulario diecisiete estudiantes. La participación fue anónima y voluntaria.

El cuestionario evalúa siete aspectos de los proyectos de Aprendizaje Servicio: el proyecto de ApS en general; las actividades del proyecto en relación con la materia; el servicio realizado; los aprendizajes de los estudiantes, la implicación del profesor; la implicación del socio comunitario y la implicación del alumno en el proyecto.

Cada ítem se valora de 1 a 5, de acuerdo con la siguiente categoría cualitativa:

1-nada; 2-poco; 3-algo; 4-bastante; 5-mucho

Con los datos obtenidos se realizó un estudio descriptivo sobre la percepción del alumno respecto al Programa de Aprendizaje Servicio.

Para ello se utilizaron estadísticos de tendencia central (media, mediana, moda), desviación típica, análisis de frecuencia y porcentajes acumulados de respuesta. Se utilizó el programa SPSS v.20 para los análisis. Con los datos obtenidos se realizaron gráficos explicativos.

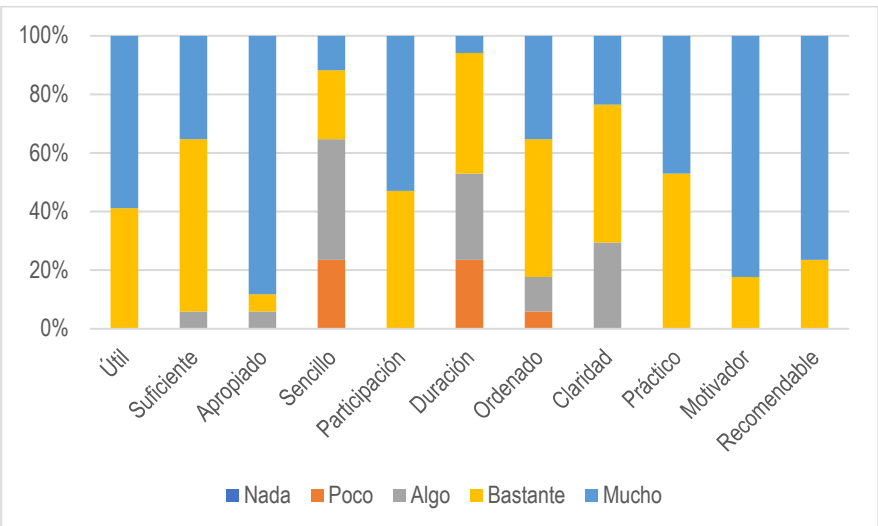
4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos; en las tablas se encuentran los estadísticos de cada una de las variables analizadas, mientras en los gráficos se ha recogido el porcentaje de respuesta acumulado para cada variable, en los siete aspectos evaluados.

TABLA 4. *Estadísticos del Proyecto en General*

		Ut	Sf	Ap	Sen	Part	Dur	Ord	Cla	Prac	Mot	Rec
N	Válido	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,59	4,29	4,82	3,24	4,53	3,29	4,12	3,94	4,47	4,82	4,76
Mediana		5,00	4,00	5,00	3,00	5,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Moda		5	4	5	3	5	4	4	4	4	5	5
Desviación estándar		,507	,588	,529	,970	,514	,920	,857	,748	,514	,393	,437
Mínimo		4	3	3	2	4	2	2	3	4	4	4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

GRÁFICO 1. *Resultados del Proyecto en general*



En la mayoría de las variables analizadas la puntuación moda ha sido 4 o 5; analizando los porcentajes se puede comprobar que al alumno le ha resultado útil, apropiado, motivador, práctico, que ha permitido su

participación en un alto grado, consideran que el proyecto era ordenado y muy recomendable para los cursos venideros.

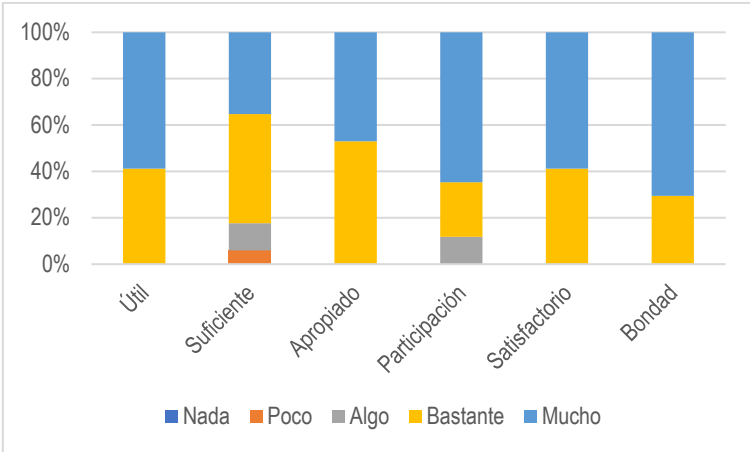
Las puntuaciones más bajas se dan en las variables sencillez y duración, lo que supone que los alumnos han considerado que el proyecto ha sido difícil en ocasiones y más breve de lo que habrían deseado.

TABLA 5. *Estadísticos del Servicio Realizado*

		Ut	Sf	Ap	Part	Sat	Bon
N	Válido	17	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		4,59	4,12	4,47	4,53	4,59	4,71
Mediana		5,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Moda		5	4	4	5	5	5
Desviación estándar		,507	,857	,514	,717	,507	,470
Mínimo		4	2	4	3	4	4
Máximo		5	5	5	5	5	5

Las puntuaciones medias en las variables analizadas son superiores a cuatro y la moda en todas las variables de este aspecto se encuentran entre las más altas, cuatro o cinco, lo que nos informa de que el alumno valora muy positivamente el servicio que ha llevado a cabo.

***GRÁFICO 2**. Resultados del Servicio realizado*



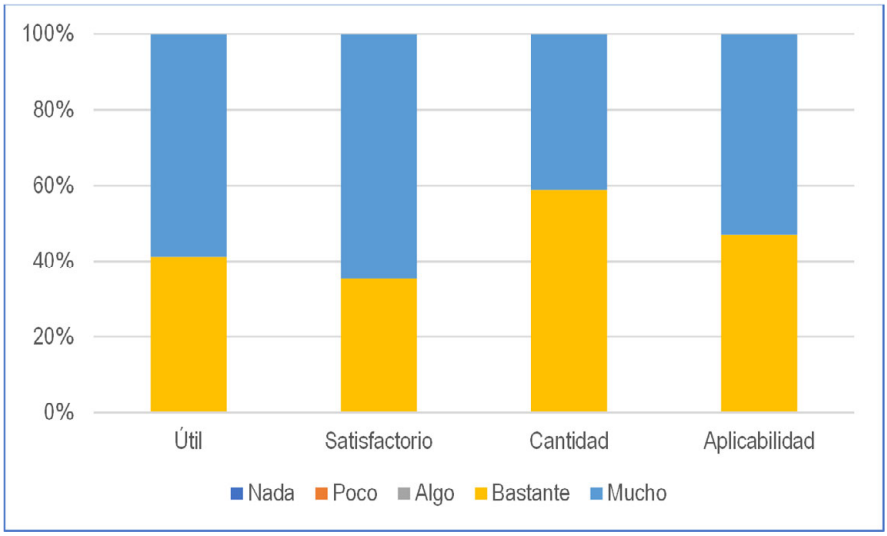
El servicio realizado le ha resultado al alumno claramente satisfactorio, apropiado, útil y adecuado para la comunidad a la que se dirigían. Consideran, así mismo, que su participación ha sido elevada.

Una parte del alumnado, el 17%, lo consideran insuficiente, ya que hubieran preferido que fuera más amplio y tuviera una duración mayor.

***TABLA 6.** Estadísticos de la variable Aprendizaje*

		Ut	Sat	Cant	Apl
N	Válido	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,59	4,65	4,41	4,53
Mediana		5,00	5,00	4,00	5,00
Moda		5	5	4	5
Desviación estándar		,507	,493	,507	,514
Mínimo		4	4	4	4
Máximo		5	5	5	5

GRÁFICO 3. *Resultados de Aprendizaje*

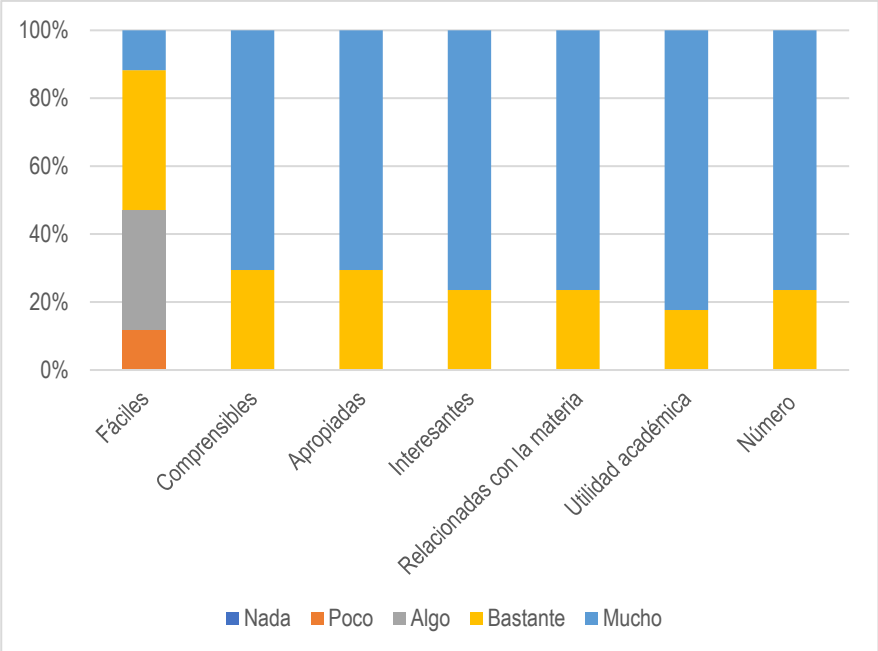


La totalidad de los participantes en el estudio puntúan todas las variables en las categorías más altas, considerando que su aprendizaje ha sido elevado, tanto en lo referente a la cantidad como a su utilidad y aplicabilidad. Les ha resultado muy satisfactorio.

TABLA 7. *Estadísticos de Actividades en relación con la materia*

		Fac	Comp	Ap	Mot	Rel	Uta	Num
N	Válido	17	17	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,53	4,71	4,71	4,76	4,76	4,82	4,76
Mediana		4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		4	5	5	5	5	5	5
Desviación estándar		,874	,470	,470	,437	,437	,393	,437
Mínimo		2	4	4	4	4	4	4
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

GRÁFICO 4. *Resultados de Actividades en relación con la materia*

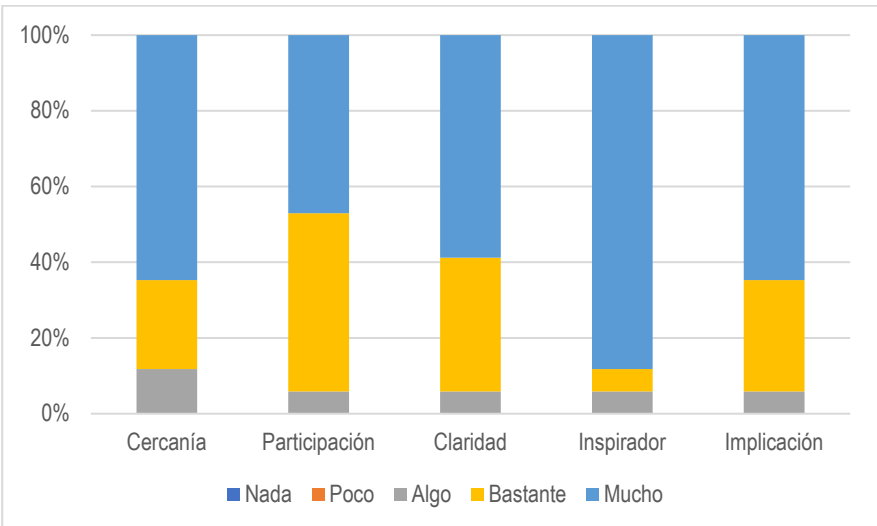


Los resultados muestran que el alumnado ha valorado tanto el número de actividades, como su utilidad académica con puntuaciones altas, han considerado que las acciones emprendidas han sido interesantes, relacionadas con la materia a la que se adscribe el proyecto y comprensibles. La variable que puntúa más bajo es facilidad, ya que algunas de las actividades propuestas no les han resultado sencillas, sin embargo, si han considerado que eran apropiadas.

TABLA 8. *Estadísticos de la evaluación al Profesor*

		Cer	Part	Cla	Ins	Imp
N	Válido	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,53	4,41	4,53	4,82	4,59
Mediana		5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Moda		5	4	5	5	5
Desviación estándar		,717	,618	,624	,529	,618
Mínimo		3	3	3	3	3
Máximo		5	5	5	5	5

GRÁFICO 5. *Resultados de la evaluación al Profesor*

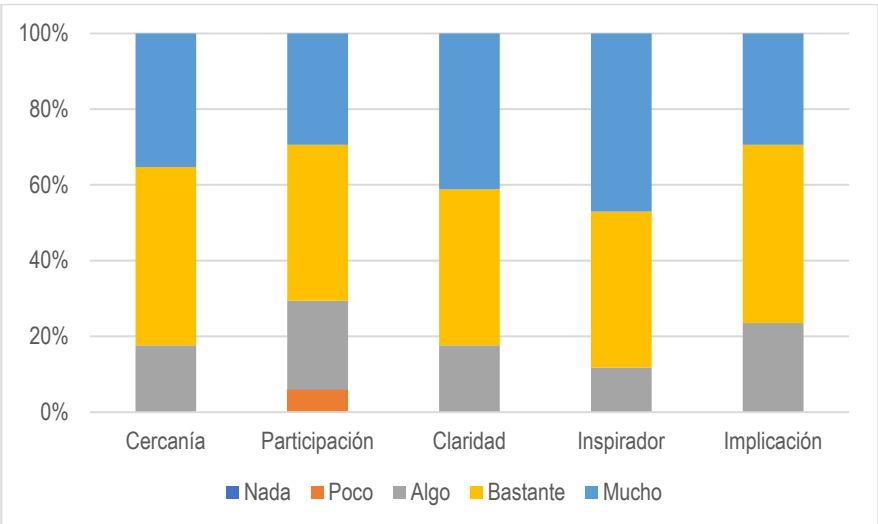


Nos encontramos, en este aspecto, con que la moda para cuatro de las cinco variables ha sido la puntuación más alta. Los participantes han valorado que el profesor de la materia, que ha guiado su programa de Aprendizaje Servicio ha participado intensamente en el proyecto, ha sido cercano y claro. Más del 80% manifiesta que le ha resultado inspirador y que su implicación con el proyecto ha sido alta.

TABLA 9. *Estadísticos de la evaluación al Socio Comunitario*

		Cer	Part	Cla	Ins	Imp
N	Válido	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,18	3,94	4,24	4,35	4,06
Mediana		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda		4	4	4	5	4
Desviación estándar		,728	,899	,752	,702	,748
Mínimo		3	2	3	3	3
Máximo		5	5	5	5	5

GRÁFICO 6. *Resultados de la evaluación al Socio Comunitario*



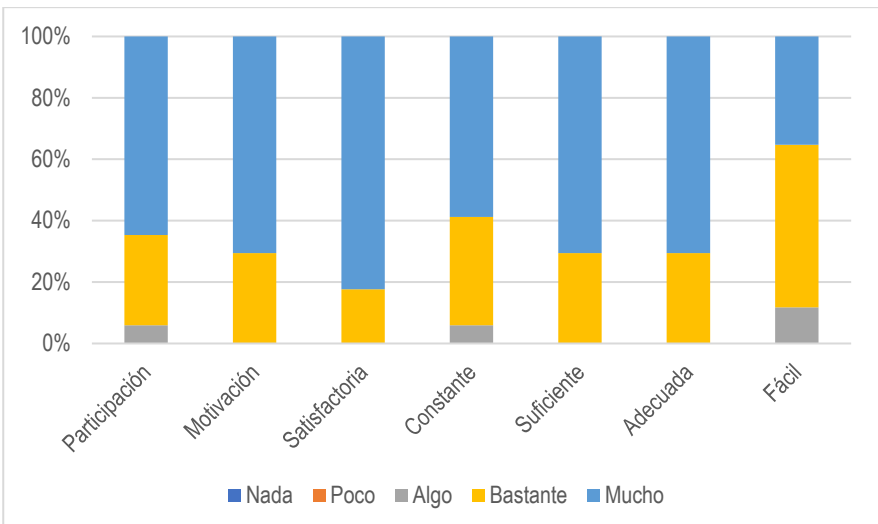
La puntuación moda, en casi todas las variables de este aspecto, es el 4, lo que supone que el alumnado valora muy positivamente la implicación de la entidad colaboradora en el proyecto de Aprendizaje Servicio.

Para la mayoría de los encuestados, en torno al 80% en todas las variables, la entidad ha sido clara, se ha implicado y ha sido cercana, sin embargo, les hubiera gustado que el socio comunitario participara más en las tareas que han llevado a cabo.

***TABLA 10**. Estadísticos de la implicación del estudiante*

		Part	Mot	Sat	Cons	Suf	Ad	Fac
N	Válido	17	17	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,59	4,71	4,82	4,53	4,71	4,71	4,24
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Moda		5	5	5	5	5	5	4
Desviación estándar		,618	,470	,393	,624	,470	,470	,664
Mínimo		3	4	4	3	4	4	3
Máximo		5	5	5	5	5	5	5

***GRÁFICO 7.** Resultados de la implicación del estudiante*



La totalidad del alumnado considera adecuada, suficiente y satisfactoria su implicación en el proyecto. Así mismo manifiestan haber tenido una alta motivación durante la realización del programa, haber participado bastante o mucho y mantener la constancia en la tarea.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aramburuzabala et al. (2015) afirman que la metodología de Aprendizaje Servicio gana potencialidad cuando se estructura a favor del desarrollo sostenible: "La educación entendida como desarrollo sostenible es transformador; se centra en el proceso, la calidad del aprendizaje, el desarrollo integral de las personas y las experiencias de aprendizaje transformadoras" (p. 82).

Entendemos que la sostenibilidad es un concepto dinámico que "incluye la búsqueda de la calidad ambiental, la justicia social y una economía viable y equitativa a largo plazo" (Aznar et al., 2014, p. 134). Generar proyectos desde Educación Superior que favorezcan una sociedad más digna y equitativa está en manos de las personas que formamos la comunidad universitaria. Los retos actuales exigen a la universidad ser una base institucional sólida que genere programas que sostengan la ayuda al desarrollo de realidades sociales mediante las distintas disciplinas curriculares que promueve (Van Wynsberghe y Moore, 2015). Incluir y promover los objetivos de desarrollo sostenible en la universidad y desde la universidad es un objetivo actual al que se esta empezando a hacer frente y que representa un reto en Educación Superior (Cebrián et al., 2019; UNESCO, 2009).

El interés por el APS como metodología de trabajo, especialmente en el ámbito universitario, ha crecido en los últimos años, como pone de manifiesto el estudio realizado por Redondo-Corcobado y Fuentes (2020). Esto puede deberse tanto al impacto que tienen este tipo de proyectos en la comunidad de destino como a su incidencia en el desarrollo académico de los alumnos y en su motivación por los estudios que cursan.

Es necesario considerar a evaluación en los proyectos de Aprendizaje Servicio como un elemento clave con el fin de mejorar el desarrollo de los programas en futuras ediciones y garantizar su supervivencia en la institución universitaria (Cano, 2014). La evaluación llevada a cabo a través del cuestionario los participantes valoraron positivamente la implicación de la entidad, que han considerado motivadora, y su principal propuesta de mejora es que les hubiera gustado que fuese más largo en

el tiempo, lo han valorado como práctico para lograr el objetivo propuesto, la formación de habilidades para la vida, a la vez que consideran que favorece la consecución de los objetivos curriculares de la asignatura. Participar en el proyecto ha requerido implicación, motivación y constancia, están satisfechos con sus logros y les parece muy recomendable el uso de esta metodología.

Estos datos son congruentes con los encontrados por Rodríguez-Izquierdo (2020) en su investigación, en la que puso de manifiesto que el compromiso académico de los alumnos participantes en programas de APS es mayor y se manifiesta en una mayor energía y disposición al esfuerzo, aumento de la concentración en tareas académicas y persistencia ante las dificultades. Según Solís Galán y López Andrada (2021) el conocimiento profundo por parte del alumnado acerca de las problemáticas sociales genera una activación de la transferencia entre el espacio educativo y el espacio social. lo que provoca un aumento de la sensibilidad por otras realidades, por la diversidad, el diálogo con el "otro" y de la autorregulación en la construcción y generación de los aprendizajes experienciales. Así mismo la gestión del aprendizaje y la gestión de la propia competencia son particularmente importantes y necesarios en el desarrollo de este tipo de proyectos (Marshall et al., 2015). Las experiencias de aprendizaje servicio presentan, tanto a los estudiantes como a los destinatarios, oportunidades de desarrollar competencias personales y profesionales, fortaleciendo la conexión entre el mundo académico y la comunidad social (Conway et al., 2009; Einfeld y Collins, 2008; Felten y Clayton, 2011).

El Aprendizaje Servicio se presenta, pues, como una metodología idónea en Educación Superior para lograr los objetivos curriculares, a la vez que se fomenta la puesta en práctica de los objetivos del Desarrollo Sostenible y se generan lazos de cooperación entre la sociedad y la universidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación es el resultado de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Villanueva titulado "El impacto del

Aprendizaje servicio en el estudiante universitario" cuya investigadora principal es Guiomar Nocito-Muñoz.

8. REFERENCIAS

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado, 19(1), 78-95.

Aznar Minguet, P.; Ull, M.A.; Piñero, A. y Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. Educación XX1, 17 (1), 131-158. https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. The Journal of Higher Education, 7(3), 273-290.

Cano, L. C. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Carrillo-Rosuá, F., Arco-Tirado, J., y Fernández Martín (Eds.). (2017). Researching the university teaching through service learning. Editorial Universidad Granada.

Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M.T., Moraleda, A., y Segalas, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(3), 151-167. https://doi.org/ 10.13042/Bordon.2019.68276

Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. Journal of Experiential Education, 34(2), 164-181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Comisión de Sostenibilidad (2015). El Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Documento aprobado por el Plenario. Jornadas de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 27 y 29 de mayo, León.

Conway, J.M., Amel, E.L., y Gerwiwn, D.P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning´s effects on academic personal, social and cityzenship outcomes. Teaching of psychology, 36, 233-245. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Declaración de Incheon Educación 2030. https://es.unesco.org/world-educationforum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon

Einfeld, A., y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. Journal of College Student Development, 49(2), 95-109. https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017

Felten, P., y Clayton, P. H. (2011). Service-learning. New directions for teaching and learning, 75-84. https://doi.org/10.1002/tl.470

Fessler, J. A., y Hero, A. O. (1994). Space-alternating generalized expectation-maximization algorithm. IEEE Transactions on Signal Processing, 42(10), 2664-2677.

Hart, S. (2015). Engaging the learner: The ABS´s of service-learning. Teaching and learning in nursing, 10, 76-79. https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.01.001

Marshall, J. H., Lawrence, E. C., Williams, J. L., y Peugh, J. (2015). Mentoring as service-learning: The relationship between perceived peer support and outcomes for college women mentors. Studies in Educational Evaluation, 47, 38-46. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.07.001

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la Universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (págs. 27-56). Octaedro.

Murga Menoyo, A. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el Desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios Revista Española de Pedagogía, 240, 307-344.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. Revista Complutense De Educación,31(1), 69-82. https://doi.org/10.5209/rced.61836

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. Revista de Psicodidáctica (English ed.), 25(1), 45-51.

Rusu, A., Copaci, I. y Soos, A. (2015). The impact service-learning on improving students' teacher training: testing the efficiency a tutoring program in increasing future teachers 'civic attitudes, skills and self-efficacy. Social and behavior sciences, 203, 75-83. https://doi.org/10.1016/j.sbpro.2015.08.262

Santos-Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2018). Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Simons, L., y Clearly, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. College teaching, 54 (4), 307-319. https://doi.org/10.3200/CTCH.54.4.307-319

Solís Galán, M. G., y López Andrada, C. (2021). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social. Campo abierto, 40 (1), 73-86- https://doi/ 10.17398/0213-9529.40.1.73

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (págs. 27-56). Octaedro.

Tejada, J. (2013). La formación de competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. Cultura y Educación, 25(3), 285-294, https://doi.org/10.1174/113564013807749669

UNESCO. (1998). La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. http://sigc.uqroo.mx/Documentos%20Externos/Educacion%20Siglo%20XXI%20UNESCO.pdf

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO. (2014). Documento de posición sobre la educación después de 2015. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf

Van Wynsberghe, R., y Moore, J. L. (2015). UN decade on education for sustainable development (UNDESD): enabling sustainability in higher education. Environment, Development and Sustainability, 17(2), 315-330. https://doi.org/10.1007/s 10668-014-9606-x

Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. American Behavioral Scientist, 43(5), 767-780. https://doi.org/10.1177/00027640021955586 2015

COMUNICACIÓN VISUAL PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON PARÁLISIS CEREBRAL CON SERVICIOS DE VISIÓN ARTIFICIAL

MONTSERRAT MATEOS SÁNCHEZ
Universidad Pontificia de Salamanca

AMPARO CASADO MELO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades y no discriminación. También los objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) de la Agenda 2030 en su objetivo 4º quiere "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida". Para ayudar a conseguir estos objetivos se ha implementado una herramienta tecnológica, que por medio de una aplicación móvil ayude a mejorar tanto la comunicación como las habilidades comunicativas, de las personas con Parálisis Cerebral, mediante la interacción con el mundo y en tiempo real.

La aplicación permite interactuar con el contexto que le rodea por medio de la "traducción" de imágenes reales y objetos a pictogramas. De esta manera se consigue mejorar la comunicación en cualquier contexto, especialmente el educativo. La herramienta además de pictogramas, proporciona los mensajes por medio de texto escrito y síntesis de voz.

Para el diseño de esta herramienta se ha contado con 4 usuarios del Colegio "El Camino" de ASPACE-Salamanca y con la colaboración de

todo su equipo profesional: dirección, logopedas y Maestras en Audición y Lenguaje (AL).

El uso de técnicas de visión artificial no es nuevo y ha sido utilizado en otros ámbitos con éxito, pero sí resulta innovador en un contexto educativo con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas en personas con parálisis cerebral (PC).

La parálisis cerebral es un síndrome que desde hace más de un siglo ya se comenzaba a definir y a establecer una relación causal entre complicaciones en el parto con desórdenes motores en los niños. En la actualidad todavía desconocemos mucha información, sobre todo de los aspectos cognitivos. La Parálisis Cerebral afecta a alrededor de dos por mil de recién nacidos vivos en los países occidentales (Martin-Caro y Junoy, 2001).

La PC no se trata de una enfermedad como tal, sino que engloba un grupo de síndromes. Estos se muestran como problemas motores no evolutivos, pero sí cambiantes. En las primeras etapas del desarrollo, se trata de síndromes secundarios a lesiones o malformaciones cerebrales (Magolon, 2007).

En 1950 Phelps define la Parálisis Cerebral como un "trastorno persistente pero no invariable de la postura y del movimiento debido a una lesión no evolutiva del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen" (Martín Caro, 1993: 27)

Se encuentra una gran diversidad a causa de la concentración de lesiones cambiantes en el tiempo debido a la gran plasticidad a nivel cerebral en la evolución y desarrollo del sujeto. La plasticidad del ámbito neurológico es aquella facultad de reconversión a nivel estructural y funcional del sistema nervioso central postrero a un momento de lesión, en función de la plasticidad mencionada anteriormente, se encuentran diversas zonas cerebrales las cuales no se encuentran como afectadas, de esta manera, se asumen ciertas funciones de las zonas lesionadas (Puyuelo y Arriba, 2000).

Actualmente no se ha encontrado una única causa que produzca la parálisis cerebral. De este modo apenas se han hallado causas genéticas,

pero sí causas congénitas, es decir adquiridas en el útero, como pueden ser infecciones de la madre (rubéola o toxoplasmosis), anestesia o ingestión de sustancias nocivas. Existen muchos casos de PC que se producen en el momento del parto por anoxia, bajo peso o nacimiento prematuro (Martin-Caro y Junoy, 2001).

Los factores de riesgo de la PC pueden originarse en tres fases diferentes, en primer lugar, los factores prenatales los cuales pueden ser factores maternos (como alteraciones de la coagulación, enfermedades autoinmunes, HTA, infección intrauterina, traumatismo, sustancias tóxicas, y disfunción tiroidea), las alteraciones de la placenta (como trombosis en el lado materna, trombosis en el lado fetal, cambios vasculares crónicos e infección) y los factores fetales (como gestación múltiple, retraso del crecimiento intrauterino (RCI), polihidramnios, hidrops fetalis y malformaciones). En segundo lugar, se encuentran los factores perinatales, estos son la prematuridad, el bajo peso, la fiebre materna durante el parto, la infección del Sistema Nervioso Central o sistémica, la hipoglucemia mantenida, la hiperbilirrubinemia, la hemorragia intracraneal, la encefalopatía hipóxico-isquémica, el traumatismo, la cirugía cardíaca y la oxigenación por membrana extracorpórea (ECMO). En tercer lugar, se encuentran los factores postnatales, como las infecciones (como meningitis y encefalitis), el traumatismo craneoencefálico, el estatus craneal, la parada cardio-respiratoria, la intoxicación y la deshidratación grave (Póo, 2008).

Los porcentajes varían en función del momento de adquisición de la Parálisis Cerebral. El treinta y cinco por ciento aparece en la fase prenatal; el cincuenta y cinco por ciento en la fase perinatal y por último en la fase postnatal son los menos frecuentes (Sierra, 1994).

A lo largo de la historia han sido muchas las clasificaciones que se han hecho de la parálisis cerebral y en la actualidad son muchos los autores los que basan la clasificación teniendo en cuenta diferentes factores como son el tono muscular, la topografía y el grado de afectación.

Perlstein (1949, 1952) realizó una clasificación que hoy es considerada como clásica debido a su claridad lógica. En la siguiente tabla se muestran sus categorizaciones.

***TABLA 1**. Clasificación de la Parálisis Cerebral*

Clasificaciones de la Parálisis Cerebral

El tipo de los movimientos disociados	**Topografía corporal afectada**	**Grado de gravedad**	**Tono muscular que presentan en estado de reposo**
Espasticidad	Hemiplejía	Leve	Isotónicos
Atetosis	Diplejía	Moderado	Hipertónicos
Ataxia	Cuadriplejía	Grave	Hipotónicos
Tipos mixtos	Paraplejía		Variable
	Monoplejía		
	Triplejía		

Fuente: elaboración propia a partir de Martín Caro (1993)

Teniendo en cuenta el tipo de movimientos disociativos podemos clasificar la parálisis cerebral:

Espasticidad

La espasticidad es reiterada y frecuente y esto es debido al hecho de una lesión de vía piramidal, generada por una hipertonía muscular, lo que quiere decir un exagerado incremento del tono muscular y unos reflejos exaltados en el momento que la persona decide llevar a cabo un acto voluntario. Habitualmente el niño de características espásticas manifiesta lentitud en los movimientos, pero explosividad en ellos de manera organizada (Martín-Caro, 1993).

Esta afecta a los músculos inferiores y superiores que participan en movimientos voluntarios, de este modo el movimiento se vuelve más rígido y se vuelve más difícil relajar dichos músculos al moverlos. También se ve afectado el lenguaje, volviéndose disártrico en muchas ocasiones y explosivo, con largas pausas. Se observan problemas a la hora de masticar, salivar y succionar (Rodríguez, 2011).

En este tipo de movimiento el juego entre excitación de unos músculos e inhibición de los antagonistas no se exterioriza, percibiendo una exagerada contracción en el momento en el que los músculos están en extensión, esto impide la realización del movimiento (Martín-Caro y Junoy, 2001).

> En relación con la espasticidad, esta causa un cambio en función de la posición adoptada, cuando el niño se encuentra reposado o sentado, ésta produce un aumento; cuando el niño se encuentra en una posición de pie la espasticidad aumenta en grandes cantidades y si el niño se encuentra en una posición acostado la espasticidad produce una disminución (Sánchez y Lorca, 2004).
>
> La exploración es distinguida como una resistencia progresiva de la rapidez del movimiento, de manera que en el momento que el examinador traslada o mueve al niño de manera rápida, pero pasiva, tanto las piernas como los brazos, se produce un aumento de la espasticidad, a la par que apenas se objeta resistencia si hay lentitud en el movimiento (Martín-Caro y Junoy, 2001).

Según Puyuelo y Arriba, comentan los problemas más habituales respecto al habla, los cuales son:

- Alteraciones en la mímica facial, con una mímica pobre, sin expresión o fijada en una especie de mueca continua. La articulación puede ser lenta, con dificultad. En ocasiones el inicio del discurso se hace esperar y finalmente se inicia en forma de espasmo o explosión, juntando tanto las palabras que al oyente le resulta difícil hace una diferenciación o acabando todo el aire al inicio de la frase, teniendo que realizar posteriormente inspiraciones forzadas o en otras ocasiones hablando sin aire. La lengua suele estar fijada dentro de la boca, con muy poca movilidad. Frecuentemente presentan babeo y respiración por la boca. La voz puede presentar toda una serie de características propias: monocorde, monótona, sin entonación, con palabras y sílabas a menudo entrecortadas. La respiración suele ser insuficiente y superficial, por espasticidad de los músculos que intervienen en la inspiración o en la respiración (2000, p.16-17).

Atetosis

> La lesión se encuentra en el sistema extrapiramidal fundamentalmente dentro de la base en los núcleos. Siendo diferenciales las acciones y movimientos de lentitud, descoordinados, involuntarios de gran dificultad a las actividades de nivel voluntario. Son diferenciales también aquellos cambios bruscos de tono, generando una alteración de un bajo

tono bajo a un tono normal, o espasticidad desmedida (Puyuelo y Arriba, 2000).

Dichos movimientos afectan a la ejecución de actos voluntarios y se intensifican cuando se eleva la tensión emocional, deteniéndose sólo en estado de reposo o sueño. (Martín-Caro y Junoy, 2001).

De los cinco a diez meses se observan los primeros síntomas, estos pueden ser la excesiva apertura bucal e hipotonía general con hiperreflexia, los cuales van acompañados de movimientos involuntarios. Este cuadro clínico se caracteriza por la alteración del tono muscular, presencia de movimientos involuntarios y persistencia de reflejos arcaicos (Gómez-López et al, 2013).

En la atetosis las extremidades inferiores muestran menos afectación que las superiores. En ocasiones pueden estar involucrados los músculos de la boca, lengua, faringe y laringe; lo que puede alterar en algunas funciones como en la deglución, la masticación y el habla (Martín-Caro,1993).

Al intentar hablar pueden surgir distonías más o menos significativas del cuerpo en conjunto y adicionalmente de los órganos involucrados en la producción del lenguaje. Habitualmente en la atetosis la respiración en descanso es irregular, le falta intensidad, es arrítmica y en lo que respecta a la voz dichos síntomas se acentúan, encontrando frecuentemente mal coordinada la respiración y la voz (Puyuelo y Arriba, 2000).

Ataxia

Esta impacta y afecta en un ocho por ciento de los casos, dicha lesión se encuentra en la zona del cerebelo y es diferencial debido a una falta de coordinación a la hora de la marcha. El sujeto o niño no es capaz de realizar la acción de caminar o andar manteniendo estable una línea recta en la superficie del suelo, esta manera de caminar es conocida de manera tradicional como una “marcha de borracho”, en la cual y debido a esta, el sujeto o niño realiza un impulso mediante el uso de las piernas y los brazos buscando así una mayor base de sustentación (Bosch, 1973).

Un rasgo que nos permiten caracterizar a estas personas viene dado por temblores al intentar realizar movimientos voluntarios, como se ha mencionado anteriormente, las personas atáxicas tienen pérdida del equilibrio en consecuencia tropiezan y caen con demasiada frecuencia (Sánchez y Lorca, 2004).

Se afirma que se encuentra un impedimento a la hora de producir finos movimientos, aquellos que son dosificados erróneamente y adaptados de manera torpe. El lenguaje continúa de una manera lenta, la fonación, la respiración, y la articulación se encuentran de una manera errónea divididas y clasificadas, de manera que se encuentra una voz endeble, igualitaria, monótona y con ciertos temblores en la zona de las cuerdas vocales en el momento del habla, produciendo una voz escondida y de gran dificultad de entendimiento. Además, se encuentra una articulación incorrecta y con falta del control de fonación y en ciertos casos se encuentra un cierto babeo (Puyuelo y Arriba, 2000).

Tipos mixtos

Se trata de la combinación de las modalidades previas, atetosis unificada con espasticidad, rigidez con ataxia, etc. A decir verdad, existen más casos mixtos que puros, debido a la presencia de documentación cruzada entre una u otra afectación y primordialmente a la ausencia de precisión funcional entre las categorías que ingresan en cuestión, esto ocasiona que se pueda confundir fácilmente (Martín-Caro y Junoy, 2001).

De manera general estos sucesos y situaciones son denominadas como severas, teniendo en consideración las diversas problemáticas con relación a la expresión en todas las escalas (Puyuelo y Arriba, 2000).

Es sabido que la parálisis cerebral asocia una serie de comorbilidades con trastornos que afectan al sistema nervioso como alteraciones sensoperceptivas, epilepsia etc. Las cuales favorecen la presencia de dificultades en el aprendizaje de estos pacientes. A continuación, describiremos brevemente algunas de estas alteraciones asociadas basándonos en los trabajos de los autores Puyuelo y Arriba (2000), Póo (2008), Sánchez y Lorca (2004) y Magalon (2007).

Alteraciones visuales: Se contabiliza que se producen problemas oculares en alrededor del 40% de los pacientes. Las más frecuentes son los defectos de refracción como la miopía, ambliopía, alteraciones de la motilidad ocular como el estrabismo y otros como nistagmus y defectos de campos visuales llegando incluso a la ceguera.

Alteraciones auditivas: se observa una incidencia del 5-10% de los casos. La hipoacusia neurosensorial de diferentes grados es frecuente en estos pacientes, sobre todo en aquellos cuya etiología de la Parálisis Cerebral se atribuye a una infección pre o posnatal. Se relacionan

directamente con alteraciones del lenguaje debido a que afecta tanto a la percepción como a la producción del sonido, explicado más detenidamente en el apartado de alteraciones del lenguaje.

Alteraciones sensoperceptivas y táctiles: alteraciones motrices que producen dificultad para la alimentación y deglución, del esquema corporal, la lateralidad y el esquema corporal que en general son poco frecuentes. Sin embargo, debido a que suele tener una afectación global, dificultará tanto el aprendizaje en las áreas que sea necesario como en el ámbito social. Dentro de los subtipos, en la diplejía espástica son más frecuentes los defectos visoperceptivos.

Trastornos convulsivos: se produce más frecuentemente (hasta el 50%) en los niños con tetra o hemiplejia. La frecuencia e intensidad de los ataques puede tener consecuencias en el aprendizaje.

Discapacidad intelectual: Los pacientes poseen un CI inferior a lo establecido en su etapa de desarrollo en aproximadamente la mitad de los casos. Dentro de un amplio espectro de disminución del rendimiento cognitivo, la afectación varía dependiendo del subtipo de Parálisis Cerebral.

Alteración del área neuropsiquiátrica: comportamentales, emocionales y del control de esfínteres. Dentro de los problemas de conductas en los pacientes que asocian altas capacidades se ven TDAH e impulsividad y, al contrario, en aquellos con deficiencia mental se producen conductas destructivas, repetitivas y estereotipadas además de autoagresivas. Estas alteraciones pueden ser producidas por el daño neurológico o bien por cómo se percibe la discapacidad por el paciente y por el entorno. Durante la adolescencia es común la presencia de labilidad emocional, síntomas depresivos, dependencia y baja autoestima. Estas alteraciones pueden ser producto de la dificultad de adquisición de conocimientos, de establecer relaciones personales o por su aspecto, trastornos del lenguaje o del movimiento. El 40% de los pacientes presentan problemas de incontinencia urinaria agravados por la falta de movilidad y la deficiencia mental.

Alteraciones del lenguaje y aprendizaje: Se advierte que este tipo de trastornos se encuentra en hasta el 80% de los casos, siendo más

frecuentes en la forma discinética. Podemos clasificar los problemas del lenguaje en tres tipos:

- Disfunción oromotora: producción de las palabras. Puede ser debido a la falta de información propioceptiva y táctil del aparato fonador y respiratorio por secuelas motrices y psicomotrices de la lesión cerebral.
- Disfunción del procesamiento central: trastornos del lenguaje.
- Disfunción auditiva (hipoacusia)

Se puede encontrar la presencia de varios de estos tipos en el mismo paciente. La disartria es frecuente en la Parálisis Cerebral extrapiramidal y en los que padecen cuadriparesia espástica con deficiencia mental se observan más problemas de expresión y procesamiento central. Se explicará más detenidamente este punto en los apartados siguientes.

Otras comorbilidades de interés, pero que no afectan en tanta medida al aprendizaje son las siguientes.

- Digestivos, el reflujo gastroesofágico, malnutrición (con frecuencia produciendo fallo de medro), estreñimiento.
- Respiratoria, neumonías por broncoaspiración
- Alteraciones cutáneas
- Alteraciones vasculares
- Anomalías bucodentales
- Complicaciones traumatológicas y ortopédicas, osteoporosis, luxaciones de cadera, escoliosis etc.

En conclusión, se puede observar la heterogeneidad de los problemas asociados a esta patología, por lo tanto, no se debería generalizar en el trato a los alumnos ya que tendrán necesidades específicas dependiendo del caso. El objetivo final en educación deberá ser eliminar el mayor número de obstáculos para promover la autonomía del niño.

Por otro lado, para la comunicación de estos alumnos con PCy favorecer la inclusión existen diferentes opciones, como por ejemplo los sistemas aumentativos de comunicación (Abril Abadin, Delgado Santos, & Vigara Cerrato, 2010), que complementan el lenguaje oral cuando, por sí solo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Por otro lado, los sistemas alternativos de comunicación, sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente. Según (Tamariz , 1989) se puede decir que,

> son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, los cuáles, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción permiten, funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea, y generalizable), por si sólos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales

Ambos sistemas, aumentativos y alternativos, permiten que los alumnos con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás, manifestando sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para afrontar y controlar su propia vida. En definitiva, poder participar en la sociedad en igual de derechos y oportunidades.

Existen gran cantidad de sistemas tanto aumentativos como alternativos, y muchos de ellos basados para representar el lenguaje por medio de sistemas pictográficos. De estos, gran cantidad de ellos se basan en la tecnología, algunos en tecnología muy básica, como los pulsadores o reproductores de mensajes o tableros o libretos de pictogramas, mientras que otros utilizan tecnologías más avanzadas como la síntesis de voz con pictogramas preestablecidos. Otros únicamente basados en softwar permiten, por ejemplo, transcribir texto en pictograma, como es el caso de *Dictapicto* (Soluciones Tecnológicas. DictaPicto, 2015) que ayuda a la comprensión del mensaje por medio de la traducción de texto a pictogramas a modo de dictado. Otros ejemplos son C.A.R. (Navalon Vila, y otros, 2004), Peapo (Perez de la Maza, Blas, & Cembellín,

2021) o Plaphoons (Lagares Roset, 2020) entre muchos otros. Otros hacen uso de bases de datos de pictogramas e imágenes utilizados como comunicadores, pero todos tienen bases de datos limitadas. Sin embargo, ninguno de los sistemas encontrados permite obtener pictogramas a partir de objetos o imágenes reales en tiempo real, característica importante y deseable para que un alumno pueda interactuar con el mundo real y el aprendizaje comprensivo se base en lo que tiene a su alrededor, de tal forma que la comunicación y el aprendizaje se base en lo que tiene a su alrededor, de tal forma que la comunicación y el aprendizaje sea lo más natural posible.

Por ello, conseguir una herramienta tecnológica, que por medio de una app móvil permita interactuar en el contexto que rodea al alumno por medio de la *traducción* de imágenes reales y objetos a pictogramas y esto se lleve a cabo dinámicamente y en tiempo real, es una gran aportación que permitirá mejorar la comunicación como las habilidades comunicativas de los alumnos con PC.

El uso e integración de servicios basados en Inteligencia Artificial para el reconocimiento e interpretación de imágenes, es decir, de técnicas de visión artificial o visión por computador hacen posible el desarrollo de este tipo de aplicaciones.

La visión artificial (Escolano, Suau, & Bonev, 2009) trata de simular el efecto que los humanos percibimos con nuestros ojos y cerebro para comprender el mundo que nos rodea, es decir, esta disciplina intenta que las máquinas y ordenadores puedan comprender una imagen o secuencia de imágenes y actuar en función a ese conocimiento. Para conseguir este objetivo se utilizan algoritmos y métodos para procesar, analizar y comprender las imágenes del mundo real con el fin de producir información que pueda ser tratada por un ordenador.

Los sistemas de visión artificial consiguen su objetivo con tres componentes:

- Adquisición de imágenes
- Procesamiento de la imagen haciendo uso de algoritmos para la detección de bordes, segmentación, clasificación, etc.
- Análisis de imágenes y comprensión por medio de algoritmos de alto nivel que permiten reconocer objetos, etiquetarlos, etc.

La tecnología y las técnicas aplicadas a la visión artificial han evolucionado mucho desde los primeros algoritmos, basados en sencillas fórmulas matemáticas a nivel de pixel, hasta la actualidad. Las técnicas actuales pueden basarse en técnicas supervisados, en las cuales el humano ayuda al algoritmo en el proceso de entrenamiento, o en técnicas no supervisados que utilizan millones de imágenes para entrenar a los algoritmos.

El importante desarrollo que está viviendo esta área de la IA, ha dado lugar a notables avances en el reconocimiento de imágenes, haciendo que los resultados en tareas de clasificación y descubrimiento de imágenes por máquinas sean realmente interesantes. Reflejo de ello es como las grandes tecnológicas como Amazon, Google, Microsoft o Facebook, entre otras, hacen uso intensivo de esta tecnología en sus servicios y apuestan fuertemente en ella, invirtiendo en nuevos proyectos y nuevas APIs (Application Programming Interfaces). Otros usos o casos de uso que se podrían citar en otros sectores son, etiquetado de imágenes en el sector turismo o retail, verificación de usuarios basado en rostro para seguridad y autenticación, perfilado de clientes en marketing, análisis y opinión de clientes, diagnóstico de enfermedades en el sector salud, sin embargo, no se ha encontrado ninguna aplicación de estas técnicas para ayudar a mejorar las habilidades comunicativas en alumnos con un trastorno con parálisis cerebral.

Después de justificar la población a la que va destinada la herramienta, y la tecnología base a utililzar, se describen a continuación los objetivos propuestos, la metodología llevado a cabo, la aplicación resultante, así como las conclusiones recogidas con la realización y puesta en marcha del proceso.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal del estudio consiste en crear una aplicación móvil utilizando la inteligencia artificial para favorecer la comunicación del alumnado con parálisis en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015 y 2020)

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar e Identificar las barreras de comunicación de los alumnos con parálisis cerebral.
- Descubrir los principales problemas de comunicación y habilidades comunicativas que tiene los usuarios del Colegio "El Camino" (ASPACE, Salamanca)
- Fomentar la colaboración interdisciplinar entre la Educación y la Informática para conseguir soluciones tecnológicas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad física.
- Diseñar una aplicación basado en un sistema de inteligencia artificial que permita al usuario con discapacidad física interactuar con el contexto que le rodea mediante la traducción de imágenes reales y objetos a pictogramas.
- Implementar una herramienta tecnológica, que por medio de una app móvil ayude a mejorar tanto la comunicación como las habilidades comunicativas mediante la interacción con el mundo y en tiempo real para favorecer la interacción en el medio escolar.
- Aplicar la herramienta para demostrar los beneficios que ofrece a las personas con parálisis cerebral en el ámbito educativo.
- Contribuir a la participación de las personas con parálisis cerebral en la educación como derecho fundamental.

3. METODOLOGÍA

Para poder desarrollar la herramienta tecnológica hemos podido contar con 4 usuarios del Centro "El Camino" de ASPACE-Salamanca (2021). Tuvimos un primer encuentro en el mes de enero con su directora, 3 logopedas y dos profesoras de Audición y Lenguaje, que nos plantearon todas las dificultades de comunicación que tienen lo usuarios de su centro, especialmente de los 4 usuarios que iban a servir de muestra. En ese momento formulamos el problema principal a investigar y planteamos la posibilidad de implementar una herramienta tecnológica, que por medio de una app móvil ayudara a mejorar tanto la comunicación como las habilidades comunicativas de estos 4 usuarios, mediante la interacción con el mundo y en tiempo real para favorecer la interacción y la inclusión en el medio escolar.

A partir de este momento, se utilizó como instrumento de evaluación las entrevistas semiestructuradas y los protocolos de observación directa en el aula con el ordenador, clases en streaming debido a la Pandemia, de manera quincenal desde el mes de enero hasta el mes de mayo del curso 2021. Con los datos recopilados y con una base de más de 200 pictogramas aportados por los profesionales que trabajan cada día con estos cuatro usuarios se ha podido implementar una herramienta basada en una aplicación móvil que hace uso de servicios de visión artificial. Las técnicas de visión artificial se basan en algoritmos de inteligencia artificial para el reconocimiento e interpretación de imágenes que permiten comprender las imágenes del mundo real. La herramienta una vez que interpreta la imagen desde una base de datos de fotografías ya entrenada, es capaz de proporcionar el mensaje y pictograma más adecuado a la imagen capturada en tiempo real entre los utilizados por los niños.

A continuación, vamos a presentar las fases de desarrollo hasta llegar al resultado final:

- Protocolos de observación directa y sistemática para recopilar la información necesaria. Mostramos ejemplo de la misma:

SESIÓN 1

Nombre: N.M.S.

Fecha de exploración: 9 de marzo del 2021

Fecha de nacimiento: 16 de octubre 2013 (7 años)

Datos de interés: Parálisis Cerebral Disquinética.

***TABLA 2**. Partes del cuerpo relacionadas con la voz*

N	LG	DI	MG	ACTIVIDAD		OBSERVACIONES
			x	Control de la cabeza en posición de sentado.	CABEZA	
			x	Si puede elevar la cabeza en decúbito supino.		
			x	Control de la cabeza en posición erecta.		
			x	Control de la cabeza en desplazamiento.		
			x	Capacidad de girar la cabeza hacia delante, atrás y a los lados, sin movimientos asociados, bloqueos o contracción excesiva.		
			x	Tono muscular.		
			x	Control del tronco, sin demanda de actividad.	TRONCO	
			x	Movilidad del tronco, durante la emisión de voz.		
			x	Si es normal o es fluctuante, hipertónico o anormalmente alto en alguna parte del cuerpo.	TONO MUSCULAR	

*N, normal; **LG**, ligera dificultad; **DI**, dificultad importante; **MG**, muy grave.*

Fuente: elaboración propia a partir de Puyuelo (1996) y Martín-Caro y Junoy (2001).

***TABLA 3**. Fonación*

N	LG	DI	MG	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
	x			Capacidad para emitir el sonido /a/.	
	x			Capacidad de mantener la emisión de la /a/.	
	x			Capacidad de cambiar la intensidad de la emisión de la /a/.	
		x		Capacidad de mantener una intensidad constante y adecuada durante el habla.	
		x		Calidad de la voz durante el habla.	
		x		Capacidad de emitir /pa, pa, pa/ de forma continuada.	
		x		Repetir varias series de /pa, pa, pa/, dejándole respirar en el medio y comprobar si la coordinación es correcta.	
		x		Comprobar si puede emitir de forma sostenida todas las vocales a-e-i-o-u.	

***N**, normal; **LG**, ligera dificultad; **DI**, dificultad importante; **MG**, muy grave.*

Fuente: elaboración propia a partir de Puyuelo (1996) y Martín-Caro y Junoy (2001).

La selección de ASPACE-Salamanca ha sido por su dilatada experiencia de trabajo con personas con parálisis cerebral, impulsada en sus inicios por una asociación de padres y madres de personas con PC, que llevan dando respuesta a estas personas desde 1979. En estos momentos el colegio "El Camino" es un centro concertado, de Educación Especial y rehabilitación, que cuenta con diez unidades educativas para el alumnado de tres a veintiún años: una de Infantil, siete de Educación Básica Obligatoria (EBO) y dos de Transición a la Vida Adulta (TVA).

Como hemos indicado al comienzo de este apartado, previamente a dichos protocolos se entrevistó a varios técnicos, maestros, logopedas y directora del centro.

Su absoluta disponibilidad y colaboración nos han servido de gran ayuda para entender los diversos modelos de comunicación utilizados con los usuarios del centro y donde la solución tecnológica aportada va a resultar de gran ayuda y apoyo en el trabajo diario.

El objeto de la solución tecnológica desarrollada será la inclusión educativa de estos alumnos.

Como resultado de todas las observaciones en streaming a los cuatro usuarios del centro en las diferentes aulas donde imparten clase se ha podido entender e identificar las necesidades de comunicación de cada uno de ellos y esta es la razón de peso de la herramienta diseñada.

Una vez recopilada la información y con una base de más de 200 pictogramas ofrecida por los profesionales del centro comienza el diseño de la herramienta tecnológica.

Análisis de las plataformas de las plataformas de visión artificial disponibles y selección de la más adecuada para el desarrollo de la herramienta.

Para desarrollo de herramientas que integran técnicas avanzadas de IA se requiere el desarrollo de modelos y la puesta en producción de los mismos. Además de esta opción, existen diferentes alternativas en la nube de plataformas tecnológicas que proporcionan modelos ya preentrenados, o bien, ofrecen servicios que permiten entrenar personalizados y adaptados a los requisitos de desarrollo. Algunas de las plataformas y proveedores cloud que ofrecen estos servicios son Microsoft, Google, IBM o Clarifi entre otros.

Cada proveedor proporciona funcionalidades y características diferentes. Así Microsoft cuenta con *Azure Cognitive Services* (Microsoft, 2021), que permite el uso de servicios de IA para crear aplicaciones inteligentes, es decir, integrar o agregar funcionalidad de IA a las aplicaciones. Entre todos ellos, los de interés para este trabajo son los servicios *Vision*, que permiten identificar y analizar el contenido de imágenes y video entre otros. Para ello dispone de dos módulos, *Computer Vision* (Microsoft, Computer Vision. Servicio de IA para analizar contenido de imágenes y videos, 2021) y *Custom Vision* (Microsoft, Custom Vision. Personalice modelos de vision artificial para adaptarlos a su caso particular, 2021) El primero, *Computer Vision*, permite analizar el contenido de imágenes y video por medio de algoritmos avanzados que las procesan y devuelven información basada en las características visuales (etiquetado, detección de objetos, detección de marcas, categorización de imágenes, descripción de imágenes, detección de rostros, etc.). Mientras que el segundo módulo, *Custom Vision*, permite crear modelos de visión artificial personalizados para ajustarse a las necesidades o requisitos de la herramienta, ofreciendo un servicio para construir, desplegar y mejorar identificadores de imágenes personalizadas. Permite especificar etiquetas y módulos de entrenamiento personalizados. Utiliza algoritmos de machine learning para analizar imágenes y

entrenar el algoritmo con imágenes propias. Las características y funcionalidades principales son la clasificación de imágenes para aplicar etiquetas y detección de objetos para conocer las coordenadas en la imagen donde las etiquetas pueden ser encontradas.

Por otro lado, Google proporciona el servicio de IA de reconocimiento de imágenes basado en algoritmos de machine learning, *Google Vision API* (Google, 2021). Con ello se pueden clasificar imágenes, detectar objetos individuales y rostros en las imágenes, así como detección de emociones en los rostros. Para ello, ofrece dos servicios: el servicio *AutoML Vision*, que automatiza el entrenamiento de modelos propios de aprendizaje automático, y por otro lado, el servicio *API Vision*, que ofrece modelos de aprendizaje entrenados previamente, para asignar etiquetas, clasificar rápidamente en millones de categorías predefinidas, detectar objetos, rostros, etc.

Después de analizar cada una de las opciones, hacer pruebas y teniendo en cuenta los requisitos de la herramienta, se selecciona para el desarrollo de la misma, el API Vision ofrecido por el servicio Google Vision.

Desarrollo de la herramienta.

La herramienta se basa en un App móvil. Para el desarrollo de la misma se utiliza el entorno multiplataforma Xamarin Forms (Microsoft, Documentación Xamarin Forms, 2021), que permite crear un único código y desplegar aplicaciones en diferentes sistemas operativos o plataformas (Android, iOS, Windows 10), aunque las pruebas principalmente se han llevado a cabo sobre dispositivo Android debido a que los usuarios objetivo mayoritariamente disponen de dispositivos Android.

Por otro lado, además de esta tecnología se ha hecho uso de los siguientes servicios y APIs para implementar la aplicación.

- Xam.Plugin.Media. Permite capturar fotos y videos, así como acceder a la galería. Con ello se implementa la funcionalidad de tomar fotos e imágenes del mundo real, para que el usuario pueda tomarlas y esta pueda ser traducida a un pictograma o a una imagen conocida para el alumno.

- Google.Cloud.Storage. Servicios para el almacenamiento de objetos en la cloud. Con ello se han implementado los repositorios de imágenes y pictogramas.
- Xam.Plugin.TextToSpeech. Plugin para transformar texto escrito en voz. Utilizado para implementar la funcionalidad de voz en la App, de tal forma que una vez se reconoce la imagen, y se traduce a un pictograma, proprociona por voz y texto escrito el mensaje con la etiqueta asociada al pictograma.
- Pruebas y análisis de la herramienta.

Una vez desarrollada la herramienta y la App se están llevando a cabo pruebas para demostrar la validez de la App, así como, para detectar posibles mejoras y adaptaciones a los usuarios objetivo de la misma.

4. RESULTADOS

El principal objetivo conseguido ha sido implementar una herramienta que permite traducir objetos de fotos tomadas en tiempo real a pictogramas. Además, también permite traducir esas fotos tomadas en tiempo real a imágenes previamente establecidas y representan al mismo objeto reconocido por la herramienta en la foto.

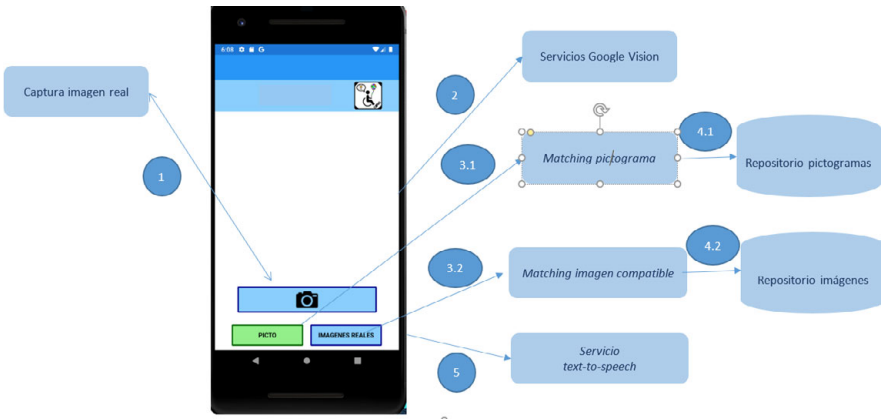
Por otro lado, la herramienta además del pictograma o imagen ofrece al usuario un mensaje por texto y por voz con la etiqueta correspondiente al pictograma.

Otro de los resultados significativos es la creación de un repositorio de pictogramas e imágenes que puede ser ampliado en cualquier momento, así como, utilizado por cualquier otra App.

Los Sistemas Alternativos de Comunicación se crearon para que las personas con parálisis cerebral o que carecieran de lenguaje oral pudieran disponer de un lenguaje que ofrezca símbolos útiles para el pensamiento. Este proyecto está orientado a facilitar esa comunicación en su entorno y la herramienta se adapta a sus necesidades de comunicación.

Como se puede observar en la figura 1, el usuario debe hacer una fotografía que captura una imagen del mundo real. Una vez realizada, se hace uso de los servicios de Google Vision, que devuelven las etiquetas más adecuadas a esa foto con un nivel de certeza. A partir de las etiquetas y el nivel de certeza, la aplicación determina el pictograma más adecuado para la foto real capturada entre los disponibles en el repositorio, pasando posteriomente tanto a mostrar el texto asociado al pictograma como a transformarlo en voz.

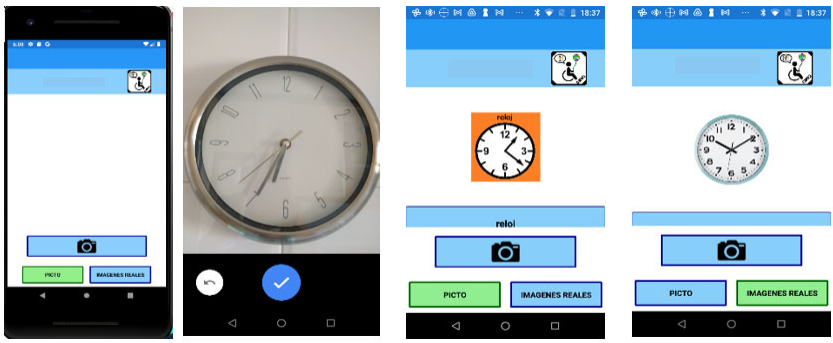
***FIGURA 1**. Arquitectura de la aplicación*



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, se puede observar como a partir de la fotografía tomado a un reloj de pared, la aplicación muestra el pictograma asociado, o bien, otra imagen real de otro reloj de pared.

FIGURA 2. Ejecución de la aplicación



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con este proyecto hemos conseguido que las personas con parálisis cerebral puedan mejorar su comunicación con su entorno, facilitando la inclusión en el ámbito educativo

Para ayudar a estas personas existen gran cantidad de sistemas, unos basados en tecnologías básicas y otros haciendo uso de tecnologías mas avanzadas. Muchas de ellas se basan en el uso de pictogramas y la voz, tal y como lo hace la herramienta propuesta, pero el sistema de comunicación que se presenta se diferencia del resto en que permite traducir en tiempo real a pictogramas y a voz, imágenes/fotografías tomadas del mundo real, de tal forma, que facilite la accesibilidad universal y permite el desarrollo de la comunicación de los niños con parálisis cerebral y así conseguir que puedan llevar una vida plena lo más normalizada posible bajo el principio de la inclusión.

Se ha demostrado que la inteligencia artificial se pone al servicio de las personas con discapacidad para mejorar la vida de estas personas mejorando la comunicación y accesibilidad en su entorno.

6. CONCLUSIONES

La herramienta desarrollada es una propuesta realmente útil e innovadora y permitirá a las personas con PC mejorar sus habilidades

comunicativas y complementará su aprendizaje en dichas destrezas, ayudando a este colectivo a desenvolverse mucho mejor a la hora de mantener una conversación entre iguales.

Con esta herramienta se puede ayudar a todos los profesionales, las asociaciones, instituciones, familias y usuarios que tengan alguna discapacidad y necesiten algún apoyo para mejorar su comunicación con Sistemas Alternativos o Aumentativos, sirviéndoles de apoyo y complemento en su trabajo diario.

Por otro lado, el uso de la visión artificial para un contexto de aprendizaje y ayuda en la comunicación a personas con parálisis cerebral es un aspecto diferenciador, así como, el propio entrenamiento del modelo para el reconocimiento y clasificación de imágenes para distintos perfiles y necesidades de usuarios con PC en sí mismo, sería otra importante aportación innovadora.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la participación de los cuatro usuarios que han colaborado en el estudio y a todo el personal que ha participado en la investigación, como las maestras de Audición y Lenguaje, las Logopedas y la Directora del centro “El Camino” de Aspace, Salamanca. Queremos reconocer la gran labor que realizan con las personas con parálisis cerebral, por su dilatada experiencia en este campo y siempre buscando un único objetivo: ofrecer a las personas con parálisis cerebral un espacio donde crecer en oportunidades para disfrutar de la vida y acercarse a ella sin miedos, mediante la educación, la rehabilitación, la promoción de la autonomía y el desarrollo integral de estas personas.

8. REFERENCIAS

Abril Abadin, D., Delgado Santos, C., & Vigara Cerrato, Á. (2010). Comunicación aumentativa y alternativa. Guía de referencia. CEAPAT.

Aspace-Salamanca Ayuda a las personas con parálisis cerebral y sus familias (2021). https://aspacesalamanca.org

Bosch, J. (1973). Problemas de la Parálisis Cerebral y su tratamiento. Madrid: Imprenta de José Luis Cosano.

Escolano, F., Suau, P., & Bonev, B. (2009). Information theory in computer vision and pattern recognition. Springer-Verlag London.

Gómez-López et al, (2013). Parálisis cerebral infantil. Archivos venezolanos de puericultura y pediatría. Vol. 76 (1), 30-39.

Google. (2021). Cloud Vision. Vision AI. Obtenido de https://cloud.google.com/vision

Lagares Roset, J. (2020). Plaphoons. Obtenido de Tecno Accesible: https://www.tecnoaccesible.net/catalogo/plaphoons

Ley 2/2006 de 3 de mayo, de educación (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf.

Malagón, J. (2007). Parálisis Cerebral. Medicina (Buenos Aires), 67 (6/1), 586-592.

Martín-Caro, L. (1993). Parálisis Cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa. En Rosa, A., Montero, I., y García, M.C. El niño con Parálisis Cerebral infantil: enculturación desarrollo e intervención (VOL.79) (17-86). Ministerio de Educación.

Martín-Caro, L., y Junoy, M. (2001). Sistemas de comunicación y Parálisis Cerebral. Madrid: Colección Necesidades Educativas Especiales.

Microsoft. (2021). Azure Cognitive Services. Implemente modelos de IA de alta calidad como API. Obtenido de https://azure.microsoft.com/es-es/services/cognitive-services/

Microsoft. (2021). Computer Vision. Servicio de IA para analizar contenido de imágenes y videos. Obtenido de https://azure.microsoft.com/es-es/services/cognitive-services/computer-vision/

Microsoft. (2021). Custom Vision. Personalice modelos de vision artificial para adaptarlos a su caso particular. Obtenido de https://azure.microsoft.com/es-es/services/cognitive-services/custom-vision-service/

Microsoft. (2021). Documentación Xamarin Forms. Obtenido de https://docs.microsoft.com/es-es/xamarin/xamarin-forms/

Navalon Vila, C., Gomez Villa, M., Soto Pérez, F., Ivars Ferrer, E., Méndez López, D., Franco Morales, A., . . . Tortosa Nicolas, F. (2004). Proyecto C.A.R (Comunicación Aumentativa en la Red). Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad, (págs. 373-378).

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). https://bit.ly/3pm1PIT

ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Naciones Unidas. Disponible en: https://bit.ly/3wQMvq5

Perez de la Maza, L., Blas, J., & Cembellín, M. (2021). PEAPO. Revisat de tecnologías de la información y la comunicación y necesidades especiales. Obtenido de http://www.peapo.es/index.htm

Perlstein, M. A. (1949). Medical aspect of cerebral palsy: Incidence, etiology and pathogenesis. Nervous child, 8, 125-151.

Perlstein, M. A. (1952). Infantile Cerebral Palsy: Classification and clinical correlations. Journal of the American Medical Association, 149, 30-34

Póo, P. (2008). Parálisis Cerebral infantil. Rev Neurol, (36), 271-277.

Puyuelo, M. y Arriba de la Fuente, J. A. (2000). Parálisis Cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Cuello, E. (2011). La deficiencia motora: características, necesidades educativas especiales (N.E.E.) e intervención del maestro/a de audición y lenguaje con los alumnos/as que la padecen. Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula, (28).

Sánchez, J., Lorca, M. (2004). Atención educativa al alumnado con Parálisis Cerebral. Málaga: Aljibe.

Sierra, Mª T. (1994). Dificultades motrices. En S. Molina (Dir). Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Marfil. Alcoy.

Soluciones Tecnológicas. DictaPicto. (2015). Obtenido de Fundación Orange: https://www.fundacionorange.es/aplicaciones/dictapicto-tea/

Tamariz, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. Comunicación, lenguaje y educación., 1(1), 81-94.

LA INNOVACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE. PROYECTO EUROPEO SPIN-VET

MARÍA JOSÉ MACIÁ
Universidad Católica de Murcia (UCAM)

ALEJANDRO LEIVA-ARCAS
Universidad Católica de Murcia (UCAM)

CARMEN DANIELA QUERO-CALERO
Universidad Católica de Murcia (UCAM)

ANTONIO SÁNCHEZ-PATO
Universidad Católica de Murcia (UCAM)
Investigador Principal del proyecto SPIN-VET

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, ciertos problemas sociales como son el cambio climático, el envejecimiento de la población o las crisis económicas, han puesto de relieve la necesidad de buscar soluciones efectivas a estas y otras cuestiones, apareciendo el concepto de *innovación social* como una forma adecuada para ello. Este tipo de innovación no tiene que ver con la tecnología punta, sino con la resolución de problemas sociales (Van der Have y Rubalcaba, 2016) en búsqueda de la mejora del bienestar individual y colectivo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). La innovación social se entiende a grandes rasgos como la aplicación de formas nuevas o alternativas de abordar un problema para promover el cambio social (Berzin, et al. 2015; Shier y Handy, 2016) de manera más eficaz y eficiente, mediante un proceso en que se genera una nueva práctica social (Howaldt, 2016). Esta innovación se distingue de la perspectiva tradicional en que no se centra en el desarrollo de nuevos productos comerciales, nuevos mercados de consumo o la eficiencia de la producción (Nicholls et al., 2015).

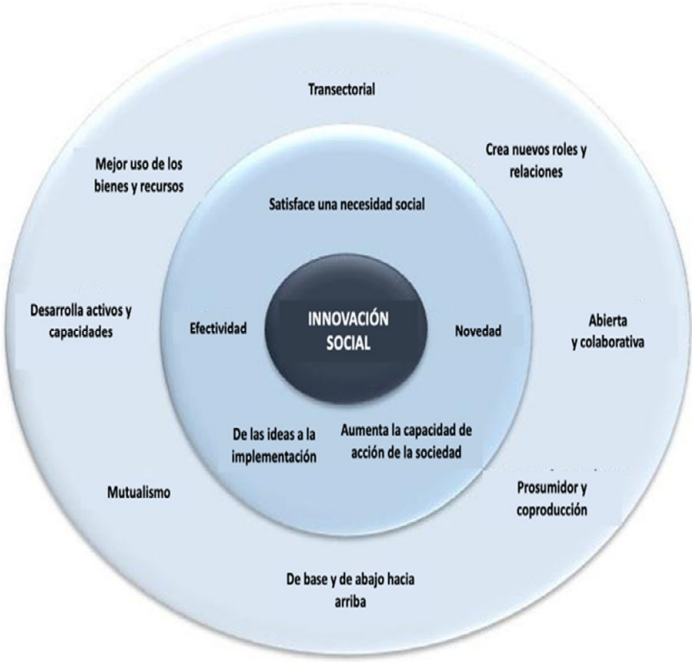
No obstante, a pesar de esta aproximación al término y a su creciente popularidad, aún no existe una definición precisa o paradigma mundialmente aceptado entre los científicos, siendo todavía un concepto difuso, ambiguo y multidimensional (Hernández-Ascanio et al, 2016; Nicholls, 2010). A esto se une que los problemas que aborda la innovación social no son fáciles de resolver (Kesselring y Leitner, 2008) y que además esta puede variar o adaptarse en función del contexto cultural y la época en que se utilice (Monge y Allamand, 2016), reconociendo que una práctica común en un campo u organización puede considerarse innovadora en otro campo u organización (Crossan y Apaydin, 2010).

Ante este hecho, varios investigadores se han centrado los últimos años en determinar las características principales de la innovación social y en alcanzar una definición que las aúne o, al menos, permita la comprensión profunda del concepto. Es el caso de la revisión realizada por Conejero y Redondo (2016), que reveló varios valores compartidos relacionados con el concepto de innovación social, aunque estos muestran una intensidad desigual:

- Satisface necesidades sociales insatisfechas.
- Cambia las relaciones sociales, en particular las relacionadas con la gobernanza.
- Fomenta el empoderamiento social.
- Enfoque ascendente.

En la misma línea, Caulier-Grice et al. (2012) presentaron los elementos centrales y las principales características comunes de la innovación social (Figura 1):

FIGURA 1. *Elementos centrales y características comunes de la innovación social.*



Fuente: Adaptado de *Defining Social Innovation*, por Caulier-Grice et al. (2012).

Como elementos centrales de la innovación social determinan (Caulier-Grice et al., 2012):

1. *Novedad*. Las innovaciones sociales deben ser nuevas de alguna manera o aplicarse de una forma nueva.

2. *De las ideas a la implementación*. La innovación social tiene que ver con la aplicación práctica de una nueva idea financieramente sostenible a medio y largo plazo.

3. *Satisface una necesidad social*. La innovación social debe estar explícitamente diseñada para satisfacer una necesidad social.

4. *Efectividad*. La innovación social debe ser más eficaz que las soluciones existentes.

5. *Aumenta la capacidad de actuación de la sociedad*. El proceso de innovación social mejora la capacidad de actuación de la

sociedad y suele conllevar cambios en las relaciones sociales y de poder.

Como características comunes de la innovación social, Caulier-Grice et al. (2012) establecen:

1. *Transectorial*. Las innovaciones sociales pueden ser transversales y producirse en todos los sectores.
2. *Abierta y colaborativa.* Las innovaciones sociales suelen ser inclusivas y participativas.
3. *De base y de abajo hacia arriba*. Las innovaciones sociales suelen ser ascendentes, distribuidas y locales.
4. *Prosumidor y coproducción*. En las innovaciones sociales, las fronteras entre productores y consumidores se encuentran menos definidas.
5. *Mutualismo*. El bienestar individual y colectivo solo puede obtenerse mediante la dependencia mutua.
6. *Crea nuevos roles y relaciones*. Creación de nuevas relaciones y roles de usuarios y beneficiarios.
7. *Mejor uso de los bienes y recursos*. La innovación social reconoce, explota y coordina activos y recursos de una forma más provechosa.
8. *Desarrolla activos y capacidades*. Las innovaciones sociales pretenden explícitamente desarrollar las capacidades de los beneficiarios, poniendo de relieve la acción humana y promoviendo la participación.

Una vez desarrollados los elementos centrales y características comunes, los autores hacen una aproximación a la definición de innovación social, considerada como (Caulier-Grice et al., 2012):

> Nuevas soluciones (productos, servicios, modelos, mercados, procesos, etc.) que satisfacen simultáneamente una necesidad social (de forma más eficaz que las soluciones existentes) y conducen a nuevas o mejores capacidades y relaciones y a un mejor uso de los activos y recursos.

> En otras palabras, las innovaciones sociales son a la vez buenas para la sociedad y mejoran su capacidad de actuación. (p. 18)

Se debe resaltar que la innovación social se considera no sólo un concepto, sino también un proceso, mediante el cual se desarrollan nuevas respuestas a las necesidades sociales para obtener mejores resultados. Al respecto, Murray et al. (2010) identificaron seis etapas a través de un modelo en espiral, no siempre secuencial, que proporciona un marco útil para atender a los diferentes aspectos necesarios para el crecimiento de la innovación (Figura 2):

FIGURA 2. *Modelo en espiral del proceso de innovación social.*

Fuente: Adaptado de *The open book of social innovation*, por Murray et al. (2010).

1. *Oportunidades, inspiración y diagnóstico.* Fase en que se incluyen todos los factores que ponen de manifiesto la necesidad de innovar, diagnosticando el problema y planteando la cuestión de manera que se aborden sus causas profundas.

2. *Propuestas e ideas.* Es la etapa de generación de ideas.

3. *Prototipos y pilotos.* Puesta en práctica de las ideas, de forma informal o a través de pilotos, prototipos y ensayos controlados aleatorios.

4. *Mantenimiento.* Es el momento en que la idea se convierte en una práctica cotidiana, debiendo garantizar su sostenibilidad financiera a largo plazo.

5. *Escalada y difusión.* Esta fase se centra en las estrategias para el crecimiento y la difusión de la innovación.

6. *Cambio sistémico.* Este es el objetivo último de la innovación social, el cual implica la interacción de diversos elementos y suele implicar nuevos marcos o arquitecturas formadas por varias innovaciones más pequeñas.

Por otro lado, Hean (2015) resume a cuatro las fases necesarias para materializar la innovación social. La primera de ellas es la *identificación* de una necesidad social. La segunda fase se refiere al *desarrollo de soluciones y respuestas* a la necesidad detectada. La tercera se basa en la *evaluación* de la eficacia de las nuevas soluciones y, en último lugar, la cuarta fase se centra en la *difusión y adopción* de la innovación social exitosa.

Una vez desarrollado el concepto y las principales características de la innovación social, cabe resaltar que esta desempeña un papel fundamental en el ámbito deportivo, en el que existen al menos cinco tipos de innovación: la innovación social, la innovación tecnológica, la innovación comercial, la innovación basada en la comunidad y la innovación organizativa (Tjønndal, 2018). En consecuencia, la innovación social puede aplicarse también en el deporte, que a menudo se considera un agente de cambio social positivo debido a su naturaleza democrática, educativa e integradora (Bjärsholm, 2017). Además, el deporte como industria se encuentra entre las más grandes del mundo y afecta a otras industrias, como la educación y el turismo, que tienen un enfoque integral en la innovación social y el espíritu empresarial (Ratten, 2011). De hecho, la naturaleza del deporte significa que está implícitamente entretejido en una sociedad (Smith y Westerbeek, 2007).

En los últimos años, han surgido varios estudios de casos y ejemplos en el ámbito deportivo (Duret y Angué, 2015; Mbida, 2016; Peterson y Schenker, 2018; Ratten, 2018) que evidencian su creciente interés, además de mostrar que no solo interviene la innovación social, sino

también otros tipos de innovación al mismo tiempo. Esto es debido a que el deporte es intrínsecamente innovador por su capacidad para adaptarse y evolucionar en función de las tendencias sociales, políticas y tecnológicas (Ratten y Ferreira, 2016). Además, esta capacidad de adaptación a un entorno cambiante, se refuerza por la creciente globalización, la comercialización y la aparición de nuevos deportes (Tjønndal, 2018). Por tanto, la innovación social en el deporte surge cuando los atletas, entrenadores y organizaciones deportivas se enfrentan a problemas sociales que requieren soluciones nuevas y creativas (Tjønndal, 2016), realizando cambios y adaptaciones en servicios o productos ya existentes, o bien llevando a cabo una innovación social radical, a través del desarrollo de nuevos conocimientos, tecnologías y conceptos no disponibles con anterioridad (Tjønndal, 2021).

En base a la importancia de la innovación social en el deporte desarrollada con anterioridad, surge el proyecto europeo Improving Social Innovation Competencies of Sport Professionals through Increasing Quality of VET (SPIN-VET), co-financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+ con referencia: 2018-1-NO01-KA202-038890 y que dio comienzo el 1 de octubre de 2018 y finalizó el 31 de diciembre de 2020. Este estuvo liderado por la entidad noruega FURIM Institute y como miembros del consorcio contó con la participación de Mobile Adventure MOBAD (Polonia), la Universidad Nacional de Educación Física y Deporte UNEFS (Rumanía) y la Universidad Católica de Murcia UCAM (España). El proyecto europeo SPIN-VET se centró en aumentar y mejorar las competencias en innovación social a través del deporte, mediante el desarrollo de un currículo formativo y recursos educativos innovadores, que pueden ser implementados por las organizaciones responsables de la formación de los profesionales del deporte.

Como productos intelectuales del proyecto se encuentran, por un lado, un currículo formativo sobre innovación social en el ámbito del deporte y, por otro, una plataforma de aprendizaje interactiva basada en la gamificación para gestores deportivos.

El proyecto estaba compuesto por los siguientes paquetes de trabajo para la consecución de los objetivos propuestos:

1. Gestión del proyecto y actividades de implementación.
2. Reuniones transnacionales del proyecto (reunión inicial, taller 1, taller 2, reunión de evaluación, reunión final).
3. Actividades de investigación (recopilación de datos basados en la evidencia de manera informal, actividades de investigación de campo, reuniones de grupos de discusión).
4. Desarrollo de un plan de estudios sobre innovación social en el ámbito del deporte.
5. Desarrollo de una plataforma de aprendizaje interactiva basada en la gamificación para gestores deportivos.
6. Actividad de aprendizaje a corto plazo para formadores de Formación Profesional en el ámbito del deporte.
7. Plan piloto en línea para que los gestores deportivos prueben la plataforma de aprendizaje interactivo.
8. Eventos multiplicadores (a nivel nacional).
9. Actividades de evaluación y presentación de informes (informe de progreso y final).
10. Actividades de difusión.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto fue aumentar los conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con la innovación social de los profesionales del deporte a través del aumento de la calidad de la Formación Profesional.

Como objetivos específicos se perseguían:

- Desarrollar un currículo formativo innovador que pueda ser aplicado por las organizaciones (universidades, institutos de Educación y Formación Profesional, ONGs, etc.)

responsables de la formación de los profesionales del deporte con el fin de satisfacer estas necesidades.

- Desarrollar de recursos educativos abiertos e innovadores necesarios para los formadores/profesores responsables de la formación profesional de los gestores deportivos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo) y de carácter transversal, llevada a cabo a través de la utilización de cuestionarios semi-estructurados, entrevistas estructuradas y un grupo de discusión para la evaluación de los resultados.

Participantes

A nivel nacional (España) participaron un total de 62 profesionales del deporte y del ámbito educativo, cuyos perfiles diferían en función de la fase de la investigación en la que participaban y que fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia en función del perfil requerido.

En el caso del *cuestionario*, este fue cumplimentado por un total de n=46 profesionales de la educación y el deporte, con una edad media de 37 años (máx.=59, mín.=22). En cuanto al género, el 50% eran mujeres (n=23) y el 50% restante hombres (n=23). Respecto a su ocupación, la mayoría de ellos eran docentes (n=27, 59%), instructores deportivos en el 28% de los casos (n=13) y en el 13% directores deportivos (n=6). Por último, en cuanto a su antigüedad, la media era de 10 años (máx.=32, mín.=1).

Respecto a la *entrevista*, participaron un total de n=10 profesionales de la educación y el deporte con experiencia previa en innovación social y edad media de 41 años (máx.=62, mín.=23). En cuanto al género, el 50% eran mujeres (n=5) y el 50% restante (n=5) hombres. Respecto a su ocupación, la mayoría eran docentes (60%, n=6), directores deportivos en el 30% de los casos (n=3) y en el 10% instructores deportivos

(n=1). Por último, en cuanto a su antigüedad, la media era de 15 años (máx.=38, mín.=1).

En relación al *grupo de discusión*, centrado en el análisis y evaluación de los resultados clave de los cuestionarios y entrevistas, este estuvo compuesto por profesores de Formación Profesional de la UCAM y de la Facultad de Deporte (n=6), los cuales disponían de formación y experiencia previa en innovación social a través del deporte, así como en la creación, desarrollo e implementación de cursos de formación.

Instrumentos y material

Con motivo de la inexistencia en la literatura científica analizada de instrumentos que permitieran cumplir con los objetivos establecidos en el presente proyecto, se procedió a diseñar un cuestionario *ad hoc* por parte de los socios, atendiendo a las cuestiones y problemáticas más relevantes detectadas en la revisión de la literatura a nivel nacional de cada uno de los países participantes. Finalmente, el cuestionario diseñado constaba de 13 preguntas (abiertas n=6, semi n=6, cerradas n=1) destinadas a recoger las opiniones de los participantes acerca de la innovación social en el deporte en el contexto nacional. Respecto a la entrevista, se utilizó un guion estructurado formado por 10 preguntas, cuya finalidad era obtener información sobre la innovación social en el deporte a través de profesionales que disponían de experiencia en este campo.

Para el diseño de ambos instrumentos, se llevaron a cabo tres sesiones de revisión en las que participaron los representantes investigadores de cada uno de los miembros del consorcio, cuya finalidad era alcanzar un consenso respecto al contenido, formato y adecuación cultural al contexto europeo. Estas herramientas fueron traducidas a los idiomas de origen de los países participantes (noruego, polaco, rumano y castellano) e inglés.

Procedimiento

Como base de partida del proyecto, se llevó a cabo una revisión de la literatura en cada uno de los países participantes para obtener

información acerca de la innovación social a través del deporte en el contexto nacional y europeo. Posteriormente, se procedió al diseño *ad hoc* y traducción del cuestionario y guion de la entrevista estructurada. Antes de la realización del trabajo de campo, entre marzo y junio de 2019, se solicitó informe al Comité de Ética de la UCAM (CE061915) respecto a las intervenciones a llevar a cabo y las herramientas y documentos previstos, obteniendo informe favorable. En primer lugar, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los participantes tanto de forma presencial como online, facilitándoles la herramienta a través de esta vía, por parte de los investigadores participantes en este proyecto. En segundo lugar, se contactó con los potenciales participantes de la entrevista por parte de uno de los investigadores del proyecto, con experiencia previa en su realización y análisis, las cuales se realizaron de forma presencial u online en función de la disponibilidad del entrevistado. Por último, una vez finalizados los cuestionarios y entrevistas, así como el análisis de los datos obtenidos, se llevó a cabo el grupo de discusión de forma presencial para la evaluación, interpretación y comprensión de los resultados del trabajo de campo, los cuales fueron expuestos por parte de uno de los investigadores del proyecto. Tanto las entrevistas como el grupo de discusión fueron grabados (audio-video) para facilitar el análisis de datos posterior, habiendo recibido los participantes previamente información acerca del proyecto y el tratamiento de sus datos, procediendo a firmar el consentimiento informado. Los resultados obtenidos, supusieron la base para el desarrollo y creación del currículo formativo en innovación social a través del deporte, así como de la metodología y recursos a utilizar.

Análisis de datos

Los datos de carácter cuantitativo fueron analizados mediante el software IBM SPSS v.20., mientras que los cualitativos se analizaron de forma profunda mediante la transcripción de las entrevistas y grupo de discusión.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados más relevantes obtenidos en el análisis conjunto de las acciones llevadas a cabo (cuestionario – entrevista – grupo de discusión) en España.

Ante la pregunta *¿Cómo de importante es, desde tu punto de vista, la innovación social a través del deporte?* el 58,69% (n=27) de los profesionales que cumplimentaron el cuestionario detallaban que muy importante, un 34,78% (n=16) importante, el 4,34% (n=2) moderadamente importante y un 2,17% (n=1) poco importante, no detectándose ningún caso que la considerara nada importante.

Respecto a *¿En qué tipo(s) de actividades físicas has encontrado aspectos de innovación social?*, la mayoría de los participantes coincidieron en que las actividades físicas adaptadas para discapacitados y desfavorecidos sociales son las más comunes (71,7%, n=33), destacando que solo tres de ellos (6,52%) no han encontrado ningún aspecto relacionado con la innovación social en las actividades físicas (Tabla 1):

TABLA 1. *Actividades físicas de innovación social.*

ACTIVIDAD	f(%)
Actividad física adaptada para discapacitados y desfavorecidos sociales	33(71,7)
Educación Física	29(63)
Actividades de ocio y tiempo libre	26(56,5)
Deporte de alto rendimiento	22(47,8)
Otras	5(10,7)
Ninguna	3(6,52)

Fuente: elaboración propia.

Ante estos resultados, se detectan comentarios contradictorios durante el análisis de resultados del grupo de discusión:

(Refiriéndose a la inclusión de los discapacitados en la práctica deportiva habitual)

> "Esta opción es la que más me gusta, es la única relacionada con la innovación social" (GD3)
>
> "La gente confunde la innovación social con la inclusión" (GD2)

En relación a la pregunta *En tu opinión, ¿quiénes deberían promover la innovación social en el deporte?*, la mayoría de los participantes coincidieron en que el profesor de Educación Física debería ser, con un porcentaje del 80,4% (n=37) el principal promotor de la innovación social, seguido de cerca por el gestor deportivo (77,8%, n=35) (Tabla 2).

En cuanto a su posición según el grado de importancia otorgado por cada encuestado (siendo "1" el más importante), el profesor de Educación Física se mantiene en la primera posición (1,89), seguido del gestor deportivo (2,45), los funcionarios públicos (2,48) y los padres (2,82). Menos importancia tienen el entrenador (3,62), el consejero deportivo (4,14) y, por último, el voluntario deportivo (4,73).

TABLA 2. *Promotores de la innovación social en el deporte.*

PROMOTOR	f(%)
Profesor de Educación Física	37(80,4)
Gestor deportivo	36(77,8)
Funcionarios públicos en instalaciones deportivas	29(63)
Padres	29(63)
Entrenador	27(58,7)
Consejero de deportes	21(45,7)
Voluntario deportivo	19(41,3)

Fuente: elaboración propia.

Además de los promotores detallados, los encuestados han añadido otros grupos de interés a tener en cuenta, como políticos, grupos de investigación, empresas y entidades, federaciones, clubes deportivos y deportistas. En este sentido, en el grupo de discusión se incluyó otro:

> "Yo añadiría los medios de comunicación" (GD2)

En cuanto a la pregunta *¿Cuáles eran las necesidades de los beneficiarios de tus proyectos innovadores?* planteada en la entrevista a encuestados con experiencia previa en proyectos de innovación social, se hicieron algunas aportaciones relevantes de los participantes:

> "En general pensamos que estos proyectos se dirigen principalmente a los que están en riesgo de pobreza (...) pero no solo eso, por ejemplo, la escuela inclusiva, no hay un perfil, es para todos" (E4)

"Las necesidades suelen existir, pero en muchos casos la gente no sabe que las tiene. Para solicitar algo hay que saber previamente qué" (E5)

"En general, pensamos en el deporte adaptado, pero debemos satisfacer las necesidades de los demás grupos (...) por ejemplo la igualdad de género" (E8)

En cuanto a la pregunta ¿Cómo has identificado las necesidades de los beneficiarios?, los entrevistados indicaron varias opciones, por ejemplo:

"A través de entrevistas con los implicados, con el objetivo de detectar sus necesidades" (E5)

A veces tienes la suerte de estar en el lugar adecuado y que alguien te pida ayuda (...) en otros casos, es gracias a las instituciones y asociaciones que van a tu lugar de trabajo" (E1)

"Investigando se pueden conocer los principales problemas y necesidades" (E3)

"En el aula hospitalaria a través de un concurso de relatos (...) también actúa como conductor de emociones" (E10)

Respecto a esta cuestión, en el grupo de discusión se hizo otra aportación:

"Son las pequeñas asociaciones, son las que mejor informan" (GD5)

En cuanto a la financiación, y sobre todo en relación con la pregunta ¿Cómo se fundaron tus proyectos de innovación? se identificaron varias propuestas:

"El ayuntamiento aporta las instalaciones, la Consejería de Sanidad el técnico y la asociación el apoyo y conocimiento" (E6)

"Convocatorias públicas competitivas, ayuntamiento y entidades privadas" (I10)

"Horas extras (no pagadas o pagadas)" (E1)

"50% paga la institución y 50% el cliente" (E1)

"A través de entidades privadas, especialmente universidades" (E1)

"Empresas privadas que producen beneficios económicos o sociales, empresas públicas y crowdfunding" (E4)

"A través de convocatorias competitivas de innovación educativa" (E6)

"Número de horas para la mejora del proyecto" (E6)

Para cerrar este apartado, se aportan algunas reflexiones del grupo de discusión:

"Aunque enfoques tu negocio a un grupo específico, por ejemplo, supervivientes de cáncer, no significa que no tenga beneficios" (GD2)

"Hay tantas ayudas económicas (...) solo por ser una asociación puedes conseguirlo, no importa la calidad de tus acciones" (GD5)

En respuesta a la pregunta de *¿Cuáles son las barreras encontradas en la aplicación de la innovación social en el deporte?* y teniendo en cuenta solo aquellas opciones que aparecen al menos tres veces, en orden decreciente de frecuencia, son las siguientes (Tabla 3):

TABLA 3. *Barreras encontradas en la aplicación de la innovación social en el deporte.*

BARRERA	f(%)
Falta de conocimientos, información y formación	15(32,6)
Recursos económicos	13(28,3)
Recursos humanos e instalaciones	12(26,1)
Falta de interés, voluntad, apoyo y compromiso	12(26,1)
Miedo al cambio	7(15,2)
Tiempo disponible	3(6,5)
Cuestiones legales y burocráticas	3(6,5)
Difusión	3(6,5)

Fuente: elaboración propia.

En relación a las principales conclusiones de las entrevistas realizadas, es pertinente discutir algunas aportaciones:

"La principal dificultad es la concienciación, no solo en relación con el grupo clave (...) sino también en relación con aquellas organizaciones que pueden hacer algo para ayudar en su proyecto" (E1)

"Tener el proyecto y conseguir fondos es lo más difícil (...) pero también es importante aumentar la conciencia de su importancia entre los interesados" (E3)

"Empezaré por las barreras personales; estamos acostumbrados a seguir nuestro propio camino; es difícil cambiarlo cuando tus necesidades están cubiertas pero las de tus vecinos no" (E4)

> "Es como si llevaras tus propias gafas con unos cristales específicos y vieras el mundo de un determinado color, pero no es lo mismo para todos (...) es difícil llegar a un acuerdo, estamos construidos según nuestros propios valores, así que quizás el grupo clave tenga una visión y realidad distinta" (E4)

> "Muchas escuelas no quieren los balones que les donamos porque no son nuevos. Lo mismo ocurre con las camisetas, los padres quieren unas nuevas" (E7)

Finalmente, respecto a las reflexiones expuestas en la reunión del grupo de discusión, se exponen las aportaciones más relevantes:

> "El dinero no importa realmente, lo importante es educar en base socio-emocional" (GD4)

> "Si tienes dinero, pero al mismo tiempo no tienes formación ni conocimientos previos, no estás en disposición de ganar ninguna convocatoria pública competitiva ni gestionar ningún proyecto" (GD5)

En cuanto a la formación previa, en particular en lo que se refiere a la pregunta *¿Tiene formación previa en innovación social a través del deporte?* prácticamente todos (n=44, 96,65%) los encuestados exponen carecer de ella, si bien a pesar de la falta de conocimientos y formación previa en temas de innovación social, es una cantidad residual la que no la considera útil (n=2, 4,24%).

Según la evaluación de los resultados del grupo de discusión, se expuso una profunda reflexión compartida:

> "No lo entiendo, si no saben lo que es la innovación social, ¿cómo pueden decir que es importante?" (GD4)

> "Bueno, la palabra innovación está comúnmente asociada a la mejora, por lo que se entiende como algo bueno" (GD5)

En cuanto a los principales rasgos personales y competencias básicas de un innovador social, y teniendo en cuenta solo las opciones que aparecen al menos tres veces, en orden decreciente de frecuencia, las principales aportaciones son las siguientes (Tabla 4):

TABLA 4. *Rasgos personales y competencias básicas del innovador social.*

RASGO PERSONAL / COMPETENCIA BÁSICA	f(%)
Empatía	17(37)
Liderazgo	13(28,3)
Conocimientos profundos y actualizados	13(28,3)
Habilidades lingüísticas y comunicativas	9(19,6)
Creatividad	8(17,4)
Trabajo en equipo	7(15,2)
Competencia digital	5(10,9)
Inteligencia y habilidades sociales	5(10,9)
Conciencia social	5(10,9)
Competencias investigadoras	3(6,5)
Emprendimiento	3(6,5)
Compromiso	3(6,5)
Multidisciplinariedad	3(6,5)

Fuente: elaboración propia.

Por último, en relación estrecha con los objetivos del presente proyecto, se presentan los resultados referidos a la información y contenidos que los encuestados consideran que deben incluirse en un curso de formación acerca de la innovación social a través del deporte.

Al hablar de los principales temas a tener en cuenta en la innovación social a través del deporte, centrándonos en los cinco más listados, la primera posición, con el 78,2% (n=36) de acuerdo es *Inclusión, diversidad y multiculturalidad*, seguido de cerca por *Salud y bienestar* (n=34, 74%) y *Envejecimiento y calidad de vida* (n=34, 74%), *Igualdad de género* (n=28, 60,9%) y, por último, *Sostenibilidad medioambiental* (n=27, 58,7%). No solo hay que tener en cuenta estas cinco, sino también las de menor frecuencia, como *Pobreza* (39,1%, n=18), *Compromiso y emprendimiento* (30,4%, n=14), *Economía social* (28,3%, n=13), *Empoderamiento social* (26%, n=12) y *Negocios, bienes y servicios éticos* (13%, n=6).

Además de las categorías detalladas anteriormente, los participantes proponen añadir *Educación*, *Tecnología*, *Justicia social*, *Discapacidad* y *Acoso escolar*. Asimismo, sugieren dividir el tema *Inclusión, diversidad y multiculturalidad*, ya que consideran que estos términos son diferentes. En cuanto a su posición según el grado de importancia

otorgado por cada encuestado (siendo "1" el más importante), la primera posición es para *Salud y bienestar* (2,1), seguido de *Inclusión, diversidad y multiculturalidad* (2,4) e *Igualdad de género* (2,4). En cuarta posición aparece la *Pobreza* (2,5) y, por último, el *Envejecimiento y la calidad de vida* (3,1).

En cuanto a las principales propuestas de contenidos a incluir en un curso de innovación social, teniendo en cuenta solo aquellas opciones que aparecen al menos tres veces, en orden decreciente de frecuencia, son las siguientes (Tabla 5):

TABLA 5. *Contenidos a incluir en el curso de innovación social a través del deporte.*

CONTENIDO	f(%)
Concepto y definición de la innovación social	8(17,4)
Ejemplos y experiencias previas relacionadas con la innovación social a través del deporte	5(10,9)
Información e intereses de los grupos objetivo	5(10,9)
Nuevas tecnologías	5(10,9)
Marketing y comunicación	5(10,9)
Gestión fiscal y económica	3(6,5)
Aspectos legales y burocráticos	3(6,5)
Herramientas	3(6,5)
Beneficios e importancia de la innovación social	3(6,5)
Gestión de proyectos	3(6,5)

Fuente: elaboración propia.

5. PLAN DE ESTUDIOS SOBRE LA INNOVACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DEPORTE

Los resultados obtenidos en la revisión de la literatura a nivel europeo y nacional en cada uno de los países participantes, así como el trabajo de campo llevado a cabo en cada uno de ellos (cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión), reflejan una problemática común, como es la falta de conocimientos, información y formación respecto a la innovación social a través del deporte, que permitan su efectivo desarrollo e implementación en este ámbito, así como sensibilizar a todos los agentes implicados para favorecer un clima positivo que la facilite, dotando de los recursos necesarios y apoyando las iniciativas propuestas.

Pese a que prácticamente la totalidad de los encuestados (96,65%) destaca carecer de formación previa relacionada con la innovación social a través del deporte, sólo el 4,24% de ellos no la considera útil, hecho que refuerza la necesidad de crear esta formación. Con la información obtenida, se realizaron los informes de necesidades y creación de propuestas, así como el diseño del currículo formativo y recursos educativos. Los contenidos y formato del curso están basados en el análisis y el estudio de las necesidades y retos existentes a nivel europeo, y presentado a través de una plataforma online gamificada de acceso abierto y gratuito en los idiomas de origen de los países participantes (noruego, polaco, rumano y castellano) y en inglés.

La estructura del curso de formación de SPIN-VET se desarrolló según los principios del enfoque modular, en el que cada módulo representa una unidad de aprendizaje autónoma y completa que conduce a unos resultados específicos. Esto facilita una formación más flexible al proporcionar itinerarios de aprendizaje personalizados que respondan a las necesidades de los alumnos. El curso consta de tres bloques de aprendizaje (introducción, desarrollo e implementación) y siete módulos, los cuales se detallan a continuación:

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN.

- Módulo 1: Concepto, Inspiración y Diagnóstico.
- Módulo 2: Detección, Propuestas e Ideas.
- Módulo 3: Perfil del Innovador Social.

BLOQUE II: DESARROLLO.

- Módulo 4: Diseño y Desarrollo de una Acción Innovadora en la Organización Deportiva.
- Módulo 5: Gestión de la Innovación Social: Mantenimiento, Impacto y Evaluación.
- Módulo 6: Escalada y Difusión.

BLOQUE III: IMPLEMENTACIÓN.

- Módulo 7: Conviértete en un innovador social en el deporte.

El curso de formación SPIN-VET puede realizarse de forma autónoma o como formación guiada por un docente a través de la plataforma online, en la cual se encuentran accesibles todos los recursos y actividades, Cada uno de los módulos consta de un breve video introductorio, un video explicativo del módulo, un documento de lectura para profundizar en cada uno de los apartados tratados con anterioridad, actividades interactivas y un test final acerca de los contenidos impartidos en el módulo.

Para acceder a la plataforma, es necesario registrarse previamente cumplimentando el perfil de usuario y eligiendo el idioma en que se quiera cursar la formación, dentro de los disponibles. Una vez realizado el cuestionario inicial, se habilitará el acceso al primer módulo, el cual debe superarse satisfactoriamente para poder pasar a cursar los siguientes. El curso es accesible a través del link https://portal.spin-vet.com/index.html

Una vez finalizado el curso de formación y cumplimentado el cuestionario final, la plataforma emitirá un certificado que acredita la realización y superación del curso, a título nominativo.

6. CONCLUSIONES

A través del presente proyecto, y atendiendo al objetivo principal del mismo, se ha desarrollado e implantado un plan de estudios y curso de formación acerca de la innovación social a través del deporte, dirigido a los profesionales del sector e interesados, con la finalidad de aumentar sus competencias en este ámbito y mejorando por tanto la calidad de la Formación Profesional ofertada actualmente.

Del mismo modo, se han creado una serie de recursos educativos abiertos e innovadores que permiten la formación tanto autónoma como guiada, de manera presencial u online a través de la plataforma donde se alojan los productos del presente proyecto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto europeo *Improving Social Innovation Competencies of Sport Professionals through Increasing Quality of VET* (SPIN-VET) fue co-financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+ con referencia 2018-1-NO01-KA202-038890.

8. REFERENCIAS

Berzin, S., Pitt-Catsouphes, M. y Gaitan-Rossi, P. (2016). Innovation and sustainability: An exploratory study of intrapreneurship among human service organizations. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *40*, 540–552. https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1184207

Bjärsholm, D. (2017). Sport and social entrepreneurship: A review of a concept in progress. *Journal of Sport Management*, *31*(2), 191-206. https://doi.org/10.1123/jsm.2017-0007

Caulier-Grice, J., Davies, A., Patrick, R. y Norman, W. (2012) *Defining Social Innovation. A deliverable of the project: The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe (TEPSIE)*. Comisión Europea – 7º Programa Marco. Comisión Europea.

Conejero, E. y Redondo, J. C. (2016). La innovación social desde el ámbito público: Conceptos, experiencias y obstáculos. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (15). https://doi.org/10.24965/gapp.v0i15.10310

Crossan, M. M. y Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of Management Studies*, *47*, 1154–1191. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x

Duret, P. y Angue, K. (2015). Two norms for innovation in outdoor sports: Technical and social innovation. *Society and Leisure*, 38, 372–382. https://doi.org/10.1080/07053436.2015.1083756

Hean, S. (2015). Samarbeid, samproduksjon og social innovasjon. En E. Willumsen y A. Odegard (Eds.), *Sosial Innovasjon – fra politick til tjenesteutvikling* (pp. 153-161). Bergen.

Hernández-Ascanio, J., Tirado-Valencia, P. y Ariza-Montes, A. (2016). El concepto de innovación social: ámbitos, definiciones y alcances teóricos. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (88), 165-199.

Howaldt, J. (2016). La Innovación Social: hacia un nuevo paradigma de innovación. En D. Domanski, N. Monge, G. Quitiaquez y D. Rocha (Eds.). *Innovación Social en Latinoamérica* (pp. 43-69). Uniminuto.

Kesselring, A. y Leitner, M. (2008). *Soziale innovation in Unternehmen. Studie, erstellt im Auftrag der Unruhe Privatstiftung.* Zentrum für Soziale Innovation.

Mbida, F. (2016). Social innovation: a tool for the articulation between self-organized sports practitioners and urban spaces in the city of Yaounde - Cameroon. En D.-C. Kemo Keimbou, E.C. Abolo Biwole y M. Enama (Eds.). *Etats des recherches sur le sport et l'olympisme au Cameroun (1963-2013): bilan, controverses et perspectives.* https://doi.org/10.1051/shsconf/20163202001

Monge, N. y Allamand, A. (2016). Innovación social y valor compartido: El cambio de paradigma de la intervención social empresarial. En D. Domanski, N. Monge, G. Quitiaquez y D. Rocha (Eds.). *Innovación Social en Latinoamérica* (pp. 71-92). Uniminuto.

Murray, R., Caulier-Grice, J. y Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. National Endowment for Science, Technology and the Art.

Nicholls, A. (2010). The legitimacy of social entrepreneurship: reflexive isomorphism in a pre-paradigmatic field. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *34*(4), 611-633. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00397.x

Nicholls, A., Simon, J. y Gabriel, M. (2015). Introduction: Dimensions of social innovation. En A. Nicholls, J. Simon y M. Gabriel (Eds.), *New frontiers in social innovation research* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan.

OCDE (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition*. OECD Publishing.

Peterson, T. y Schenker, K. (2018). Social entrepreneurship in a sport policy context. *Sport in Society, 21*(3), 452-467. https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1346618

Ratten, V. (2011). Social entrepreneurship and innovation in sports. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation, 1*(1), 236-251. https://doi.org/10.1504/IJSEI.2011.039811

Ratten, V. (2018). Social innovation in sport: the creation of Santa Cruz as a world surfing reserve. *International Journal of Innovation Science*, *11*(1), 20-30. https://doi.org/10.1108/IJIS-12-2017-0135

Ratten, V. y Ferreira, J. J. (2016). Sport entrepreneurship and innovation – concepts and theory. En V. Ratten y J. J. Ferreira (Eds.), *Sport entrepreneurship and innovation* (pp. 21-32). Routledge.

Shier, M. L. y Handy, F. (2016). Cross-sector partnerships: Factors supporting social innovation by nonprofits. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *40*, 253– 266. https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1117556

Smith, A. y Westerbeek, H. (2007) Sport as a vehicle for deploying corporate social responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, *25*, 43–54.

Tjønndal, A. (2016). Innovation for social inclusion in sport. En V. Ratten y J. J. Ferreira (Eds.), *Sport entrepreneurship and innovation* (pp.62-78). Routledge.

Tjønndal, A. (2018). Sport innovation: developing a typology. *European Journal of Sport and Society*, *14* (4), 291-310. https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1421504

Tjønndal, A. (2021). Social innovation in sport: An introduction to the theory. En A. Tjønndal (Ed.), *Social innovation in sport* (pp. 3-18). Palgrave Macmillan.

Van der Have, R. P. y Rubalcaba, L. (2016). Social innovation research: An emerging area of innovation studies? *Research Policy*, *45*(9), 1923-1935. https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.06.010

NUEVAS HERRAMIENTAS METODOLOGICAS PARA EL APRENDIZAJE Y COMPRENSIÓN DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

KATTYA CASCANTE HERNÁNDEZ[119]
XIRA RUIZ CAMPILLO*

Esta comunicación responde al reto de interpelar el uso de herramientas metodológicas para el aprendizaje de las Relaciones Internacionales en el marco de la Agenda universal de desarrollo sostenible impulsada por la Organización de Naciones Unidas (2015-30). La Agenda 2030 ofrece un marco de garantías para el bienestar social y en armonía con la naturaleza. Desde la reducción de la pobreza extrema, el acceso a la alimentación sostenible hasta la equidad de género y justicia social, la acción climática y la creación de alianzas. Un plan integrado donde las instituciones de estudios superiores tienen un papel fundamental en la generación y gestión del conocimiento, en la novedad de transmitirlo a través de la educación y la formación especializada, en plantear su aplicación sobre contextos reales y garantizar su condición de asequibilidad.

1. INTRODUCCIÓN

En la universidad, el uso de metodologías innovadoras con fines docentes cuenta con una larga trayectoria (Filibi y Alonso, 2012, 2014; Filibi y González, 2013), siendo la disciplina de las Relaciones Internacionales (RRII) una de las materias más experimentadas. Si bien ha habido un enfoque recurrente sobre las simulaciones y juegos de rol (Wolfe,

[119] Profesora ayudante doctor de Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense de Madrid (kcascant@ucm.es). Doctora en Relaciones Internacionales por la UCM, investigadora adscrita al IUDC/UCM y secretaria de redacción de la REDC; Grupo de Investigación sobre Desarrollo Sostenible y Agenda2030 (GRIDESA2030); afiliada a REEDES y AEPDIRI. Línea de investigación principal las dinámicas de cambio en la estructura internacional de la cooperación al desarrollo.

* Profesora ayudante doctor de Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense de Madrid (xruiz@ucm.es). Doctora en Relaciones Internacionales por la UCM

1993) lo cierto es que en las últimas décadas la innovación de metodologías ha aumentado la diversidad de formas con las que ensanchar el horizonte del aprendizaje, comprensión y competencias de el ámbito de los estudios superiores.

En este capítulo se revisan nuevos recursos metodológicos para mejorar la docencia y resultados en los estudios de grado, doble grado y máster vinculados a las RRII. Para ello, estas herramientas tomarán de referencia la aplicación de la Agenda de desarrollo 2030, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015 con el mandato de impulsar 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS). No solo cada recurso podrá enmarcarse en los contenidos de la Agenda, el propósito es facilitar un entendimiento de su aplicación y práctica a través de dichos recursos. Al mismo tiempo, el conocimiento que se desprende de este capítulo responde a las metas que plantea la propia Agenda 2030 en esta materia.

Desde la universidad, actor de pleno derecho en la aplicación de la Agenda 2030, se aborda el desafío contemplado en el objetivo 4 de desarrollo sostenible (ODS4) que se refiere a "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", dado que se plantea avanzar en tres metas. En primer lugar, la meta 4.4 que persigue "De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento"; en segundo lugar, la meta 4.7 que se concreta en "(..) asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible". En tercer lugar, la meta 4.c expone que "De aquí a 2030, hay que aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados (..) (Asamblea General, 2015).

Junto con la definición del marco de contenidos, este capítulo persigue mejorar la calidad de los aprendizajes y entendimientos para aumentar la capacidad de los estudiantes, al tiempo que contribuye al cumplimiento de las metas referidas. En este sentido, los recursos metodológicos que incorpora examinan estrategias para analizar los principales desafíos globales, sus causas y consecuencias, así como sus posibles soluciones dentro del contexto de la disciplina. A través de metodologías como el *podcast*, la simulación de una negociación internacional, la novela gráfica, un memorando político, el póster académico y los *serious games* (juegos serios), se acorta la brecha que separa el manejo y destrezas en las competencias del personal docente con los estudiantes al tiempo que aumenta su vinculación con las tecnologías de mayor consumo social. Como principal resultado se busca elevar el nivel cognitivo para ampliar el perfil profesional, trascendiendo el marco dominante de la academia española y diversificando los contenidos de la universidad pública. Como consecuencia, se espera mejorar la comprensión y fomentar la inserción laboral y el emprendimiento. Todo ello además, supone un avance hacia una universidad más inclusiva, accesible, diversa y enfocada a los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Este capítulo se divide en dos partes. La primera de ellas es una aproximación conceptual y teórica a las metodologías activas para el aprendizaje y su cohesión con las más tradicionales para el entendimiento de las cuestiones más habituales de la disciplina de RRII. La segunda parte, hace referencia a las técnicas y los formatos de elaboración y contribuye a nuevos materiales de análisis y comprensión. Metodológicamente, este trabajo parte de la revisión de las oportunidades reales que ofrecen las actuales herramientas de aprendizaje dominante en la disciplina para ampliar conocimientos sobre la Agenda 2030: recursos docentes, demandas del alumnado y oferta profesional. Desde la prioridad de innovar a partir de las tecnologías y los consumos de conocimiento que actualmente se ofrece, se busca adecuar las demandas profesionales a las capacidades que adquieren los estudiantes.

Finalmente cabe destacar que todas las herramientas metodológicas consideradas se han testado con un o varios grupos representativos de

estudiantes y en diferentes asignaturas, ampliando la variedad y la finalidad de los materiales más habituales. Una experiencia que se ha trasladado al procedimiento de aprendizaje en la elaboración de estos productos, cada vez más consumidos y demandados por la sociedad.

2. LAS METODOLOGÍA ACTIVAS Y SU CONVIVENCIA CON LAS TRADICIONALES

La educación universitaria debe actualizarse ante los efectos del fenómeno de la globalización además de incurrir, analíticamente, en sus causas. Entre estos, destaca el de atribuir a la educación, la misión de facilitar a la ciudadanía desarrollar todas sus capacidades de creación, lo que implica que pueda responsabilizarse y realizar sus proyectos personales (Delors, 1997). Para ello, se hace imprescindible revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación y dar a cada persona los medios para comprender al otro y el mundo en su curso hacia una cierta unidad. En este sentido, profundizar en la lógica de la Agenda 2030 crea un escenario idóneo para trabajar nuevas herramientas metodológicas que brindan competencias básicas a unos estudiantes con necesidades, trayectorias de formación y aspiraciones diversas, favoreciendo su incorporación a una sociedad y a un ámbito productivo que está en constante cambio a nivel tecnológico, científico, político, económico y social (Fernández-Salinero, 2014).

Al considerar como materia prima los efectos de la globalización sobre los contextos internacionales resulta obligado considerar la necesidad de innovar y desarrollar competencias digitales más cercanas a los códigos del alumnado del siglo XXI. Un lenguaje que debe resultar funcional con el propósito de desarrollar un pensamiento crítico en la toma de decisiones y resolución de problemas (Prensky, 2011). Para ello, hay que revisar la deriva conservadora en el aprendizaje que se ofrece en los estudios superiores de grado y máster. En este sentido, el Plan Bolonia (1999) que planteaba el objetivo de armonizar el conocimiento para todos los países integrantes de la Unión Europea siguiendo la hoja de ruta de la Agenda de Lisboa (2000) no parece haber tenido el rédito esperado. A pesar de introducir técnicas que marcaban un trabajo

continuo de aprendizaje en el aula, con la intención de repercutir en la mejora de la comprensión y capacidad de alumnado, dicha iniciativa no implicó un cambio de metodologías docentes. Los esfuerzos por la evaluación continua y el frenesí de prácticas semanales que implicasen una mayor participación e interés estudiantil han supuesto traer al aula más tecnología digital, internet y el aumento de tutorías personalizadas, sin producir realmente un cambio en la habitual clase magistral académica.

Sin embargo, el carácter interdisciplinar de los estudios internacionales (Muravska, 2012) permite abordar la cuestión de la innovación en la docencia con un gran margen de maniobra. Si bien es cierto que las técnicas pedagógicas no son nuevas en el entorno universitario, el reconocimiento sobre su potencial es mucho más reciente. Desde una aproximación constructivista, estas técnicas deben abundar en la superación de la habitual pasividad del estudiante y convertir al docente en un potencial inductor del aprendizaje activo (Struyven et al., 2006). En este capítulo, el aprendizaje activo se caracteriza por venir de cualquier metodología siempre y cuando incluya actividad y metacognición (Bonwell y Eison, 1991).

En este sentido, las metodológicas activas no tienen porqué ir en detrimento de otras prácticas docentes. Al contrario, se consideran complementarias dado que la impartición de sesiones explicativas, la celebración de grupos de discusión, la elaboración de ensayos analíticos y otras actividades docentes son inherentes a las RRII. En esta misma línea encontramos los trabajos de Clayton y Gizelis (2011), Asal (2005) o Eriksson y McMillan (2014), donde consideran que justo en la combinación de las diferentes metodologías docentes es donde se consigue el efecto multiplicador de sus beneficios, fortaleciendo el proceso de aprendizaje (Asal, 2005). Cabe reconocer aquellos trabajos que en los últimos años han ido comparando las ventajas de ambos sistemas, el tradicional y el más innovador (DeNeve y Heppner, 1997; McCarthy y Anderson, 2000), así como aquellos que han explorado las variedades pedagógicas de las distintas metodologías (Taylor, 2012).

2.1 De sus debilidades hacia las fortalezas

Entre las debilidades más habituales de las metodologías activas destacan la dificultad de adaptar los procedimientos a las circunstancias. El punto de partida exige considerar el número real del grupo de estudiantes que se congregan en el aula y los tiempos de los que se dispone para poner en práctica los distintos modelos de estas metodologías. A ello, hay que añadir la todavía insuficiente retroalimentación sobre el impacto real del aprendizaje y, por lo tanto, la escasa acogida que tienen estas metodologías entre los sistemas de evaluación más tradicionales (Krain y Lantis, 2006; Raymond, 2010; Raymond y Usherwood, 2013; Schnurr et al., 2014).

No solo es preciso acertar con el diseño de los objetivos, que deben aportar claridad y un procedimiento para la consecución de estos con una retroalimentación adecuada (Usherwood, 2014), la práctica que se propone debe apuntar a un enfoque teórico para evitar reforzar los enfoques dominantes (Asal, 2005; Unceta, 2013). A su vez hay que considerar que si se quiere acertar con las prácticas no se pueden obviar las identidades culturales y sociales adscritas al alumnado. Estas circunstancias deben incorporarse en el diseño de cualquier práctica y provocar los ajustes necesarios a la hora de aplicarse en otros contextos académicos y socioculturales. Por ello se requiere que, tanto docentes como estudiantes, adquieran y complementen sus capacidades y metodologías en el proceso permanente del aprendizaje. Dicha versatilidad se encuentra en la Agenda 2030 debido a la variedad de temas y la especial integralidad que se consigue en un solo marco político donde es posible una gran oferta de debates internacionales.

En este capítulo se han elegido unas herramientas metodológicas que no solo potencian los temas recurrentes de las RRII, al centrarse en la Agenda 2030, son temas claramente orientados en los grandes desafíos sociales provocados por el fenómeno de la globalización. La selección de metodologías como el *podcast*, la simulación de una negociación internacional, la novela gráfica, un memorando político, el póster académico y los juegos serios reúnen tres elementos complementarios. El primero de ellos es que estas metodologías, si se formulan

adecuadamente, son un buen hilo conductor en la disciplina de los estudios internacionales sin favorecer la distracción que algunos detractores alegan (Ruiz-Campillo et al., 2021). Si bien es cierto que para su correcto desempeño es necesario ampliar el margen temporal de dedicación y adecuación en un marco tan rígido como supone la programación de una asignatura, se identifican beneficios que además contribuyen a suavizar la tensión o frustración que esto pudiera inducir al alumnado. Cruickshank y Telfer (1980) consideran cuatro beneficios asociados. El primero de ellos, tiene que ver con la familiarización de los estudiantes con situaciones reales; como segundo elemento destacaría el potencial que suponen estas metodologías para mejorar la capacidad de resolver problemas; el tercer elemento se relaciona con una mayor implicación en el proceso de autoaprendizaje; el último elemento se asocia a una mayor responsabilidad respecto a la acción del aprendizaje.

En esta misma línea apuntan otros trabajos que señalan que estas metodologías inciden en una mayor capacidad para interiorizar los conocimientos, dado que se consigue retener más información y desarrollar capacidad para el razonamiento crítico. Estas herramientas de innovación docente implican la participación en equipos y la coordinación del trabajo que, unido a las habilidades de exposición oral, elevan el nivel cognitivo del alumnado (Smith y Boyer, 1996). Por otro lado, este clima añadido de competición ofrece una oportunidad de aplicar las teorías y conceptos aprendidos al tiempo que aumenta la interacción de los estudiantes dentro y fuera del aula (Gross, 1993). En el ámbito español de las ciencias de la educación destaca el trabajo que un equipo de docentes de la Universidad de Zaragoza realiza y que insiste en la capacidad que estas herramientas tienen para potenciar la imaginación del alumnado (Gamarra et al., 2011).

3. LA CONTRIBUCIÓN DE NUEVOS MATERIALES DE ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN

El siguiente recorrido de las distintas metodologías activas pretende establecer sus características, el potencial que suponen para el aprendizaje y los riesgos que entraña su utilización, así como su comparación en

cuanto a las ventajas y desventajas en los aprendizajes y comprensión de los temas internacionales enmarcados en la Agenda 2030.

3.1 El *podcast* y la portabilidad del aprendizaje

En primer lugar, el podcast es una metodología activa sonora. Consiste en un archivo distribuido mediante *podcasting* o episodios sonoros distribuidos de forma periódica en un mismo *feed* (Sellas, 2009). Su origen consiste en la combinación de dos tecnologías: el audio digital y la sindicación de contenidos (RSS). El consumo creciente, tanto en ámbitos individuales como colectivos, permite que se considere su capacidad pedagógica a la hora de conocer y difundir de manera eficaz los contenidos que se trabajan en la universidad.

Suelen consistir en grabaciones originales de audio o vídeo, aunque no solamente. Cada vez más se consumen programas de radio o televisión ya emitidos, secciones de una clase magistral, una conferencia o un debate que implique la temática de interés que se busca aprender o difundir. El alumnado procede a descargar el archivo o lo escucha en *streaming*, pudiendo suscribirse de un modo sencillo a aquellos temas que le interesan. Es una metodología que, aunque guarda similitud con la radio o televisión, así como algunas aplicaciones de redes sociales, incorpora la valiosa cualidad de la disponibilidad absoluta, algo propio de los tiempos que corren y de la "generación digital" (Cascante, et al.,2021).

Entre sus mayores ventajas para el aprendizaje destaca su ubicación. El *podcast* se encuentra insertado en las plataformas de distribución audiovisual más habituales. Es decir, su ubicación es accesible de manera equitativa a docentes y estudiantes con tan solo disponer de acceso a internet. Esto hace que además albergue la cualidad de la portabilidad. Los códigos digitales que manejan las nuevas generaciones permiten un consumo que favorece el aprendizaje móvil. Con ello, no solo se acelera la adquisición de destrezas también se facilita una adaptación rápida a las exigencias de un contexto cambiante como el que se analiza en la disciplina de las RRII. Todo ello permite una asimilación más activa, sin límites de horarios fijados previamente por la universidad. La facilidad y eficacia se unen, por tanto, a la flexibilidad de poder elegir el momento adecuado (Sellas, 2009).

Por otro lado, su elaboración, al no necesitar prácticamente tecnología para producirlo, es muy accesible. Un *smartphone* sería suficiente. Pero además abre la opción a la colectividad. A pesar de que se puede elaborar de manera individual, la mayor aportación del podcast es la de permitir que varios estudiantes compartan perspectivas diferentes sobre una misma cuestión debatida. Si se trabaja regularmente se puede crear una "comunidad virtual" que ofrezca temas recurrentes de RRII con fiabilidad y a través de los distintos soportes electrónico y entrenarse en otras capacidades. Al elaborar un *podcast* y enfrentarse al desafío de generar un contenido de fácil escucha, se involucran los recursos comunicacionales y habilidades orales. Los estudiantes, por tanto, adaptarán su forma de expresar contenidos internacionales de manera mucho más profunda y detallada.

Respecto a las precauciones de su uso como herramienta de aprendizaje hay que considerar que el *podcast* debe seleccionarse cuidadosamente. Si algo resulta relevante es quien lo ha elaborado y a través de que fuentes lo ha documentado. La fiabilidad del contenido debe anteponerse a la escucha para evitar la distorsión de los aprendizajes y detectar a tiempo si los contenidos se han fraguado desde la opinión o con la intención de una ideología determinada. Otra característica esencial es su fluidez para que el estudiante pueda sentir que interacciona en la conversación. Por último, no es menor conocer que existen derechos de autoría que no pueden ser ignorados cuando se incorpora música u otro tipo de recursos y grabaciones.

3.2. La simulación para comprender el multilateralismo

En segundo lugar, la simulación de negociaciones internacionales es una metodología que tiene la virtud de reproducir contextos de consenso y disenso en los que las organizaciones internacionales deben llegar a concertar una línea de actuación. Esta metodología facilita el conocimiento más aplicado sobre el papel que se asume en la negociación por cada institución y las diferentes posturas de los países en función de su poder e interés. Con esta herramienta, cada estudiante adopta un papel y una posición en la negociación y reproduce de manera fiel todo el proceso, incluida la elaboración de los documentos necesarios. El

propósito final es que el estudiante conozca la complejidad de la situación y aprenda cómo manejarse y qué funciona en estos escenarios multilateral para llegar a un acuerdo.

Si se compara la simulación con otras metodologías la primera ventaja que se aprecia es lo dinámica que resulta para el aprendizaje. La obligada participación conjunta hace que las relaciones entre los estudiantes se intensifiquen tal y como sucede en la comunidad internacional ante la preparación de una cumbre. Al igual que los representantes de los países, los estudiantes deben reunir toda la información disponible y procesarla para poder disponer de ella en la negociación y defender sus posturas y saber cómo abordar al contrario para conducirle a una decisión satisfactoria para ambos. Por todo ello, la simulación es un recurso potente para aprender con mayor dinamismo que con el resto de las metodologías más tradicionales al tiempo que se experimenta la aplicación de modelos distintos de decisión y se escenifican sus consecuencias.

Entre las cuestiones a considerar para su utilización es preciso advertir que el trabajo previo es fundamental para que se desarrolle bien la práctica. En este sentido, tanto el docente que la dirige como los estudiantes involucrados, deben coordinarse para favorecer el entendimiento del papel a desempeñar en cada caso e impulsar un trabajo en profundidad. Por otra parte, la simplicidad que técnicamente supone su realización, unido a la posibilidad de hacerse con toda la documentación necesaria a través de internet, hace que sea una de las metodologías más solicitada. El hecho de que se pueda compartir la responsabilidad entre el docente y los estudiantes también le dota de gran atractivo para su elección. A su vez, esta metodología puede ser evaluada tanto individualmente como por equipos según sea su preparación y el nivel de implicación de cada estudiante o grupo. Otra cuestión para ensalzar de la simulación tiene que ver con la creatividad que permite esta práctica. Según sea la puesta en escena se puede condicionar no solo el resultado final de la decisión, también provocar una gran diversidad de debates y conflictos que los estudiantes se verán obligados a resolver sobre la marcha. En este sentido, el papel del docente puede dimensionarse e

intervenir para aportar distintos puntos de vista para conducir a un mayor aprendizaje sobre la materia elegida.

Por último, cabe destacar que la familiarización que permite la simulación con cuestiones tan relevantes para la disciplina de las RRII como son las diferentes concepciones del poder y las habilidades, que permiten su mantenimiento o en su caso, adquisición, brinda capacidades muy útiles para la actividad profesional. Es una metodología que afianza el análisis sobre el papel normativo e institucional que juega cada actor, individual o grupalmente, en el sistema y la difusión del poder en la comunidad internacional. Por todo ello, la simulación de una negociación internacional y la preparación para su puesta en escena promueve capacidades como una argumentación solvente, la capacidad de síntesis, una oratoria fluida, y la tolerancia en la interacción a pesar de la presión, al tiempo que se fomenta la participación de todos los estudiantes del aula

3.3 La novela gráfica y el aprendizaje combinado de textos e imágenes

En tercer lugar, la novela gráfica propone una historia con un formato a mitad de camino entre el cómic y el libro, generalmente de un solo autor. Esta metodología mantiene muchas semejanzas con una novela escrita y al igual que ella, relata un episodio desde su inicio hasta el final. Si se compara con el cómic, la novel suele presentar una estética más sencilla de manera que visualmente se perciba más rápidamente qué prioridad persigue en su relato y a través de que acciones se definen sus personajes. Por lo tanto, no es habitual que estas novelas tengan una gran diversidad acromática, más al contrario se elige una gama de color, incluso el blanco y negro para el acabado de las viñetas.

Las posibilidades de esta herramienta para el aprendizaje de los contextos internacionales son infinitamente mayores que el resto dado que ofrece un potencial extra en la descripción del problema y su solución al tiempo que añade creatividad a la exposición. Entre sus fortalezas destaca la capacidad de plantear las cuestiones más imperativas de las RRII mediante mensajes fuerza donde la combinación de textos e imágenes consiguen captar la atención del lector en general y de los

estudiantes en particular, hacia el episodio que señala primero, pero no solamente. Al insertarse en un contexto más amplio, todo acontecimiento exige para su mayor entendimiento una exploración mayor de los antecedentes y dinámicas que los provocaron. Por todo ello, esta herramienta metodológica favorece la transmisión directa tanto de los mensajes claves como el significado de los silencios mediante los entornes visuales que comunican con fuerza y brevedad.

De ahí que uno de sus propósitos primordiales sea servir de correa de transmisión para el aprendizaje de las RRII sobre conflictos, violaciones de los derechos humanos y realidades complejas y geográficamente muy remotas. El testimonio que facilitan permite la denuncia y difusión de acciones de las que se hace eco ciertos actores de la sociedad civil que, como las organizaciones no gubernamentales con presencia en el terreno, acuden para argumental su actuación. A su vez, la novela gráfica es un recurso a menudo accesible ya que es gratuito en internet. Algunas agencias internacionales, como las vinculadas a la Organización de las Naciones Unidas (UNICEF, ACNUR y UNESCO, entre otras) han recurrido a esta herramienta, en formato papel y también online, para insistir en el recuerdo de crisis aparcadas o situaciones de personas excluidas o expatriadas, estudios que reflejan la inequidad de género o, simplemente, para acercar al gran público a algunos contextos culturales complejos.

En lo que se refiere al aprendizaje, la novel gráfica potencia la estética y la creatividad a través de la representación, pero también la capacidad de concreción ante los mensajes que en un breve espacio deben atrapar la atención sobre el asunto tratado. En este sentido, se propicia un gran dinamismo entre el texto y la viñeta cobrando lo visual especial relevancia. A pesar de que la autoría se suele concentrar en una sola persona, para esta práctica en el aula se favorece la colaboración entre estudiantes, permitiendo potenciar las sinergias en la elección de la narrativa más adecuada y consensos a la hora de trasmitir una idea principal sobre el tema desarrollado.

En cuanto a su elaboración caben ciertas recomendaciones que evitarán distorsiones no deseadas. En primer lugar, se debe trabajar en el tema, en su pertinencia con los contenidos de la asignatura para que se pueda

garantizar la conexión entre el papel pedagógico de la metodología y el nivel cognitivo buscado. En segundo lugar, hay que asegurarse del impacto y relevancia de los temas respecto a una disciplina de estudios internacionales donde no todo vale. En tercer lugar, el potencial visual de una novela gráfica no debe ocultar una debilidad narrativa ni viceversa. Para evitar este desequilibrio es preciso que, previamente, los estudiantes sigan unas pautas que puede facilitar el docente y que permitan esbozar un guión y los recursos bibliográficos para las viñetas, imágenes y textos.

3.4 El memorando político y el vanguardismo en las RRII

En cuarto lugar, el memorando político es una metodología muy demandada desde el ámbito político dada su característica práctica para posicionar los temas relevantes. Partiendo de una hipótesis, el memorando analiza esquemáticamente la cuestión para fundamentar lo realmente importante, las recomendaciones que finalmente ofrece para que se puedan tomar decisiones sobre el tema tratado. Por lo tanto, no se dirige a la opinión pública ni a la sociedad civil en general sino a un tipo de público con esa capacidad de hacer relevante un argumento en lo que se puede llegar a transformar en una decisión en el ámbito político. Con este interés, esta metodología proporciona una solución ante un dilema, pero de forma estructurada. En este sentido, el memorando debe organizarse bajo un formato determinado, escribir con claridad y concreción y mantener una conexión lógica entre la información de los antecedentes, la justificación y las recomendaciones (Smith, 2016).

A diferencia de otras herramientas, el memorando político surge en el terreno profesional por eso los temas que suele tratar están sumamente vinculadas con la actualidad de la política internacional y los actores que la rodean. Al no estar estructurado como una investigación académica carece de la rigidez de una factura formal y otros requisitos como citar sobre el texto, destacar la bibliografía utilizada en orden alfabético o considerar una aproximación conceptual y teórica de partida.

Los recursos y el origen de la información que se utiliza en un memorando son múltiples. En este sentido, se puede afirmar que internet es el mejor aliado del memorando político porque ofrece fuentes de

información prácticamente a tiempo real, tanto de la prensa diaria y específica como a través de otros formatos como las notas de prensa de las instituciones involucradas, centros de investigación, actores alternativos, etc. Es decir, recursos multidisciplinares que abordan todas las aristas del problema y las perspectivas de su solución, lo que hace que en el memorando se puedan ofrecer recomendaciones que contemplen todos los puntos de vista al tiempo que se posicionan de forma realista sobre el asunto en el que se quiere incidir (Young y Quinn, 2019).

Por todo ello, el potencial del memorando político para el aprendizaje activo estriba tanto en su lectura como en su elaboración. En cuanto al acceso de información analítica que proporciona, esta metodología supone una especificidad poco habitual en la Academia, además de facilitar una aproximación que se abre a múltiples perspectivas generalmente menos institucionales. Este vanguardismo de los acontecimientos permite entender mejor la complejidad del asunto y ofrecer de manera concisa e inmediata una posición al respecto donde, además, subyacen críticas a las inercias institucionales, mostrando una cara alternativa más singular. Estas mismas exigencias se imponen en la elaboración por lo que el aprendizaje arroja resultados igual de exigentes.

Por último, cabe resaltar los riesgos en su elaboración y utilización como material de estudio para las RRII. Al igual que se ha mencionado para otras metodologías, el memorando político debe tener una autoría que le brinde consistencia y veracidad. Hay que evitar el sesgo y la subjetividad puesto que el propósito del memorando es informar con fidelidad de la realidad, pero a veces puede inducir a justo lo contrario, falsear o propiciar suspicacias que equivoquen sobre el análisis y por tanto de la comprensión del asunto. Es importante no utilizarlos nunca como fuente única para aproximarse a un tema. Por último, no hay que subestimar su inmediatez y actualidad ya que hacen que su vigencia sea corta, así como las tendencias y recomendaciones que señalan.

3.5 El póster académico: la simbiosis entre lo tradicional y la innovación

En quinto lugar, el póster académico es un medio textual y gráfico que comunica información con rigor académico y donde se analizan

cuestiones muy específicas o temas en breves párrafos de información que facilitan la lectura. Si bien es común su uso entre las ciencias experimentales (Rowe, 2017), son cada vez más habituales las comunicaciones en formato póster en congresos de Ciencias Sociales y Jurídicas, por lo que puede utilizarse como una herramienta más a la hora de trabajar en clase.

Al igual que los artículos o trabajos académicos tradicionales, el póster incluye texto, pero también gráficas, tablas e imágenes que aportan información y atraen la atención de los lectores. Del mismo modo que las comunicaciones orales se dirigen a un público oyente, el póster tiene como objetivo ser visto, leído y comentado (Revuelta y Llorente, 2020).

A diferencia de otras herramientas para el aprendizaje, el formato tipo póster tiene el potencial de estimular la creatividad, haciéndolo así muy atractivo para los estudiantes. El equilibrio entre el texto y las imágenes son un punto fuerte a la hora de explotar todo el potencial visual que ofrece este formato, y en su conjunto debería poder llamar la atención de quien lo esté mirando, haciendo que este quiera detenerse a leerlo en mayor detalle. Por todo ello, además, es importante una cuidada elección de las imágenes, colores, fuentes y estructura del texto en el póster. Además de las que puedan realizar o crear los propios estudiantes, existen muchos bancos de imágenes gratuitos en internet que pueden facilitar la elaboración del póster.

Aparte de todo lo anterior, uno de los retos que tienen los estudiantes a la hora de realizar el póster académico es la dificultad que supone comunicar de forma efectiva en un formato que permite un número de palabras tan reducido. Acostumbrados a realizar trabajos de una mayor longitud (que no siempre profundidad), es habitual que el estudiantado termine incluyendo en el póster meras generalidades, y por ello es importante incidir en la idea de que el objetivo del póster tiene que estar muy bien definido desde el principio para que toda la información que se incluya sea relevante.

Como en todos los trabajos académicos, es imprescindible citar todas las fuentes que se utilicen en el póster —incluidas gráficas e imágenes— y que se incluya un apartado de referencias, lo que fomenta que

los estudiantes utilicen de forma adecuada el sistema de citas y que aprendan seleccionar fuentes relevantes. Si el póster se realiza en equipo, además, se consiguen aprendizajes complementarios que van desde la elección del tema, la distribución del trabajo, la estructura del póster, etc.

Con respecto a las precauciones en su uso como herramienta de aprendizaje activo, no hace daño recordar a los estudiantes que las imágenes no son lo más importante del póster. Si bien tienen un papel fundamental a la hora de atraer la atención del lector, el contenido termina siendo lo que hace que un póster sea o no relevante.

3.6 Los juegos serios potencian el aprendizaje entretenido y real

Por último, los juegos serios o juegos en serio son una herramienta activa que integra videojuegos y simuladores donde se prioriza la formación antes que el entretenimiento, pero que permite una combinación pedagógica al tiempo que cognitiva. Debido a sus peculiaridades, permiten en un entorno universitario, el entrenamiento en habilidades determinadas y la comprensión de procesos complejos, sean sociales, políticos, económicos o religiosos. A su vez, están vinculados de forma evidente con distintos aspectos de la realidad y pueden contener información sobre política, economía, cultura o religión (Ruiz-Campillo et al. 2021). En cuanto a las diferencias con respecto a otras herramientas de aprendizaje, estas se concentran en su carácter actual y cultural. El peso de esta metodología responde a la concepción del imperio de datos que envuelve a la política internacional.

Los juegos serios han sido categorizados como un producto cultural en multitud de países, como España, Francia, Alemania o Estados Unidos. Y en tanto que producto cultural, tiene un gran poder de conciencia y educación para promover la inclusión y el empoderamiento. Además, como gran parte de todas las nuevas tecnologías, puede contribuir a democratizar el conocimiento y a dar a conocer situaciones que pueden pasar desapercibidas en los medios de comunicación o a las que pueden no acceder los estudiantes más jóvenes. Los juegos serios han sido utilizados por las principales agencias internacionales para dar a conocer

problemáticas como las migraciones, el hambre, el cambio climático o distintos conflictos violentos. Tanto agencias especializadas de las Naciones Unidas como UNICEF o UNESCO, así como la Unión Europea, entre muchas otras, se han valido de este tipo de juegos serios para promover el cambio social y favorecer la construcción de la paz en contextos problemáticos.

En referencia a su potencial para el aprendizaje activo, los juegos serios mezclan la ficción con lo real, donde puede que ninguna de las opciones que se ofrezcan tenga una solución óptima y donde cada ventaja tenga, a su vez, su inconveniente. Por ejemplo, en este tipo de juegos pueden plantearse dilemas en los que las para «ganar» el juego hay que optar por acciones moralmente reprochables, poniendo así a los jugadores ante la realidad de un mundo muy complejo (Fernández, 2020). Como han demostrado diferentes investigaciones sobre el potencial empático de los videojuegos, estas metodologías remueven conciencias e informan de un modo alternativo de la problemática internacional a un público nativo digital cuya atención se concreta de manera más intensa a través de este formato (Cascante et al. 2020). La estimulación de la empatía entre los estudiantes puede impulsar actividades y comportamientos altruistas, aumentando la capacidad de reflexión y contribuyendo a tomar decisiones éticas y morales de manera más automática.

Como en todas las herramientas, hay que tener en cuenta algunos problemas que pueden resultar del uso de este tipo de juegos, como la utilización que gobiernos, empresas u otras partes pueden hacer de ellos buscando un fin propagandista, nacionalista o de reinterpretación de hechos históricos. Todo esto nos lleva también a hablar del precio de los juegos serios, otro de los posibles problemas para su utilización en el aula. Si bien existen plataformas de uso gratuito, no todos son los más documentados o rigurosos en su argumentación. Por ello, es recomendable que el profesorado tenga un conocimiento básico para poder aconsejar sobre aquellos juegos más objetivos y didácticos. La falta de objetividad, lejos de ser un inconveniente, puede ser utilizada como una herramienta adicional de aprendizaje, con la que los propios puedan indagar sobre los autores detrás de cada juego y las posibles razones para ofrecer la información y argumento contenidos en el juego.

4. CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo ha sido el de aumentar el espectro de las metodologías activas ampliamente conocidas y consumidas por la sociedad para convertirlas en un vehículo de aprendizaje, comprensión y competencias en los estudios de RRII. Se trataba de ofrecer nuevos recursos metodológicos que pudieran ofertar alternativas para la docencia y resultados en los grados, dobles grados y másteres vinculados a esta disciplina. Todo ello, en el marco de aplicación de la Agenda 2030, aprobada por la ONU en 2015 con el mandato de avanzar en el cumplimiento de 17 ODS.

Una vez conocidas, diferenciadas, considerado el potencial y sus limitaciones, las metodologías activas del *podcast*, las simulaciones de negociación, la novela gráfica, los memorandos políticos, el póster académico y los juegos serios contribuyen, en primer lugar, a aumentar el número de estudiantes que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder a un empleo relacionado con las RRII. En segundo lugar, estas herramientas suponen otra forma de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. En tercer lugar, se considera que estas herramientas activas mejoran las cualidades del docente para impartir la disciplina, cambian la perspectiva y su papel. El docente deja de ser la parte más activa del aprendizaje para combinar esa responsabilidad de alcanzar mejores resultados cognitivos con los propios estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. 2014. Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. (A/HRC/27/28).

Asal, V. 2005. “Playing Games with International Relations”, International Studies Perspectives, 6 (3): 359-373.

Asamblea General. 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/70/1. Organización de las Naciones Unidas.

Bleikie, I. y M. Henkel. 2005. Governing knowledge: A study of continuity and change in higher education. A festschrift in honour of Maurice Kogan, Dordrecht: Springer.

Borrueco, M. 2013. "Los juegos de rol como herramienta didáctica: La neuroplasticidad y la adquisición del conocimiento mediante la simulación de la interacción social", en Filibi, I. y F. González (eds.), Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés, Munduan, Cooperación Internacional descentralizada, UPV/ EHU-Serie Relaciones Internacionales. Bilbao: UPV/ EHU.

Cantano, A. y A. Venegas (2020). Videojuegos y conflictos internacionales. Héroes de Papel Studies.

Cascante, K. (coord.), R. Barras, E. Bravo, A. Martínez, A. Moreno, F. Nuño, X. Ruiz Campillo. 2021. Guía de Metodologías Activas para el Aprendizaje de Relaciones Internacionales y Desarrollo de Nuevas Competencias. https://eprints.ucm.es/id/eprint/65832/1/PROYECTO%20RRII.pdf

Clayton, G. y T. I. Gizelis. 2011. Learning through Simulation or Simulated Learning? An investigation into the Effectiveness of Simulations as a Teaching Tool in Higher Education. Proceedings from British International Studies Association Conference.

Cruickshank, D. R. y R. Telfer. 1980. "Classroom games and simulations", Theory into Practice, 19 (1): 75-80.

Darvasi, P. 2016. Empathy, Perspective and Complicity: How Digital Games can Support Peace Education and Conflict Resolution. Working Paper 3. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development y UNESCO.

Delors, J. 1997. La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

Deneve, K. M. y M. J. Heppner. 1997. "Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures", Innovative Higher Education, 21 (3): 231-246.

Eriksson, J. y S. L. McMillan. 2014. "Bravo for Brevity: Using Short Paper Assignments for International Relations Classes", International Studies Perspectives, 15 (1): 109-120.

Fando Marí, F. J. 2020. Spider-Man: Una aproximación histórico-filosófica a la figura del héroe. Jesús M. Díaz Álvarez (dir.). UNED.

Farber, M. y K. Schrier. 2017. The Limits and strengths of using digital games as empathy machines. Working Paper 5. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable y UNESCO.

Fernández, C. 2020. "Elecciones. Diseño narrativo de decisiones y ramificaciones", en Navarro, V. (coord.), Pensar el juego. 25 caminos para los Game Studies. Shangrila.

Fernández-Salinero, C. 2014. "La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales", Teoría de la Educación, 26 (1): 161-186.

Filibi, I. e I. Alonso. 2012. "Breaking the gap between university and real business: An EU simulation game", International Journal of Social Science Tomorrow, 1 (3): 1-8.

Filibi, I. e I. Alonso. 2014. "La percepción de los estudiantes sobre las competencias transversales adquiridas con los juegos de rol", en Del Valle Mejías, Mª E. (coord.), Experiencias en docencia superior, Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Madrid.

Filibi, I. y Á. F. González (eds.). 2013. Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés, Munduan, Cooperación Internacional descentralizada, UPV/ EHU-Serie Relaciones Internacionales. Bilbao: UPV/ EHU.

Gallego Pérez, J. 2010. Podcasting: distribución de contenidos sonoros nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española. Fernández Sande, Manuel Ángel (dir.), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Galtung, J. 2003. Paz por medios pacíficos. Centro de Documentación de Estudios para la Paz.

Gamarra, Y., P. Diago, C. Garrido, E. Sáenz, J. Sanaú, y C. Gómez-Bahillo. 2011. "Reflexiones en torno a la aplicación de la técnica de las simulaciones en las ciencias sociales: una metodología colaborativa útil y dinámica". Comunicación presentada al VIII Foro Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior, Santander, del 31 de mayo al 3 de junio.

Gross Davis, B. 1993. Tools for Teaching. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Jones, R. y P. Bursens. 2014. "Assessing EU simulations: Evidence from the Trans-Atlantic EuroSim", en S. Baroncelli, R. Farneti, I. Horga y S. Vanhoonacker, (eds.), Teaching and learning the European Union. Traditional and innovative methods, Dordrecht: Springer.

Krain, M. y J. Lantis. 2006. "Building knowledge? Evaluating the effectiveness of the Global Problems Summit Simulation", International Studies Perspectives, 7: 395-407.

McCarthy, J. y L. Anderson. 2000. “Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science”, Innovative Higher Education, 24 (4): 279-294.

Muravska, T. (2012): “European Studies as an example of a Multi- and Interdisciplinary education model in the Baltic states”, en F. Bindi y K. Eliassen (eds.), Analyzing European Union politics. Bolonia: Il Mulino.

Murcia, A. 2020. “Analogía. ¿Se puede entender lo humano desde lo lúdico?”, en V. Navarro (coord.), Pensar el juego. 25 caminos para los Game Studies. Shangrila.

Prensky, M. 2011. Teaching for the New Millenium, Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Raymond, Ch. 2010. “Do role-playing simulations generate measurable and meaningful outcomes? A simulation’s effect on exam scores and teaching evaluations”, International Studies Perspectives, 11: 51-60.

Raymond, Ch. y S. Usherwood. 2013. “Assessment in simulations”, Journal of Political Science Education, 9 (2): 157-167.

Revuelta, G. y C. Llorente. 2020. ¿Cómo elaborar un póster científico? Universitat Pompeu Fabra, Barcelona School of Management. https://ccs.upf.edu/wp-content/uploads/Guia-1.-Poster-Cientifico-compressed.pdf

Rowe N. 2017. “Tracing the ‘grey literature’ of poster presentations: a mapping review”, Health Information & Libraries Journal, 34 (2): 106-124.

Ruiz, X., K. Cascante, A. Cantano. 2021. “Enhancing Creativity and Communication skills through IR Signature Pedagogies”, en Lüdert, J. (coord.) Signature Pedagogies in International Relations. Editorial E-IR.

Schnurr, M.; E. De Santo, y A. Green. 2014. “What do students learn from a role-play simulation of an international negotiation?”, Journal of Geography in Higher Education, 38 (3): 401-414.

Schulzke, M. 2010. “Defending the morality of video games”, Ethics and Information Technology, 12: 127-138.

Sellas Güell, T. 2009. La voz de la Web 2.0 Análisis del contexto, retos y oportunidades del podcasting en el marco de la comunicación sonora. Tulloch, C. (dir.),Universitat Internacional de Catalunya: Barcelona.

Smith, C. F. 2016. Writing Public Policy, 4th ed. New York: Oxford University Press.

Smith, E. T. y M. A. Boyer. 1996. “Designing In-Class Simulations”, Political Science and Politics, 9: 690-694.

Struyven, K., F. Dochy, S. Janssens y S. Gielen. 2006. “On the dynamics of students’ approaches to learning: The effect of the teaching/learnin environment”, Learning and Instruction, 16: 279-294.

Taylor, K. 2012. “Simulations inside and outside the IR classroom: A comparativ analysis”, International Studies Perspectives, 14 (2): 1-16.

Unceta Barrenchea, J. 2013. “Límites y posibilidades del uso de las simulaciones como herramienta pedagógica en las Relaciones Internacionales”, en I. Filibi y F. González (eds.), Juegos de simulación y rol en Relaciones Internacionales. Teoría, experiencias y materiales docentes en castellano, euskera e inglés, Munduan, Cooperación Internacional descentralizada, UPV/ EHU-Serie Relaciones Internacionales. Bilbao: UPV/ EHU.

UNESCO. 2020. The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners. Broadband Commission for Sustainable Development. ITU. UNESCO.

Usherwood, S. 2014. “Constructing effective simulations of the European Union for teaching: Realising the potential”, European Political Science, 13: 53-60.

Wolfe, J. 1993. “A history of business teaching games in English-speaking and Post-Socialist countries: the origination and diffusion of a management education and development technology”, Simulation & Gaming, 24 (4): 446-463.

Young, E. y L. Quinn. 2019. The Policy Brief. University of Delaware. https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blog.lrei.org/dist/c/104/files/2009/11/PolicyBrief-described.pdf

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL VALORADA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DEL PAISAJE (CEAVAP): DISEÑO Y VALIDACIÓN CON MAESTROS EN FORMACIÓN DE ESPAÑA Y COLOMBIA

CARLOS MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

FRANCISCO JAVIER ROBLES-MORAL
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La educación ambiental, según la exitosa definición establecida en el Congreso Internacional de Moscú sobre la Educación y la Formación de Personal relativo al Medio Ambiente (1987), se puede entender como:

> El proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros. (Labrador y del Valle, 1995)

El principal antecedente internacional de la educación ambiental probablemente radique en la I Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente, celebrada en Estocolmo (Suecia) en 1972, donde se reconoce el origen antrópico de los conflictos ambientales (González y Arias, 2009). El inicio del programa internacional de Educación Ambiental tuvo lugar solo un lustro después, en la I Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, celebrada en 1977 en Tbilisi (Georgia). En ella, se pueden destacar tres grandes objetivos de aprendizaje, sucesivos: (i) dar a conocer el sistema natural, (ii) enseñar a evaluar la

interrelación con la sociedad, y (iii) propiciar un cambio actitudinal (UNESCO, 1980).

Desde su nacimiento, la educación ambiental ha contribuido a la generalización del conocimiento conceptual del funcionamiento de los sistemas naturales y, en muchos casos, de la evaluación de las interrelaciones de la actividad antrópica con otros elementos del sistema (Otero, 2000). Se ha hecho hincapié en la dimensión transnacional de los problemas medioambientales y en la necesidad de un esfuerzo educativo generalizado, coherente y coordinado en todo el mundo (Labrador y del Valle, 1995). La propia ONU incorporó la educación ambiental a su actividad, a través del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA (González y Arias, 2009). En España, un gran hito fue la publicación por parte del Ministerio de Medio Ambiente del "Libro Blanco de la Educación Ambiental" (1999), que ofrece un mosaico de ideas, sugerencias y propuestas para que la educación ambiental contribuya a mejorar la participación de la población en la prevención y resolución de los problemas ambientales.

Sin embargo, el concepto de educación ambiental no es estático, evoluciona de forma paralela a como lo hace la idea de medio ambiente y la percepción que se tiene (Martínez, 2010). De hecho, en vista del estado actual del planeta, categorizado como en emergencia climática y en crisis global por organismos internacionales (Ramos et ál., 2018), parece que la educación ambiental no ha llegado a su objetivo más ambicioso de propiciar un cambio actitudinal de las personas respecto al medio.

Para alcanzar este ausente compromiso ético, la ONU estableció la Década para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), en la cual encuadrar una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), con el objetivo de contribuir a un mundo donde todos puedan tener la oportunidad de beneficiarse de una educación de calidad y de aprender los valores, comportamiento y estilos de vida requeridos para un futuro sostenible y para una transformación positiva de la sociedad (Wals, 2009). Se está proponiendo un paso desde la educación ambiental a lo que podríamos llamar "educación para el desarrollo sostenible" (Canaza-Choque, 2019), en un desplazamiento del foco desde el conocimiento social y del medio hacia el compromiso por la sostenibilidad social y ambiental. La última

actuación de la ONU, a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, refuerza esta idea de educación ambiental con enfoque de educación para el desarrollo sostenible, explícitamente indicado en la meta 7 del Objetivo 4 de una educación de calidad:

> De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (ONU, 2015)

En el presente trabajo, el cuestionario objeto de estudio se encuadra en el desarrollo de una actividad de educación ambiental, con este enfoque de educación para el desarrollo sostenible, basada en el análisis del paisaje, al entenderlo como un canalizador interdisciplinar para dicha educación.

La conceptualización de paisaje alcanza un consenso reconocido en el Convenio Europeo del Paisaje de Florencia (Consejo de Europa, 2000), definiéndose como "cualquier parte del territorio tal como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos". Según Zoido (2007), el Convenio reconoce el papel del paisaje en los ámbitos cultural, ecológico, medioambiental, social y como recurso económico; su contribución con la formación de culturas locales como parte del patrimonio natural y cultural; su dimensión como elemento de la calidad de vida de las personas; y su fragilidad ante los cambios en los medios de producción; y entiende como tal cualquier parte del territorio, no solo las áreas de destacada belleza, sino también los espacios cotidianos, ordinarios, urbanos, periurbanos e industriales.

Según este marco teórico, el paisaje es una percepción del territorio en su combinación de aspectos físicos y antrópicos, cuyo estudio permite, secuencialmente, pasar del conocimiento del medio a la evaluación de su relación recíproca con la sociedad, generando una percepción sentimental que puede llevar a una inquietud de conservación o de mejora,

clave en el desarrollo sostenible. Por estas consideraciones, resulta de gran interés en el paradigma pedagógico de la sostenibilidad, la educación en paisaje. Tal como afirma Crespo (2021), la perspectiva holística del paisaje, entendido como un sistema de relaciones naturales y culturales, es fundamental para entender el paisaje como concepto idóneo para una educación con enfoque ecosocial, en línea con la educación ambiental para el desarrollo sostenible.

Busquets (2011, p. 378) define educación en paisaje como "la transmisión significativa de conocimientos y la generación de actitudes positivas hacia el paisaje y sus valores, ya sea desde la educación formal como desde la no formal, dirigida tanto a escolares como a la población en su conjunto". La educación en paisaje no puede pretender crear expertos, pero sí una ciudadanía capaz de pensar el paisaje y, por consiguiente, valorarlo en su medida (Crespo, 2021). La Unión Geográfica Internacional, en su Declaración de Lucerna (2007), propuso la Geografía como ciencia del paisaje, puesto que el territorio, que es su objeto de estudio, está formado por paisajes. De este modo, la Didáctica de la Geografía asume una educación ambiental con enfoque de sostenibilidad a través de la enseñanza/aprendizaje del paisaje, propiciando el conocimiento de sus elementos físicos y antrópicos, así como sus relaciones, con el compromiso ético de entender cómo el territorio puede alcanzar un desarrollo sostenible, con una relación equilibrada entre naturaleza y sociedad (Haubrich et ál., 2007). Por extensión, el paisaje permite estructurar todo el contenido didáctico del área de Ciencias Sociales, a través de un enfoque integrador (Corrales et ál., 2020): medio físico, medio humano, interacción y responsabilidad social. También la Didáctica de las Ciencias Naturales cuenta con un papel fundamental en la educación en paisaje, especialmente a través del estudio de los ecosistemas (Hurtado y Botella, 2016). Crespo et ál. (2018) asignan al estudio del paisaje un papel unificador de las ciencias naturales y sociales, tomado de referencia para esta investigación.

El uso didáctico del análisis del paisaje en la educación ambiental para el desarrollo sostenible entronca con el paradigma constructivista del aprendizaje, según el cual el discente va creando nuevo conocimiento partiendo de sus engranajes previos, con la guía del docente y a través

de metodologías activas que le hacen desarrollar un aprendizaje competencial y objetos de estudio concebidos como cercanos que incrementan la significación del aprendizaje y la motivación (Sutinen, 2008). La selección de un paisaje del entorno del estudiante contribuirá al aprendizaje significativo, y su interpretación, guiada a través de unas pautas metodológicas explicadas por el docente, permitirá adquirir conocimientos nuevos desde la base de los ya previos por una propia experiencia vivencial. Estos conocimientos serán interdisciplinares (ciencias sociales, ciencias naturales, práctica pedagógica) y tendrán una dimensión conceptual, procedimental y actitudinal, como base del aprendizaje competencial. Bajo este marco, la formación de maestros, como cualquier titulación universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se basa en la adquisición de competencias (Amor y Serrano-Rodríguez, 2019). En su éxito adquiere una gran importancia el desarrollo de innovaciones didácticas a través de buenas prácticas educativas (Zabalza, 2012). Esta investigación se basa en un ejemplo en torno a la educación en paisaje con maestros en formación.

2. OBJETIVOS

La actividad didáctica de análisis del paisaje en que se encuadra el cuestionario objeto de estudio se pretende implantar con maestros en formación de España y Colombia. El objetivo principal que se plantea en este trabajo es diseñar y validar un cuestionario que permita la evaluación de dicha actividad, desde un punto de vista de valoración didáctica en función del paradigma de la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible, así como la posibilidad de contrastar las hipótesis de que cuestiones estructurales previas como el país, la edad y el tipo de poblamiento de la localidad de residencia de los estudiantes pueden determinar la eficacia de la actividad. Este cuestionario lleva por nombre CEAVAP, siglas de "Cuestionario sobre Educación Ambiental Valorada a través del Análisis del Paisaje". Para la consecución del objetivo principal, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Presentar y fundamentar la actividad didáctica de análisis científico-didáctico del paisaje objeto del CEAVAP.

2. Mostrar el proceso de validación del CEAVAP a través de un panel de expertos y una prueba piloto.
3. Mostrar y fundamentar la configuración definitiva del CEAVAP.

3. METODOLOGÍA

Los cuestionarios son instrumentos de recogida de datos muy utilizados en los estudios de encuestas, en el marco metodológico de la investigación descriptiva (Torrado, 2009) en que se inscribe el CEAVAP. El proceso de investigación por encuesta consta de una serie de fases, previas y posteriores a la implementación de la misma, tendentes a garantizar su rigor metodológico y su éxito (Cohen y Manion, 2002); en este trabajo se muestran cuatro de las fases previas: (i) planteamiento de la investigación y expectativa muestral que justifican la selección del cuestionario como instrumento de obtención de datos; (ii) validación de jueces, (iii) estudio piloto, y (iv) diseño final del cuestionario.

Para la primera fase, se describe la actividad didáctica que pretende evaluar el CEAVAP para investigar su eficacia, detallando su secuencia, contenidos fundamentados y participantes.

La segunda fase, sobre validación inter-jueces (Zapf et ál., 2016), se ejecuta a través de un panel de expertos del ámbito de la didáctica de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, con experiencia científica y laboral en la formación superior de maestros o como docentes no universitarios ya en activo.

A los expertos se les solicitó la cumplimentación de una ficha de valoración del nivel de adecuación y pertinencia de cada ítem del cuestionario, a través de una escala Likert con rango creciente de 1 a 4 (desde "muy poco" a "totalmente"), con la posibilidad de incluir observaciones cualitativas. La adecuación hace referencia a la eficacia de la formulación del ítem y, la pertinencia, por su parte, de la información que pretende conseguir.

De esta valoración, se calcularon estadísticos descriptores para definir el grado de validez del cuestionario (Lacave et ál., 2016) y una prueba

de consistencia interna para determinar el nivel de fiabilidad, a través del Alfa de Cronbach (Taber, 2018) para N casos = 4 y N elementos = 23.

La ficha de valoración estaba formada por dos bloques, los cuales puntuar a través de un desglose de ítems: (i) Aspectos generales, y (ii) Preguntas del cuestionario (Tabla 1). Se hizo llegar a los jueces junto a una carta de presentación explicando la investigación, solicitando su actuación y mostrando el enlace al sitio web donde el cuestionario estaba alojado.

***TABLA 1**. Configuración de la ficha de valoración del panel de expertos.*

Bloques	Ítems
Aspectos generales	Información de la encuesta y del tratamiento de datos
	Duración de cumplimentación
	Formato de encuesta
	Claridad del lenguaje
	Observaciones
Preguntas del cuestionario	Una a una y desglosadas
	Observaciones

Fuente: elaboración propia

La tercera fase se llevó a cabo a partir del cuestionario depurado con las valoraciones cualitativas aportadas por el panel de expertos. Para terminar la validación, se efectuó un estudio piloto con 5 estudiantes españoles y 5 estudiantes colombianos, los dos grupos principales de participantes que estructurarán la muestra del CEAVAP. Se analizó la pertinencia de sus respuestas, a través de una ficha de creación propia de valoración dicotómica de presencia/ausencia de una serie de indicadores, y su nivel de fiabilidad, aplicando el Alfa de Cronbach como prueba de consistencia, para N casos = 10 y N elementos = 16.

Por último, se presenta y se fundamenta la configuración definitiva del CEAVAP, en relación con la información que se busca evaluar, correspondiente al planteamiento de la investigación que fue determinado por la actividad didáctica (primera fase).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. La actividad didáctica de análisis del paisaje

El CEAVAP es el instrumento de valoración de una actividad de educación ambiental con maestros en formación, enmarcada en los ODS y basada en el análisis del paisaje. Tiene lugar en titulaciones universitarias de formación docente, dos de España (Universidades de Murcia y Complutense de Madrid) y Colombia (Politécnico Grancolombiano), en las materias de, respectivamente, "Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural I", "Fundamentos y Didáctica de la Geografía" y "Práctica Pedagógica", entendiendo el papel unificador del estudio del paisaje en las ciencias naturales y sociales en el ámbito de la didáctica (Crespo et ál., 2018).

La actividad se inicia con una explicación teórica de unos 20 minutos sobre el desarrollo sostenible y las últimas tendencias de la educación ambiental en torno al estudio del paisaje, de forma sincrónica a cargo del docente responsable de cada materia y grupo de estudiantes.

A continuación, para una sesión de aproximadamente una hora y media, se propone una actividad práctica grupal de análisis científico y didáctico de un paisaje degradado del país de los estudiantes, a través de un estudio de caso que permite aplicar la teoría a la realidad territorial propia. En España se preselecciona un único paisaje para homogeneizar las dos universidades: la Bahía de Portmán, en el municipio murciano de La Unión, un paisaje emblemático de la contaminación minera, que durante varias décadas del siglo XX conllevó la colmatación de la bahía por los estériles tóxicos de la extracción de metales pesados y un grave deterioro ecosistémico (Benedicto et ál., 2008). En Colombia, debido a la mayor diversidad territorial de los estudiantes del centro universitario, se da libertad para elegir el paisaje de estudio.

El paisaje se muestra a través de una fotografía panorámica de los lugares seleccionados y su análisis se orienta dando unas instrucciones para abordar cinco fases consecutivas de trabajo, adaptadas de las establecidas por Crespo (2017) en una consolidada propuesta metodológica para la educación en paisaje. La adaptación responde a una

simplificación didáctica por dedicar menos sesiones y a propiciar una sistematización de análisis en un marco de educación ambiental con enfoque hacia el desarrollo sostenible (Tabla 2).

***TABLA 2**. Adaptación de fases para sistematizar el análisis científico-didáctico del paisaje en un contexto de educación para el desarrollo sostenible.*

Fases		Fundamentación
1	*Análisis (componentes del paisaje):* (i) Físicos (naturales): relieve, aguas, suelos, clima, vegetación; (ii) Humanos (antrópicos): población, poblamiento, infraestructuras, cultivos, actividades económicas...	La degradación de un paisaje se define por el desequilibrio ambiental que genera la actuación humana, por ello es pertinente comenzar el análisis de un paisaje distinguiendo entre los elementos naturales y antrópicos visibles (fundamentos de geografía física/humana y medio natural), lo que sistematiza una descripción previa a la interpretación relacional.
2	*Diagnóstico (tipología según la relación naturaleza/sociedad):* (i) Conclusión de cómo se concreta la influencia humana en el medio y viceversa, distinguiendo entre influencia positiva y negativa; (ii) Definición de la tipología del paisaje, es decir, cuál es su función principal (pierde identidad, despoblamiento, urbanización, abandono, contaminación, recuperación ambiental…).	Teniendo identificados los elementos humanos y antrópicos, es más fácil interpretar cómo se interrelacionan, proporcionando un diagnóstico sistematizado y razonado en función de aspectos positivos y negativos. El diagnóstico relacional lleva finalmente a definir la tipología del paisaje según categorías de equilibrio naturaleza/sociedad.
3	*Pronóstico (futuro inmediato):* Reflexionar sobre el futuro inmediato del paisaje si se mantiene su situación actual.	Descrito y diagnosticado el paisaje, conviene reflexionar sobre sus expectativas de evolución, determinando así la incidencia y sostenibilidad de su mejor o peor relación naturaleza/sociedad.
4	*Medidas de intervención (corrección) en el contexto de los ODS:* Establecer un plan de actuaciones para, desarrollando una selección de ODS, llevar el pronóstico anterior a una situación positiva de desarrollo sostenible (conservar o recuperar valores patrimoniales, culturales, ambientales…).	Sabiendo las condiciones de sostenibilidad del paisaje, se pueden establecer medidas de intervención para conservar o mejorar la relación naturaleza/sociedad, sistematizadas a partir de los ODS de la Agenda 2030 de la ONU.
5	*Propuesta didáctica*: Plantear una propuesta didáctica puntual relacionada con este paisaje, precisando: (i) curso; (ii) contenidos y otros elementos curriculares de la normativa educativa nacional; (iiii) descripción y secuencia; y (iv) justificación en el marco de la educación ambiental y para el desarrollo sostenible.	Los maestros en formación deben aprender a estudiar un paisaje tanto por educación cultural como por una cuestión de transferencia didáctica hacia sus futuros alumnos, así que añadir una fase de diseño de una intervención docente en torno al paisaje estudiado y su aprovechamiento didáctico para una educación ambiental y en desarrollo sostenible permite desarrollar competencias pedagógicas de conceptualización, adaptación psicopedagógica y creatividad.

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis del paisaje propio, se produce un intercambio docente internacional, a través de una clase virtual sincrónica de una sesión de también aproximadamente una hora y media. Ante los estudiantes colombianos, un docente español detalla los problemas ambientales del paisaje de la Bahía de Portmán, mientras que un docente colombiano hace lo propio ante los estudiantes españoles con uno de los paisajes degradados analizados por sus estudiantes, seleccionado por sus características claramente comparables con el paisaje español: contaminación minera en el Valle del Penderisco (Antioquia), en un contexto de conflicto entre intereses empresariales, identitarios y ambientales (García, 2019). En esta sesión, los docentes propician la interactuación con y entre el alumnado y se desarrollan debates sobre la situación ambiental de ambos países, concienciación social y experiencias de gestión.

Por último, se pide a los estudiantes que finalicen el estudio de sus paisajes con una comparación con el del otro país, siguiendo las mismas fases de análisis científico (las cuatro primeras) a través de una sexta fase extra: "Comparación con un paisaje degradado de España/Colombia: semejanza y diferencias generales (componentes físicos y humanos, nivel de degradación, posibles medidas correctoras…)". El estudio comparativo permite enriquecer cada estudio de caso, dando una perspectiva más global al conocimiento geográfico/ambiental y a la concienciación en desarrollo sostenible, siguiendo la extendida premisa del "piensa global, actúa local" (Vlasyuk y Mayer, 2016).

El informe científico-didáctico final es entregado a los docentes para su evaluación. Es en el momento de la entrega cuando se pide a los estudiantes que cumplimenten el CEAVAP, a través de un enlace al sitio web donde se encuentra alojado.

4.2. El cuestionario

4.2.1. Validación

El CEAVAP adquirió su configuración final tras un proceso de valoración inter-jueces. Estos validaron el cuestionario ampliamente (Tabla 3), con una valoración media de su adecuación de 3,73 sobre 4 (SD = 0,62) y de pertinencia de 3,9 sobre 4 (SD= 0,39). La validez estadística

de estos datos está asegurada por un nivel elevado de consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0,84), reflejo de una alta fiabilidad de su juicio.

***TABLA 3**. Valoración media inter-jueces de la adecuación y pertinencia del cuestionario (rango 1:4).*

Bloques	Adecuación		Pertinencia	
	Media	DE	Media	DE
Aspectos generales	3,81	0,40	4,00	0,00
Preguntas	3,71	0,65	3,88	0,42
Conjunto	3,73	0,62	3,90	0,39

Fuente: elaboración propia

Las observaciones cualitativas aportadas por los expertos validadores fueron en su mayoría de reconocimiento. De las sugerencias de mejora atendidas, podemos destacar la inclusión de matices lingüísticos, estéticos y organizativos, que llevaron a una presentación y jerarquía más clara de los ítems.

La prueba definitiva de validación del CEAVAP, ya con las mejoras de los expertos, fue la puesta en marcha piloto con una selección de estudiantes. Sus respuestas fueron pertinentes en todos los casos (Tabla 4), con una fiabilidad máxima, determinada por un valor muy alto de consistencia interna (Alfa de Cronbach = 0,9).

***TABLA 4**. Presencia de indicadores de pertinencia en las respuestas de la prueba piloto.*

Indicador de pertinencia	Presencia	
	N	%
Cumplimenta el cuestionario dentro del plazo estipulado	10	100
Responde a todos los ítems	10	100
No hay falsedades en la información de categorización	10	100
Las respuestas abiertas son coherentes	10	100
No existen contradicciones en las respuestas	10	100

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Configuración final

El CEAVAP, validado y optimizado, se configura en 5 bloques, formados por distinto número de ítems, en función de la información que se pretende obtener (Tabla 5). Está precedido de una introducción, donde

se explican la investigación y el proceso de cumplimentación y donde se pide consentimiento sobre la información proporcionada y para el tratamiento anonimizado de los datos recopilados, cumpliendo con las recomendaciones de obtención de datos personales de seres humanos del código ético de la UNESCO sobre investigación en Ciencias Sociales (UNESCO, 1994).

***TABLA 5**. Diseño y fundamentación del CEAVAP. Fuente: elaboración propia*

Bloque	Información	Ítem	Tipo de respuestas
1. Datos de identificación (anonimizados)	Datos de categorización de los estudiantes, según territorio de origen, género, edad, tipo de poblamiento, autoría anonimizada de la actividad y la selección de paisajes para analizar	1.1. Universidad	Cerradas de opción múltiple entre: (1.1.) las universidades de estudio; (1.2.) mujer, hombre y otro; (1.3.) grupos de edad por décadas (<20 a >40 años); y (1.4.) urbano de gran tamaño, urbano pequeño/ mediano, rural concentrado y rural disperso
		1.2. Género	
		1.3. Edad	
		1.4. Poblamiento	
		1.5. Grupo de trabajo	Abiertas de texto breve
		1.6. Paisaje analizado	
2. Contenidos didácticos	Percepción de los estudiantes sobre cuánto han aprendido de los principales contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales movilizados por la educación ambiental con enfoque hacia el desarrollo sostenible	2.1. Concepto de paisaje	Cerradas de opción múltiple sobre una escala Likert creciente de rango 1:4 como medida de valoración sobre el conjunto de la actividad de: (2) la contribución al aprendizaje de cada ítem, (3) la adecuación de cada ítem logístico, y (4) el nivel de conocimiento general sobre educación ambiental y en desarrollo sostenible antes y después de realizada la actividad
		2.2. Características del desarrollo sostenible	
		2.3. Aplicabilidad de la educación ambiental	
		2.4. Metodología de análisis del paisaje	
		2.5. Tratamiento didáctico del paisaje	
		2.6. Comparación entre paisajes	
		2.7. Importancia de valorar y cuidar el paisaje	
		2.8. Interés por paisajes propios	
		2.9. Interés por paisajes ajenos	
		2.10. Los ODS de la Agenda 2030 de la ONU	
3. Logística	Percepción de los estudiantes sobre la adecuación de aspectos logísticos de la actividad	3.1. La explicación teórica	
		3.2. La propuesta práctica	
		3.3. Duración	
		3.4. Grado de dificultad	
4. Percepción del nivel de aprendizaje	Percepción de los estudiantes sobre cuánto han aprendido en general realizando la actividad	4.1. Antes de la actividad	
		4.2. Después de la actividad	
5. Observaciones	Valoraciones abiertas de los estudiantes sobre la actividad, dirigidas a posibles mejoras, dificultades, aspectos positivos, recapitulaciones…	-	Abierta de texto largo

Se pretende que los datos de identificación conformen las variables de clasificación de la investigación, para contrastar las hipótesis de que cuestiones estructurales como la identidad territorial o la pertenencia a una generación pueden determinar la eficacia de la actividad a través de distintas predisposiciones y niveles previos de conocimiento y sensibilización sobre la intervención antrópica en el medio natural.

La sociedad europea presenta un alto nivel general de concienciación ambiental, pero no es así en todo el planeta, ni tampoco lo es por generaciones, puesto que parece que los más jóvenes, tengan un mayor o menor conocimiento natural y vivan donde vivan, se muestran más proactivos (De Esteban, 2000). Del mismo modo, parece que las comunidades rurales presentan una cultura natural más desarrollada, pero no está claro si esto conlleva una mayor sensibilización (Báez, 2016). Asimismo, como explica Benejam (2003), cuanto más cercano y propio se percibe un territorio, más interés se expresa en su conocimiento y defensa, probablemente más si cabe cuando la intervención humana provoca algún desequilibrio ambiental. Los datos de categorización de los estudiantes permitirán demostrar la veracidad y el grado de implicación de estas consideraciones generales, al relacionarlos con la percepción del proceso de aprendizaje a lo largo de la actividad.

La valoración del aprendizaje de los contenidos didácticos supondrá la obtención de resultados cuantitativos sobre la eficacia didáctica de la actividad desde el punto de vista de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. La selección de dichos contenidos responde a los elementos clave marcados por las últimas tendencias en educación ambiental. Como afirman Novo y Murga (2010), frente a los contenidos teóricos tradicionales sobre el funcionamiento de la naturaleza y los contenidos prácticos posteriores de reconocimiento de la intervención antrópica en el medio natural, la buena educación ambiental en la actualidad pasa por incorporar junto a estos unos contenidos de carácter moral, que lleven a la implicación del estudiante como parte activa de la ciudadanía en la consecución de un desarrollo sostenible, desde el conocimiento y la valoración del sistema natural y la adaptación social.

Según Liceras (2017), el concepto de paisaje, por su fuerza en la configuración territorial identitaria de la ciudadanía, permite canalizar esta

concepción de implicación ética del estudiante, que asume la importancia de valorar y cuidar su entorno sin renunciar, gracias a su carácter holístico y de convergencia entre elementos antrópicos y físicos, al rigor científico en el aprendizaje del medio natural y humano. Para comprender un paisaje, por supuesto es fundamental aplicar una metodología de análisis paisajístico (Batllori y Serra, 2017), con la que desarrollar unas pautas sistematizadas que hacen asequible su estudio. Esto es fundamental en la formación de docentes, que necesitan adquirir un aprendizaje bien estructurado y jerarquizado para posibilitar posteriormente una adecuada transferencia didáctica en su futuro alumnado (Garello y Rinaudo, 2013). Añadir tareas pedagógicas a la metodología de análisis contribuye a conseguirlo. Asimismo, otra aportación metodológica que puede consolidar la eficacia didáctica de la actividad es el análisis comparado (Suryanda et ál., 2020), para poner en relación un paisaje cercano con otro lejano. Esta contrastación no solo permite ampliar el conocimiento crítico de la relación naturaleza/sociedad sino también concebir el paisaje cercano con más perspectiva, puesto que las referencias de comparación se abren a una escala global, que, por abarcar más territorio, es más completa que la local y proporciona más claves de análisis. En definitiva, el estudio científico-didáctico del paisaje, sistematizado y con referencias de comparación, posibilita valorar el grado e incidencia de su (des)equilibrio socioambiental, cuestionando su estado de ajuste a las características del desarrollo sostenible, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU. El conocimiento de los ODS permite a los estudiantes contar con un marco de referencia para valorar la sostenibilidad del medio (Gómez-Ruiz et ál., 2021) y tener presente un horizonte explícito hacia el cual dirigir su actuación de motivación moral, ya sea de conservación o, mayormente, de prevención y rectificación. En el paradigma actual de emergencia climática y ambiental, el desarrollo sostenible es el fin último y urgente de cualquier territorio, y esto debe ser bien asumido, procurando una sostenibilización curricular (Álvarez-Otero y Lázaro-Torres, 2018).

La literatura científica destaca el papel teórico del paisaje para propiciar una buena educación ambiental, pero faltan experiencias didácticas que

lo demuestren y que muestren pautas de implementación (Crespo et ál., 2018). En el CEAVAP, la valoración de las cuestiones logísticas permitirá evaluar en qué medida es adecuada una actividad con maestros en formación en torno al análisis del paisaje y su concepción en el marco del desarrollo sostenible. En la didáctica de contenidos ambientales, ya sea desde las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales o incluso la interdisciplinariedad, se ha detectado un exceso de carga teórica frente a las actividades prácticas (Martínez-Hernández et ál., 2021), algo muy criticado en el paradigma constructivista del aprendizaje basado en metodologías activas (Fernández-Fejoo y Pino-Juste, 2016). Los ítems logísticos del CEAVAP arrojarán la percepción que tienen los estudiantes sobre la correcta ponderación que desean entre lo teórico y lo práctico, tanto en contenido como en duración y en nivel de dificultad.

La valoración de todos los ítems comentados permitirá llevar a cabo una cuantificación desglosada de la eficacia didáctica de la actividad planteada, aunque el CEAVAP también contempla la opción de una autovaloración global del aprendizaje adquirido por los estudiantes con la realización de la actividad, con espacio libre para incorporar cualquier observación, inspirada a través de aspectos de mejora, reflexiones, sensaciones, dificultades… Una valoración genérica abierta puede aportar tanta o más información que un gran número de valoraciones parciales cerradas (Agustianingsih y Mahmudi, 2019), así que se incluye cuantitativa y cualitativamente como cierre del cuestionario en su configuración final.

5. CONCLUSIONES

La educación ambiental ha adquirido en la actualidad un enfoque ecosocial garante del desarrollo sostenible. Los esfuerzos didácticos se han trasladado desde el conocimiento del medio a su interrelación con la intervención humana y, por tanto, la responsabilidad de esta en el estado ambiental. Para canalizar esta educación, uno de los objetos de estudio más útiles didácticamente es el paisaje, cuyo análisis permite conocer de forma sistemática cuáles son los elementos naturales y humanos del

medio, cómo interrelacionan y qué se puede hacer para asegurar su equilibrio o sostenibilidad.

En la presente investigación se procede al diseño y validación de un cuestionario que pretende valorar la eficacia didáctica de una actividad de educación en paisaje dentro del marco de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Se detalla dicha actividad en función de su fundamentación curricular y pedagógica y se especifican los resultados cuantitativos y cualitativos de los métodos de validación aplicados, en torno al juicio de expertos y una prueba piloto, para finalizar presentando y discutiendo la configuración definitiva del cuestionario, al que se ha llamado CEAVAP por su concepción como "Cuestionario sobre Educación Ambiental Valorada a través del Análisis del Paisaje".

Sin embargo, aunque existe consenso entre la literatura científica y los organismos internacionales en que la educación ambiental con enfoque de educación para el desarrollo sostenible puede plantearse desde el estudio del paisaje, no son muy numerosas las experiencias empíricas que demuestren esta idea y arrojen claves más precisas para la puesta en práctica.

El cuestionario abordado en el presente trabajo puede convertirse en un buen instrumento para evaluar una experiencia de implementación en este sentido, permitiendo conocer la valoración discente en el aprendizaje de contenidos didácticos acerca de la educación ambiental como la conceptualización de paisaje, las características del desarrollo sostenible, la aplicabilidad de la educación ambiental, la metodología de análisis del paisaje, su tratamiento didáctico, la técnica de comparación, la importancia de valorarlo y cuidarlo, el interés por paisajes propios y ajenos y el horizonte de los ODS de la Agenda 2030.

El cuestionario también puede tener un papel fundamental en la valoración de los aspectos logísticos a la hora de abordar un estudio de paisaje en el marco de la educación ambiental, como la interrelación entre las sesiones teóricas y prácticas, la duración de la actividad didáctica y su grado de dificultad.

Por último, otra potencialidad del cuestionario radica en la categorización de los participantes que proporciona, que podría hacer posible la

relativización de la eficacia didáctica de la actividad en función de circunstancias estructurales como el lugar de origen o la edad.

Esta investigación es imprescindible para propiciar las potencialidades comentadas, puesto que dependen de la correcta validación del cuestionario y la obtención de un diseño optimizado. A raíz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el CEAVAP se encuentra científicamente validado y, por tanto, listo para su uso, así que finalizamos con una llamada a su aplicación.

6. REFERENCIAS

Agustianingsih, R., y Mahmudi, A. (2019). How to design open-ended questions? Literature review. *Journal of Physics: Conference Serie, 1320*(1), 012003. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1320/1/012003

Álvarez-Otero, J. y Lázaro-Torres, M.L. (2018). Education in Sustainable Development Goals Using the Spatial Data Infrastructures and the TPACK Model. *Education Science, 8*(4), 171. https://doi.org/10.3390/educsci8040171

Amor, M.I. y Serrano-Rodríguez, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1, 22*(1), 239-261. 10.5944/educXX1.21341

Báez, J.E. (2016). La concienciación ambiental en España a principios del siglo XXI y el impacto de la crisis económica sobre la misma. *Papers, 101*(3), 363-388. http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2145

Batllori, R. y Serra , J.M. (2017). From teaching about the landscape through geography education to educating for the landscape. *Documents d'Anàlisi Geogràfica, 63*(3), 617-630. https://doi.org/10.5565/rev/dag.485

Benedicto, J., Martínez-Gómez, C., Guerrero, J., Jornet, A. y Rodríguez, C. (2008). Contaminación por metales en la bahía de Portmán (Murcia, SE España). 15 años después del cese de las actividades mineras. *Cienc. Mar, 34*, 389-398.

Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 36*, 7-12. https://www.grao.com/es/producto/los-objetivos-de-las-salidas

Busquets, J. (2011). La importancia de la educación en paisaje. En J. Nogué et ál. (eds.), *Paisatje i educació* (pp. 69-88). Observatorio del Paisaje de Cataluña.

Canaza-Choque, F.A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales, 165*, 155-172. https://www.aacademica.org/franklin.americo.canazachoque/9

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Ed. La Muralla, 2ª edición.

Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Consejo de Europa. https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/planes-y-estrategias/desarrollo-territorial/090471228005d489_tcm30-421583.pdf

Corrales, M., Sánchez, J., Moreno, J., y Zamora, F. (2020). Educar en sostenibilidad: retos y posibilidades para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Investigación en Juventud, 8*, 36-59. https://doi.org/10.22400/cij.8.e046

Crespo, J.M. (2017). *La educación en paisaje en el Grado de Maestro de Educación Primaria: Propuesta de un modelo didáctico*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/49394/

Crespo, J.M. (2021). Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial. *Con-ciencia social, 4*, 59-72. https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.4.19423

Crespo, J.M., Gómez, M.L., y Cruz, A. (2018). Una aproximación a los parques nacionales y sus paisajes a través de itinerarios didácticos. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía, 11*, 121-140. http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.11.2018

De Esteban, G. (2000). Actitudes de los españoles ante los problemas ambientales. *Observatorio Medioambiental, 3*, 107-122. https://revistas.ucm.es/index.php/ OBMD/article/view/OBMD0000110107A

Fernández-Fejoo, B., y Pino-Juste, M. (2016). Advantages of using active methodologies in higher education. *International Journal of Learning, 23*(1), 27-39. https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/27-39

García, F. (2019). *El paisaje en Antioquia (Patrimonio, turismo y publicidad)*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Garello, M.V., y Rinaudo, M.C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *REDIE, 15*(2), 131-147. http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html

Gómez-Ruiz, M.L., Morales-Yago, F.J., y Lázaro-Torres, M.L. (2021). Outdoor Education, the Enhancement and Sustainability of Cultural Heritage: Medieval Madrid. *Sustainability, 13*, 1106. https://doi.org/10.3390/su13031106

González, E., y Arias, M. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos*, *31*(124), 58-68. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.124.18835

Haubrich, H., Reinfried, S., y Schleicher, Y. (2007). *Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible.* Unión Geográfica Internacional. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/spanish.pdf

Hurtado, A. y Botella A.M. (2016). Una propuesta didáctica interdisciplinar del paisaje sonoro desde una aproximación medioambiental y social. *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, 9-11 de mayo. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

Labrador, C. y del Valle, Á. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. *Revista Complutense de Educación, 6*(2), 75-94. http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/ RCED9595220075A.pdf

Lacave, C., Molina, A.I., Fernández, M., y Redondo, M.A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática, 9*(1), 23-36. http://www.aenui.net/ojs/ index.php?journal=revision&page=article&op=view&path%5B%5D=219&path%5B%5D=372

Liceras, A. (2017). Educación para una ética de la sostenibilidad del paisaje. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 2*, 74-90. https://revistaseug.ugr.es/ index.php/revistaunes/article/view/12162/10051

Martínez-Hernández, C., Cifo-Izquierdo, M.I., Farinós-Celdrán, P. y Robles-Moral, F.J. (2021). Propuesta de implementación y evaluación de salida interdisciplinar a un área natural con maestros en formación. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A Verdú (eds.), *Innovaciones metodológicas con tic en educación* (pp. 3935-3956). Ed. Dykinson.

Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónic@ Educare, XIV*(1), 97-111. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419010

Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/ recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf

Novo, M. y Murga, A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias., 7*, 179-186. https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8934/1_Novo_Murga_2010.pdf?sequence=1

ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4*. ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Otero, I. (2000). Paisaje y educación ambiental. *Observatorio Medioambiental, 3*, 35-50. https://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/view/OBMD0000110035A

Ramos, T.B., Caeiro, S., Pires, S.M., y Videira, N. (2018). How are new sustainable development approaches responding to societal challenges? *Sustainable Development*, *26*(2), 117–121. https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1002/sd.1730

Suryanda, A., Azrai, E.P., Nuramadhan, M., y Ichsan, I.Z. (2020). Analogy and critical thinking skills: Implementation learning strategy in biodiversity and environment topic. *Universal Journal of Educational Research, 8*(4A), 45-50. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081807

Sutinen, A. (2008). Constructivism and education: Education as an interpretative transformational process. *Studies in Philosophy and Education, 27*(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9043-5

Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, *48*, 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Ed. La Muralla, 2ª edición.

UNESCO (1980). *Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*. París, UNESCO.

UNESCO (1994). *Ethical Guidelines for International Comparative Social Science Research in the Framework of MOST (Manage of Social Transformations)*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Soc_Sci_Code.pdf

Vlasyuk, N.N., y Mayer, B.O. (2016). Education for sustainable development: Global & regional aspects. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 6*(3), 50-59. https://doi.org/10.15293/2226-3365.1603.05

Wals, A. (2009). Review of contexts and structures for education for sustainable development. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184944

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 17-42. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120

Zapf, A., Castell, S., Morawietz, L., y Karch, A. (2016). Measuring inter-rater reliability for nominal data – which coefficients and confidence intervals are appropriate? *BMC Medical Research Methodology*, *16*(1), 93. https://doi.org/10.1186/s12874-016-0200-9

Zoido, F. (2007). *La aplicación del Convenio Europeo del paisaje en España. Convenio Europeo del Paisaje. Textos y Comentarios*. Ministerio de Medio Ambiente.

TFGS VINCULADOS A PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN SOSTENIBILIDAD: REDES DE COLABORACIÓN ENTRE ALUMNOS, INVESTIGADORES, INSTITUCIONES Y BENEFICIARIOS PARA LA CIRCULARIZACIÓN DEL MERCADO DE VALLEHERMOSO DE MADRID

JOSÉ LUIS PARADA RODRÍGUEZ
Universidad Francisco de Vitoria (Madrid)[120]

1. INTRODUCCIÓN.

En enero de 2020 fue aprobado un proyecto de investigación de la Universidad Francisco de Vitoria que tiene por objeto diseñar un modelo de economía circular en los mercados municipales de la ciudad de Madrid. El proyecto surgió a partir de las conversaciones entre los investigadores de la universidad y los gerentes y comerciantes del mercado de Vallehermoso, tras haber entablado conversaciones años atrás con motivo un proyecto de investigación anterior centrado en la recuperación de la actividad comercial en el barrio de Arapiles (Madrid) tras el impacto de la crisis financiera de 2008.

El punto de conexión entre el mercado y la Universidad consistió en la revisión del I Plan Estratégico de los Mercados Municipales 2017-2021 del Ayuntamiento, como marco general, y su aplicación e impacto en la gestión del mercado de Vallehermoso.

El Plan tiene cinco objetivos principales: garantizar la viabilidad económica de los mercados, maximizar su función social, consolidar la

[120] Este trabajo se inscribe dentro del marco del proyecto "La economía circular como elemento de sostenibilidad en espacios urbanos: Elaboración de un modelo de economía circular en los mercados de Madrid. Análisis y desarrollo de un proyecto piloto sobre el mercado de Vallehermoso transferible a la red municipal de mercados" de la Universidad Francisco de Vitoria.

renovación de sus infraestructuras, consolidar su papel como proveedores de alimento fresco y contribuir a la sostenibilidad del medio ambiente. Y para el cumplimiento de estos objetivos, se diseñan unas líneas estratégicas con sus acciones e indicadores correspondientes.

El diagnóstico y análisis del que parte el Plan es solvente, pero no completo, pues los aspectos relacionados con la sostenibilidad son superficiales, además de encontrarse con el problema de que, al tratarse de un plan quinquenal, se había desactualizado muy rápidamente. Por otro lado, los cinco objetivos del Plan se presentan como si de compartimentos estancos se tratase, cuando en realidad los cinco convergen como partes indivisibles de un mismo modelo económico.

Así las cosas, como investigadores decidimos abordar esta cuestión y diseñar un modelo económico que, poniendo el foco en la sostenibilidad, no dejase de atender a los aspectos comerciales esenciales. Ese modelo es el de la economía circular que, además de tratarse de un modelo integral que afecta a toda la cadena de valor, ha adquirido mucha relevancia en los últimos años y ha sido objeto de un número elevado de recomendaciones y normativa.

La economía circular forma parte de la estrategia de crecimiento de la Unión Europea desde diciembre de 2015 pero ha sido a finales de 2019 cuando la Comisión presentó un plan de acción para Europa, denominado Pacto Verde Europeo (Comisión Europea, 2019) con el que marca dos objetivos clave: el paso a una economía limpia y circular, restaurar la biodiversidad y reducir la contaminación. La UE aspira con ello a conseguir ser climáticamente neutra en 2050.

Desde ese momento y a pesar de la situación de crisis generada por el COVID 19, la Comisión ha ido publicando regularmente propuestas y estrategias de puesta en marcha de los objetivos marcados por el Pacto. En concreto, el 11 de marzo de 2020, publicó el Plan de Acción para una Economía Circular[121], un plan reforzado y más ambicioso que conecta de manera transversal con otras estrategias incluías en el Pacto (Comisión Europea, 2020).Hasta la fecha y desde la publicación del

[121] Web de la Comisión sobre economía circular https://bit.ly/2V7q5Dv

Plan, la Comisión Europa siguiendo los compromisos incluidos en el anexo de este, está desarrollando durante 2021 (Comisión Europea, 2020): Propuesta para la redacción de un nuevo reglamento sobre baterías sostenibles; Alianza mundial para la economía circular y la eficiencia de los recursos (GACERE); Iniciativa de actualización de las normas UE de emisiones industriales; Iniciativa de reducción de residuos de envases. Propuesta de directiva; Actualización de la normativa sobre residuos peligrosos. Propuesta de reglamento; Revisión de la Directiva sobre diseño ecológico y la iniciativa sobre una política de productos sostenibles; Propuesta de comunicación: estrategia para productos textiles sostenibles; Propuesta de directiva para reforzar el papel de los consumidores en la transición ecológica; Propuesta de reglamento sobre huella ambiental de productos o servicios para permitir su cuantificación en procesos de reclamaciones a empresas; y Propuesta de reglamento para mejorar el traslado de residuos. Revisión de las normas EU.

A nivel de Estado miembro, hay que destacar que en 2018 se publicó la Estrategia española de economía circular 2030 (Ministerio de Agricultura, Pesca, Alimentación y medio Ambiente y Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, 2018) y la inminente transposición de la Directiva de plásticos de un solo uso que tiene como fecha límite julio de 2021 para formar parte de la legislación española (Comisión Europea, 2019/904).

De esta manera, decidimos que el ámbito de trabajo sería el diseño de un modelo de economía circular para los mercados municipales, partiendo del caso de Vallehermoso como prototipo replicable y escalable a la red de mercados de la ciudad.

1.1. ANTECEDENTES: PROYECTOS PREVIOS Y UNA RED DE COLABORADORES

La definición de nuestro proyecto no respondía a un capricho o al hecho de aprovechar la tesitura de una normativa favorable, sino que, desde hacía tiempo, se había estado trabajando sobre aspectos de sostenibilidad y economía circular en nuestra Universidad, y habían sido varias las experiencias formativas y las colaboraciones con diferentes agentes especializados.

En primer lugar, el Centro de Documentación Europea de la UFV había liderado en los años 2018 y 2019 dos proyectos relacionados con la Economía Circular: Economía Circular y empleabilidad de los jóvenes (CDE, 2018) y Emprender en Economía Circular digital y verde (CDE, 2019) en colaboración con la Consejería de Medio Ambiente, Administración Local y ordenación del Territorio de la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, se puso en marcha un grupo estable de investigación sobre sostenibilidad y economía circular en la era digital en el curso 2018-2019, en el que profesores de Economía, Historia Económica y Responsabilidad Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales incluían competencias circulares en sus guías docentes, con la intención de favorecer el emprendimiento y la empleabilidad.

Fruto de esas iniciativas y de las experiencias formativas correspondientes, fue consolidándose una red de contactos de mucho interés, como el Centro de Innovación y Desarrollo de Economía Circular (CIDEC), la consultora circular Ecologing, el Vivero de Iniciativas Ciudadanas (VIC), Acciona, la Red de Huertos Urbanos de Madrid, la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) o la Academia Madrileña de Gastronomía, entre otros, además de las relaciones ya establecidas con el gobierno de Madrid.

La combinación de un conocimiento cada vez más profundo sobre la economía circular y de las alianzas establecidas, nos condujo a considerar la viabilidad de configurar un proyecto orientado a colaborar con los mercados municipales a transitar hacia un modelo de gestión circular.

Una vez concretado el proyecto, con la aquiescencia de la gerencia y de la junta directiva de la asociación de comerciantes del mercado de Vallehermoso, sólo faltaba presentar el proyecto al organismo responsable de la gestión de los mercados municipales de Madrid, y, a la postre, el autor del I Plan Estratégico, como es la Dirección General de Comercio y Hostelería del Ayuntamiento de Madrid. Esto tuvo lugar en diciembre de 2019 y la recepción fue muy favorable, mostrándose interesados en apoyar el proyecto de manera oficial, convenio sin gasto mediante, incluyendo como objetivos la presentación de un documento de

recomendaciones al final de proyecto de investigación (que comprende los años 2020 y 2021) y la inclusión de Trabajos Finales de Grado (TFGs) asociados al proyecto, algo que venía demandando la Administración desde hacía tiempo, dado el papel que la academia puede cumplir en el análisis de casos y la generación de propuestas.

¿Por qué la inclusión de TFGs? El Vicerrectorado de Investigación de la UFV había solicitado a los investigadores de la universidad que trataran de vincular no sólo la investigación a la docencia, sino la posibilidad de vincular sus proyectos de investigación con los TFGs de alumnos, como una forma de introducirles al campo de la investigación y, al mismo tiempo, vincularles con escenarios reales de actuación, ya fuese en el sector privado o en el público.

Así fue como el proyecto se configuró desde el inicio como un proyecto de investigación aplicada, centrado en la transferencia y que aúna a investigadores-docentes, administración-beneficiarios y alumnos.

1.2. PUNTO DE PARTIDA: UNA ACTIVIDAD FORMATIVA COMPLEMENTARIA SOBRE MERCADOS Y CIRCULARIDAD

Una vez definido y aprobado el proyecto, era necesario elaborar un plan de acción que permitiese poner las bases y ordenar el gran número de elementos que giraban alrededor del mismo. Se pensó que la herramienta apropiada sería una Actividad Formativa Complementaria (AFC) en la que crear un escenario de encuentro entre los investigadores, los colaboradores del proyecto y alumnos seleccionados de diferentes cursos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.

Se diseñó entonces un seminario que consistía en tres fases:

La primera consistía en un seminario con un total de seis sesiones (una por semana, de 2 horas de duración cada una) en las que realizaba un coloquio con responsables de los mercados (la directora general de Comercio y Hostelería y los gerentes del mercado de Vallehermoso, incluyendo una sesión en la universidad por un lado, y una visita al mercado, por otra), con especialistas en Economía Circular (dos sesiones con el Centro de Innovación y Desarrollo de Economía Circular -CIDEC-) y con expertos en prototipado (Vivero de Iniciativas Ciudadanas -VIC).

Con esto se ponían las bases sobre la situación de los mercados municipales, con especial atención a Vallehermoso, y sobre los aspectos más relevantes de la economía circular y la intervención en espacios públicos.

La segunda se basaba en la presentación y profundización sobre una herramienta denominada Ecocanvas, diseñada y desarrollada por la empresa Ecologing y su fundador Nicola Cerantola (Daou et ál., 2020). Investigadores y alumnos realizamos un curso on line de 20 horas (realizado a lo largo de tres semanas) para conocer las bases de la herramienta, orientada a la transición de modelos de negocio lineales a modelos de negocio circular en el ámbito de pequeñas empresas (Rizos et ál., 2016).

La tercera fase tomaba la forma de un workshop donde los investigadores de forma individual, y los alumnos en parejas, conectábamos todos los elementos, realizando un Ecocanvas del mercado de Vallehermoso, poniéndolo en común y analizando las distintas propuestas, con la asesoría de Ecologing.

Los resultados de la AFC fueron muy positivos: en dos meses habíamos conseguido que los investigadores y los alumnos organizáramos muchos de los elementos en torno a un mercado municipal y su relación con la economía circular. Comenzaban los exámenes finales y algunos alumnos afrontaban, después del verano, su último curso. Fue entonces el momento de proponerles a algunos de ellos (cinco alumnas y tres alumnos de los dobles grados de ADE-Relaciones Internacionales, ADE-Derecho y ADE-Marketing) que realizasen sus TFGs vinculados al proyecto. Y aceptaron.

2. OBJETIVOS

- Vincular los TFGs de los alumnos de Administración y Dirección de Empresas a un proyecto de investigación, de manera que suponga para ellos una iniciación en la investigación académica.

- Ligar los TFGs a modelos de negocios reales, estableciendo relaciones directas entre los alumnos y los beneficiarios, en este caso, los comerciantes del mercado de Vallehermoso.
- Facilitar vías de comunicación entre los alumnos y los agentes responsables de la gestión de los mercados (gerencia del mercado de Vallehermoso y Dirección General de Comercio y Hostelería) para poder orientar sus trabajos de acuerdo con los planes estratégicos en vigor.
- Desarrollar competencias profesionales a través del dominio de una herramienta de vanguardia como es Ecocanvas, abriendo a los alumnos a nuevos escenarios laborales.
- Convertir los TFGs en una herramienta al servicio del bien común. Los alumnos abordan una cuestión de gran calado, como es la necesidad de los pequeños comerciantes de adaptarse a la nueva normativa sobre circularidad.
- Desarrollar la creatividad de los alumnos, consiguiendo que lo que puede ser una amenaza para los comerciantes y los mercados pueda convertirse en una oportunidad.
- Estimular la creatividad, realizando un trabajo cooperativo entre los alumnos, los investigadores, las instituciones y los beneficiarios.

3. METODOLOGÍA

El plan de trabajo planteado convenimos en denominarlo como una comunidad de aprendizaje basada en alianzas, creando un grupo de trabajo entre alumnos e investigadores que se convertía en una suerte de caja negra que recibía una serie de inputs (a cargo e todos los colaboradores con los que habíamos establecido alianzas) y que tenía como outputs o resultados, los propios TFGs de los alumnos. Los pasos fueron los siguientes:

En los meses de julio a septiembre del año 2020, los alumnos realizaron un curso on-line de la mano de la consultora experta en economía

circular, Ecologing. Si bien habían asistido a sesiones sobe circularidad y realizado el curso sobre Ecocanvas previamente, entendíamos que, dada la entidad académica de un TFG, los alumnos debían profundizar sobre los múltiples elementos que han de ver con la economía circular y conocer más a fondo los retos que afronta y las buenas prácticas asociadas. La idea de realizarlo durante el verano era el de poder comenzar el curso con un aparato teórico consistente, previo al inicio de un último curso que resulta muy intenso para los estudiantes, especialmente para los seleccionados por nosotros, que cursaban todos dobles grados.

El curso sobre economía circular se clausuró con un seminario on-line con los responsables de Ecologing en la primera semana de septiembre, para aclarar dudas y dejar establecidas las líneas generales sobre circularidad que serían aplicables a los mercados.

En la segunda semana de septiembre, previo a comenzar el curso, tuvo lugar una reunión entre los gerentes y la junta directiva de la asociación de comerciantes del mercado de Vallehermoso con los alumnos y responsables del proyecto. Se eligieron los puestos comerciales que iban a ser objeto de estudio por parte de los alumnos, siendo seleccionados cuatro puestos de alimentación (que representan los cuatro principales ámbitos de la alimentación -frutería, carnicería, pescadería y pollería-) y otros cuatro de restauración (con diferentes estilos y oferta, tratando de que la muestra fuese representativa). La reunión sirvió para que los alumnos entablaran relación con los comerciantes de aquellos puestos sobre los cuales iban a realizar sus TFGs (cada alumno relacionado con un puesto en concreto).

Una vez realizados los prolegómenos, comenzaba la puesta en marcha del trabajo. De un lado, los alumnos poseían ya una buena base sobre economía circular, y de otro, se habían establecido las relaciones oportunas con los comerciantes. Sin embargo, un mercado es un ecosistema, y aún debíamos atender cuestiones tangenciales (Figura 1), para lo cual se diseño un calendario de sesiones sobre sostenibilidad, producto y consumo con expertos en esos ámbitos.

***FIGURA 1**. Elementos energéticos a considerar en una infraestructura comercial.*

	PRE	INFRAESTRUCTURA	USO	DESECHO
RUIDO		Aislamiento: materiales circulares		
ELECTRICIDAD	Transporte híbrido Producción	Maquinaria: cámaras, frigo LED y bajo consumo Lucernario Domótica Placas solares y térmicas Bicicletas eléctricas	Transporte común para venta Luz natural Compartir electrodomésticos Street marketing	Remanente de las placas solares
AGUA	Producción Producción energética (que se utilice agua para crear energía)	Cañerías Doble circuito Recogida del agua Maquinaria eficiente	Maquinaria eficiente: frigorífico Jardines verdes	Aguas fluviales
AIRE	Transporte eléctrico	Filtrado del aire Ventilación Jardines verticales y cubiertas verdes Aislamiento: ventilación Acondicionamiento	Transporte común para venta	

Fuente: Elaboración propia.

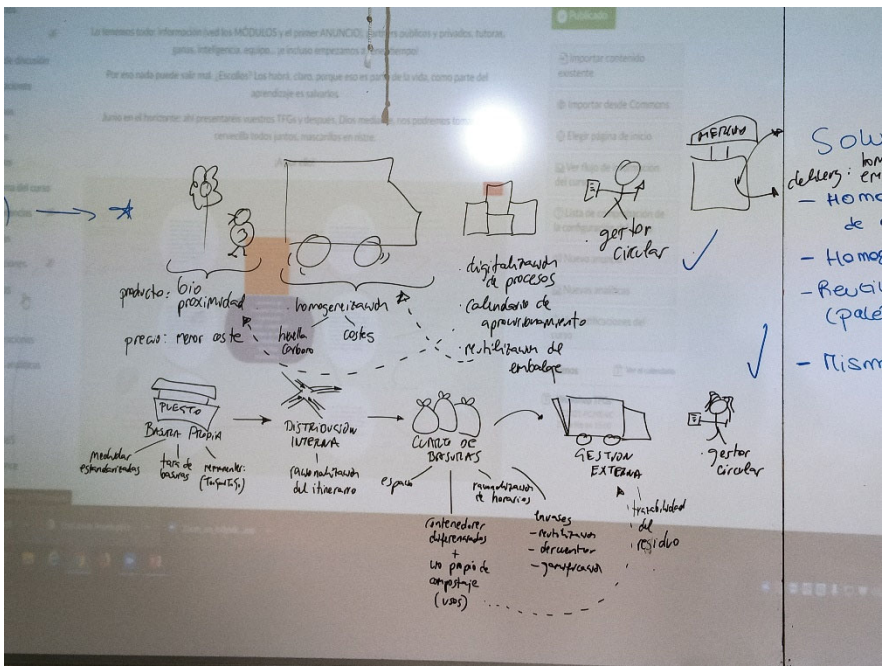
Entre finales de septiembre y finales de diciembre, ocupando el primer cuatrimestre del curso, mantuvimos un total de diez sesiones con expertos: la Red de Huertos Urbanos de Madrid, que trataba asuntos sobre consumo sostenible; la Academia Madrileña de Gastronomía, centrada en el producto de proximidad y la hostelería sostenible; el Vivero de Iniciativas Ciudadanas, quienes presentaron un trabajo de revisión estratégica del mercado de Antón Martín desarrollado años atrás; la Fundación Laudato Sí, dirigida al análisis de los ecosistemas y las infraestructuras verdes; la Red Terrae, centrada el desarrollo rural y la agricultura periurbana; Observatorio del Agua de la Fundación Botín, expertos en gestión del agua y análisis de huella hídrica; Social Gob, en una doble sesión sobre nuevos paradigmas económicos, de un lado, y la gestión municipal de ODS por otro; José Antonio Ondiviela, responsable de Microsoft Smart Cities, con quien abordamos el ámbito de las ciudades inteligentes y la gestión de recursos; Farmaplás, centrados en la política y gestión de la industria del plástico.

Todas estas sesiones permitieron ampliar el marco teórico, nutriendo al equipo de una gran cantidad de información relevante. Y ello ocurría al mismo tiempo que los alumnos mantenían sus primeros encuentros con

los comerciantes, familiarizándose con la dinámica de los puestos y profundizando en el modelo de negocio que pretendían transformar.

Una vez finalizado el primer cuatrimestre, la cantidad de información era extraordinaria, pero había que realizar un proceso de destilado y de relación. Por una parte, había que extraer las ideas básicas de las sesiones de sostenibilidad, consumo y producto, y, de otra parte, compartir los elementos que compartían los puestos y los que eran propios (Figura 2).

***FIGURA 2**. Elementos circulares en torno a un mercado.*



Fuente: Elaboración propia.

Para ello, se diseñó un grupo de trabajo de seis semanas (con un encuentro presencial, una vez a la semana, de dos horas de duración cada sesión, entre febrero y marzo) en el que alumnos y profesores sintetizásemos la información, debatiésemos sobre los elementos más relevantes, compartiésemos los avances con cada puesto, ordenásemos los contenidos y elaborásemos dos ecocanvas: uno general del mercado y otro individual de cada puesto comercial, de modo que pudiéramos detectar

los diferentes elementos circulares que entran en juego en la gestión de los mercados (Figura 3).

***FIGURA 3**. Aspectos de gestión circular en el mercado (Servicios generales).*

Fuente: Elaboración propia.

Una vez finalizada esta fase, a mediados de marzo, los alumnos pudieron avanzar en la redacción de su TFG, acompañado por sus tutores y con el apoyo de los investigadores, contando aún con un momento importantes de cara al resultado final: en el mes de abril los alumnos tuvieron una sesión de trabajo con la directora general y la consejera técnica de Comercio y Hostelería para poder presentar sus avances y recibir orientación por parte de la administración de quien depende la planificación estratégica de los mercados. El encuentro sirvió para verificar el buen planteamiento y desarrollo de los TFGs, pero también para recibir algunas orientaciones de sumo interés.

Con todo esto, ya sólo quedaba rematar el TFG con las últimas adaptaciones fruto de las revisiones con tutores y comerciantes, depositando los TFGs a principios de junio, y defendiéndolos a mediados del mismo mes.

Hemos de señalar que hubo también una labor de información por parte de los investigadores de cara a que la dirección y coordinación del Grado de ADE, así como los responsables de la gestión de TFGs, conociesen el proyecto y comprendiesen el hecho de que ocho TFGs

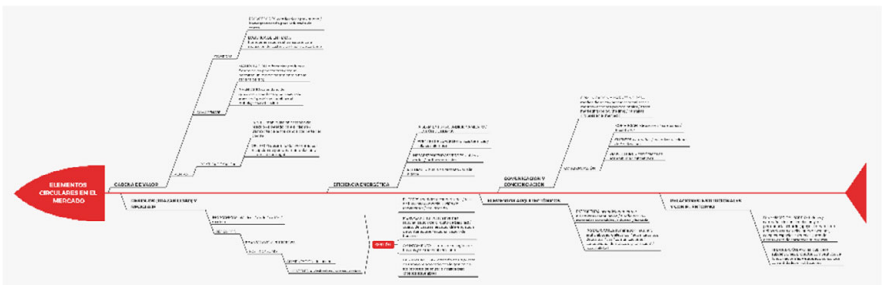
compartiesen un mismo ámbito de trabajo, independientemente de que cada uno de ellos se centrase en un comercio particular.

4. RESULTADOS

Después del proceso realizado a o largo de un año, los resultados de los TFGs fueron notables, tanto en lo que se refiere al análisis de la gestión circular del mercado de Vallehermoso como entidad y de los ocho puestos en particular.

Tras la realización del grupo de trabajo entre investigadores y alumnos, conseguimos definir los elementos circulares que están presentes en la gestión de un mercado municipal (Figura 4), divididos en seis apartados que pasamos a explicar.

***FIGURA 4**. Elementos circulares en el mercado.*



Fuente: Elaboración propia.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna.

- Cadena de valor, diferenciando entre las tres fases de compras, almacenaje y ventas. En el apartado de compras, se incluyen los proveedores (certificados, proximidad) y la logística de entrada (homogenización de procesos). En lo referente al almacenaje, se dividen las tareas relacionadas con la manipulación y el inventario, diferenciando entre productos según el

tratamiento que requieran, así como el calendario de aprovisionamiento, la gestión del embalaje o la digitalización de procesos. Y, por último, las ventas incluyen el servicio de venta, el embalaje, la manipulación y, en los casos de envío a domicilio, el transporte.

- Residuos, considerando su trazabilidad, su reducción y su reciclaje. Se dividen los orgánicos de los inorgánicos, y a su vez, los orgánicos en pre consumo o post consumo, según se trate de puestos de alimentación (remanentes y deshechos) o de hostelería (remantes, sobras, aceites). Los inorgánicos a su vez se dividen según los materiales y su manipulación.

- Eficiencia energética, donde entran en juego el aislamiento y acondicionamiento, el posible uso de fuentes renovables como placas térmicas, solares o biomasa, las infraestructuras verdes como las cubiertas vegetales, y la medición de las huellas hídrica y de carbono.

- Elementos arquitectónicos, divididos en elementos estructurales (aislamiento, ventilación, diseño pasivo, materiales sostenibles) e instalaciones (iluminación natural y artificial, circuiros y depósitos de agua, conductos de gas, conectividad, digitalización, accesibilidad.

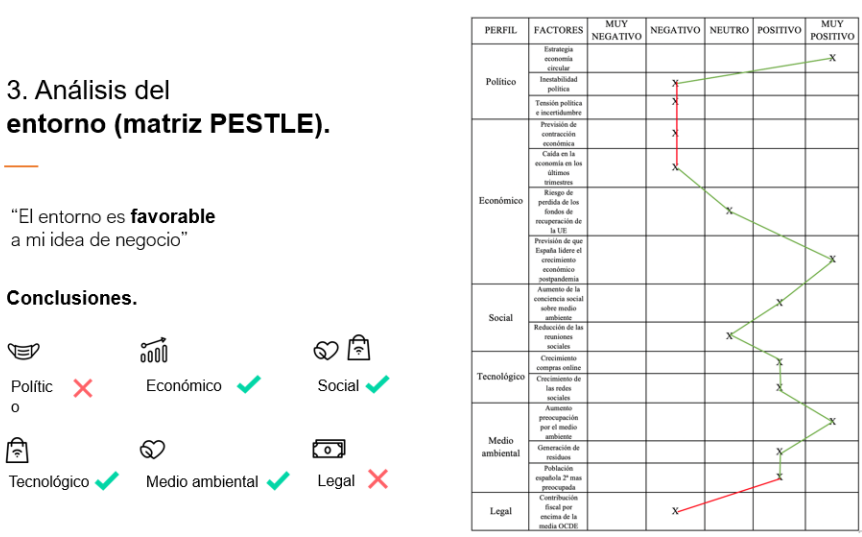
- Comunicación y concienciación, primando la asesoría a comerciantes y gerentes, la creación de incentivos para comerciantes y clientes, campañas de comunicación o acciones promocionales, entre otros.

- Relaciones institucionales y con el entorno, vinculado a la financiación de la transición circular (ayudas, proyectos competitivos, consorcios) y a contribuir al dinamismo del barrio (asociaciones de vecinos, centros cultuales, colegios, otras asociaciones de comerciantes).

Muchos de estos elementos, aun siendo propios del mercado como entidad, están relacionados con los puestos comerciales particulares. Es por ello por lo que los alumnos concretaron el proceso de transición

circular en ocho puestos comerciales determinados. Todos ellos siguieron el mismo itinerario: análisis el negocio existente, revisión de su misión, visión y valores, análisis del entorno (incluyendo un análisis DAFO y un análisis PESTAL o PESTLE), análisis del mercado, de la competencia y definición de la ventaja competitiva, análisis del consumidor y estados financieros (Figura 5).

***FIGURA 5**. Ejemplo de análisis PESTEL de un puesto comercial (pollería).*



Fuente: Elaboración propia.

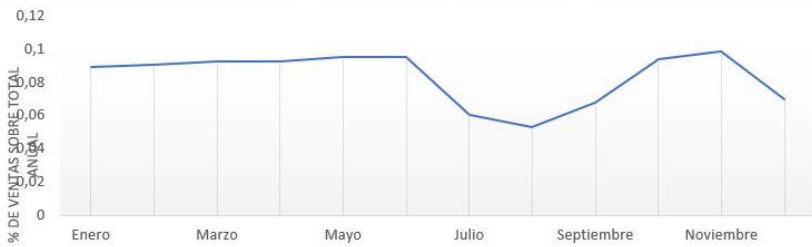
Una vez desarrollada esa parte, procedían a la nueva propuesta de negocio, donde se incluían las inversiones y gastos circulares, los nuevos objetivos estratégicos (plan de comunicación y marketing, plan tecnológico) y los cálculos de rentabilidad.

***FIGURA 6**. Ejemplo de resultados de ventas y costes en la aplicación del modelo a un puesto (pescadería).*

Ventas y Costes Variables

*Precio/pedido: 13,33€

Conceptos	Total Año 2023	Total Año 2024	Total Año 2025	Total Año 2026
Número de pedidos	66.000	69.300	72.765	74.948
Ventas (Ingresos)	879.999,98 €	923.999,98 €	970.200,00 €	999.306,67 €
Coste de Ventas (Costes Variables)	624.014,01 €	654.915,26 €	687.361,56 €	707.803,20 €



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, los alumnos definieron la necesidad de diversificar la cartera de clientes, la importancia de la gestión de residuos y de la necesidad de crear la figura de un gestor circular y defendieron la posibilidad real de que la transición circular supusiera un aumento de la facturación y de la rentabilidad. Una vez realizados estos TFGs, había que cotejarlo con los actores implicados.

5. DISCUSIÓN

Los alumnos pudieron presentar sus TFGs ante el tribunal correspondiente de la Universidad Francisco de Vitoria, pero también compartir sus resultados con la Dirección General de Comercios y Hostelería del Ayuntamiento de Madrid, que expresó su deseo de que el trabajo realizado por ellos contribuyese a la revisión y redacción del capítulo de sostenibilidad del próximo plan estratégico de mercados municipales. Y ello, en relación con la política de sostenibilidad de la misma ciudad de Madrid.

A fin de cuentas, diseñar una estrategia de circularización en los merados municipales, que son una auténtica red, puede tener un gran impacto en el desarrollo de políticas de sostenibilidad de la ciudad, contribuyendo a la gestión municipal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Figura 7).

***FIGURA 7**. Mercado desde la perspectiva de los ODS y la gestión municipal.*

Fuente: Elaboración propia.

La gestión municipal de los ODS incluye una serie de áreas que han de ver, directamente, con diversos elementos de los analizados y planificados para la transición circular de los mercados: la conservación y eficiencia de usos y recursos (gestión del agua, reducción del dióxido de carbono, espacios compartidos para evitar la ineficiencia de recursos); la movilidad sostenible (donde juega un papel importante el fomento del caminar, asociado a la idea de las ciudades de 15 minutos y el consumo barrial); los modelos de negocio sostenible (nuevos paradigmas económicos como la economía colaborativa, modelos alternativos de empresa como las cooperativas, cláusulas sociales, contrataciones públicas) unidos al fomento de la propia economía circular; la concienciación ciudadana sobre producción y consumo responsable (elección y compra del cliente, plataformas de consumo colaborativo y/o

ecológico, apoyo a empresas locales, fomento del comercio de proximidad); la promoción y defensa de los derechos humanos (vinculado a la integración de colectivos marginales a través de la promoción de nuevos modelos de vida y negocios sostenibles); y las instituciones y administraciones cada vez más democráticas, abiertas, participativas e inclusivas (fomentando espacios, plataformas y portales abiertos, descentralizando decisiones, alentando la participación ciudadana y promoviendo las finanzas sostenibles).

Apostar por la circularización de los mercados públicos es apostar por la sostenibilidad de las ciudades, de manera que en un proyecto como este convergen los ODS11 (comunidades y ciudades sostenibles) y ODS12 (producción y consumo responsable) con el ODS 17 (alianzas para el logro de los objetivos).

6. CONCLUSIONES

El trabajo realizado por alumnos e investigadores, en contacto directo y permanente con diferentes agentes públicos y privados, y vinculado a un proyecto de investigación concreto, ha dado muy buenos resultados, como hemos señalado en el apartado correspondiente.

En primer lugar, los alumnos se han iniciado en el mundo de la investigación aplicada, realizando estudios teóricos y de campo de cierta enjundia y sacando resultados aplicables al objeto de estudio. El desarrollo de competencias profesionales, por su parte, al estar trabajando a lo largo de todo un año con comerciantes, gerentes y gestores es notable, siendo un complemento a las competencias adquiridas en el aula.

En segundo lugar, al vincular los TFGs a negocios reales, han podido contrastar todo su bagaje teórico con la realidad, aprendiendo a ajustar los elementos teóricos del Grado a la casuística propia de los negocios, afectados por el ecosistema del que forman parte, los requisitos legales y la coyuntura económica. De esta manera, su conocimiento se amplía al tener que trabajar con nueva normativa y al proponer un cambio ambicioso sobre el modelo de negocio original.

En tercer lugar, al establecer un grupo de trabajo cooperativo, una comunidad de aprendizaje, los alumnos y los investigadores se han nutrido de las perspectivas de unos y otros, del mismo modo que al incluir a comerciantes y expertos, la visión del proyecto ha sido integral y transdisciplinar, lo que sin duda a enriquecido tanto los TFGs como el propio proyecto de investigación.

Decíamos en el apartado anterior que apostar por la circularización de los mercados es apostar por la sostenibilidad de las ciudades, y cómo nuestro proyecto se vincula con los ODS11, ODS12 y ODS17. Pues bien, vinculando los TFGs a nuestro proyecto de investigación hemos tratado de conectar también con los ODS4 (educación de calidad), ODS 8 (formación) y ODS9 (innovación), pues ese es el papel de la academia y su manera de contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la asociación de comerciantes de Vallehermoso y a su gerente las facilidades brindadas, así como a la Dirección General de Comercio y Hostelería del Ayuntamiento de Madrid, por su orientación y guía.

Agradecemos también al Vicerrectorado de Investigación y a la Coordinación de Sostenibilidad de la Universidad Francisco de Vitoria por su apoyo dentro y fuera de nuestra institución.

Agrademos a todas las entidades colaboradoras: Vivero de Iniciativas Ciudadanas (VIC), Centro de Innovación y Desarrollo de Economía Circular (CIDEC), Academia Madrileña de Gastronomía, Red de Huertos Urbanos de Madrid, Red Terrae, Fundación Laudato Sí, Observatorio del Agua de la Fundación Botín, SocialGob, José Antonio Ondiviela, Farmaplás. Su conocimiento y cercanía han resultado providenciales.

8. REFERENCIAS

Centro de Documentación Europea (2018). *Economía Circular y empleabilidad de los jóvenes*.

Centro de Documentación Europea (2019). Emprender en Economía Circular digital y verde.

Comisión Europea (2019). Comunicación de la Comisión: pacto verde europeo. (COM (2019) 640 final) https://bit.ly/3AxpZp2

Comisión Europea (2019/904). *Directiva UE 2019/904 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de junio de 2019, relativa a la reducción del impacto de determinados productos de plástico en el medio ambiente. (DO L 155 12.06.2019)* https://bit.ly/3Az7sZy

Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión: nuevo plan de acción para la economía circular por una Europa más limpia y más competitiva. (COM (2020) 98 final)* https://bit.ly/3qMWw5U

Comisión Europea (2020). Anexo de la comunicación de la Comisión: nuevo plan de acción para la economía circular por una Europa más limpia y más competitiva (COM (2020) 98 final anexo) https://bit.ly/3AvBoFO

Daou, A., Mallat, C., Chammas, G., Cerantola, N., Kayed, S. & Saliba N. A. (2020). The Ecocanvas as a business model canvas for a circular economy. *Journal of Cleaner Production 258 120938*. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120938.

Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente, Ministerio de Economía Industria y Competitividad (2018). *España Circular 2030: estrategia española de economía circular. Borrador para información pública. Febrero 2018* https://bit.ly/3AtSYtQ

Rizos, V., Behrens, A., Wytze, E. F., Ioannou, A., Kafyeke, T., Falmos, A., Rinaldi, R., Papadelis, S., Hirschnitz-Garbers, M. & Topi, C. (2016). Implementation of Circular Economy Business Models by Small and Medium-Sized Enterprises (SMEs): Barriers and Enablers. *Sustainability, 8,1212*. https://doi.org/10.3390/su8111212

¿CÓMO INCLUIR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ASIGNATURA DE DIRECCIÓN DE OPERACIONES?

JUSTO ALBERTO RAMÍREZ FRANCO
Universidad de Almería

RAQUEL ANTOLÍN LÓPEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La salud global, la pobreza extrema, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad marina y terrestre, o la desigualdad económica son desafíos globales que están teniendo lugar a nivel mundial, y por tanto, amenazan a la sociedad y a las economías de forma global. De esta forma, los gobiernos de los países están tomando acciones para poder frenar dichos retos. Sin embargo, la agenda de 2030 de las Naciones Unidas, lanzada en 2015 y que plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para abordar los desafíos globales del siglo XXI, reconoce que además de los gobiernos, las empresas y los ciudadanos juegan un papel en la consecución de un futuro sostenible para todos (UN, 2015).

Estudios recientes reconocen que las empresas multinacionales son actores clave para abordar los grandes retos de sostenibilidad, ya que operan en múltiples regiones y ubicaciones, simultáneamente (Buckley et al., 2017; Wettstein et al., 2019). Por lo tanto, con sus acciones pueden ayudar a aliviar o exacerbar la magnitud de estos problemas. Asimismo, su naturaleza global hace que sea probable que las empresas multinacionales no solo afecten a los grandes retos de sostenibilidad, sino que también se vean afectadas ellos (Montiel et al., 2021). De esta forma, abordar los vínculos entre ambos ayudaría a avanzar en el conocimiento sobre cómo abordar los grandes retos del siglo XXI, pero también a

comprender cómo los entornos globales cambiantes afectarían las operaciones y modelos de supervivencia de las empresas (Wettstein et al., 2019).

2. OBJETIVOS

El contexto universitario juega un papel fundamental en la formación de actitudes y comportamientos responsables y sostenibles (Antolín-López y García-de-Frutos, 2018). Nuestros alumnos, futuros líderes empresariales, son esenciales para alcanzar los ODS (Antolín-López et al., 2020). Por tanto, parece lógico que nuestros estudiantes conozcan los ODS, y además, entiendan la relación bilateral entre las empresas y los ODS (Ramírez-Franco et al., 2021).

El objetivo de este trabajo consiste en realizar una propuesta docente de integración de los ODS en la asignatura de Dirección de Operaciones II para que los estudiantes conozcan qué partes de la cadena de suministro están directamente relacionadas con los ODS, qué practicas pueden llevar a cabo las empresas multinacionales para reducir su impacto en dichos problemas sociales y medio ambientales, y además, cómo las empresas multinacionales pueden obtener beneficios derivados de dichas acciones.

Las empresas han ido progresivamente desarrollando acciones de responsabilidad corporativa, como establecer políticas de gestión medio ambiental o reducción de emisiones, políticas de integración de empleados, así como políticas de igualdad de la fuerza de trabajo (Antolín-López et al., 2016), sin embargo, alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible también requiere el desarrollo de acciones fuera de la empresa (e.g., proveedores sostenibles), es decir, de una gestión responsable de la cadena de suministro. Por tanto, la dirección de operaciones juega un papel fundamental en la implantación de acciones internas y externas encaminadas a alcanzar los ODS.

3. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son la concreción del acuerdo alcanzado el 25 de septiembre de 2015 por los líderes mundiales de 193 países –en el marco de la Organización de la Naciones Unidas (ONU)- y una gran variedad de grupos de interés con la finalidad de resolver los grandes retos globales de sostenibilidad a los que hacer frente antes del año 2030, siendo de aplicación transversal (gobiernos, sector privado y la sociedad civil) (Montiel et al., 2021).

Específicamente, se trata de 17 objetivos y 169 sub-objetivos que buscan garantizar un futuro sostenible y próspero para todos. Siendo estos objetivos (ODS) (UN, 2015):

1. Fin de la pobreza: poniendo el foco principalmente en regiones del África subsahariana y en las áreas rurales, siendo éstas las zonas con menor renta per cápita y las que presentan mayores índices de pobreza de todo el globo.

2. Hambre cero: tratando de paliar el impacto perjudicial de factores económicos, medioambientales y humanos en la sociedad civil en riesgo de padecer hambre, así como modificar la producción e incrementar la productividad alimentaria.

3. Salud y bienestar: objetivo centrado en garantizar la salud y el bienestar de todas las sociedades, reto que se agiganta y vuelve prioritario ante la crisis sanitaria producida por la COVID 19 y sus efectos sufridos a lo largo y ancho del planeta.

4. Educación de calidad: observada como un instrumento para la movilidad socioeconómica y el abandono de la pobreza, se encamina a reducir el alto porcentaje de niños y niñas no escolarizados, así como incrementar las aptitudes mínimas y alcanzar unos estándares que posibiliten la ascensión en los estratos sociales.

5. Igualdad de género: junto con el empoderamiento de la mujer sigue siendo uno de los aspectos pendientes en los que deben trabajar la mayoría de sociedades. La escolarización de niñas,

el matrimonio forzoso y precoz, la violencia de género, la existencia del denominado "techo de cristal" o la existencia de mujeres en puestos de liderazgo son algunos de los aspectos que requieren mayor atención de cara a garantizar este derecho fundamental.

6. Agua limpia y saneamiento: este objetivo está lejos de poder ser considerado como de cumplimiento universal, estimando que aproximadamente un tercio de la población mundial carece de acceso a agua potable considerada como salubre, un 40% no dispone de instalaciones básicas para su higiene personal o que millones de personas no cuentan con instalación alguna, defecando al aire libre.

7. Energía asequible y no contaminante: este objetivo presenta avances prometedores en cuanto a universalidad, incremento de sostenibilidad y eficiencia. No obstante, queda un largo camino por recorrer con el fin de ampliar la energía renovable más allá de la electricidad, electrificar regiones como el África subsahariana y regular las imperfecciones de mercado que pueden presentar naciones como España y que conllevan el encarecimiento de tal forma que una parte de la sociedad se ve marginada al no poder hacer frente al incremento en sus facturas de la luz.

8. Trabajo decente y crecimiento económico: como palanca hacia el progreso y mejora del estándar de vida. Siendo éste uno de los objetivos que mayor afectación le ha supuesto la aparición de la COVID 19, se estima que cerca del 50% de trabajadores a nivel mundial se encuentran en riesgo perder su medio de subsistencia.

9. Industria, innovación e infraestructura: construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación como pilares para la generación de empleo, la creación de nuevas tecnologías, mejorar la eficiencia y el comercio internacional.

10. Reducción de las desigualdades: este objetivo marca el camino hacia alcanzar la igualdad tanto de forma interna en cada país, como entre los países, reduciendo las desigualdades en colectivos y comunidades vulnerables –especialmente países con sistemas sanitarios deficientes y aquellos que enfrentan crisis humanitarias, además de aquellos colectivos en riesgo de exclusión social: mujeres, niños, refugiados, ancianos, indígenas, migrantes o discapacitados-.

11. Comunidades y ciudades sostenibles: ganando relevancia al tener en cuenta la des-ruralización de las últimas décadas y la tendencia mundial hacia la vida urbana, dando lugar a núcleos de población que congregan a los ciudadanos más pobres, sin infraestructuras y en condiciones insalubres. Esta tendencia supone un empeoramiento de la calidad del aire y un crecimiento urbano no controlado.

12. Producción y consumos responsables: el paradigma actual de producción y consumo conlleva la sobreexplotación de los recursos y un impacto ambiental desastroso por lo que debe ser revisado. El desperdicio de recursos, la escasez de concienciación ecológica, la ineficiencia o el crecimiento de la población mundial descontrolado ponen en jaque dicho paradigma, siendo inevitable su revisión hacia la sostenibilidad.

13. Acción por el clima: asediados por el cambio climático, la emisión de gases de efecto invernadero, la crecida del nivel del mar y el deshielo o los fenómenos meteorológicos cada vez más extremos, es urgente tomar medidas que permitan salvar vidas, ecosistemas y los recursos planetarios.

14. Vida submarina: si bien es incuestionable la importancia del mar y su vida para la habitabilidad terrestre –como proveedor de agua potable, oxígeno, lluvia o comida- nuestro impacto en el mismo se traduce en contaminación y acidificación de las aguas marinas, reducción de ecosistemas y biodiversidad. Por ello, este objetivo requiere de una regulación global para la protección y conservación del mar.

15. Vida de ecosistemas terrestres: al igual que la vida submarina, los ecosistemas terrestres están sufriendo un fuerte impacto producido por el hombre, arrinconando a la flora y fauna a una zona cada vez menor a pesar de proveernos de oxígeno, alimentos y regular el clima. La deforestación y desertificación suponen dos grandes retos que debemos afrontar de cara a poder restaurar la Tierra.

16. Paz, justicia e instituciones sólidas: este objetivo aborda la necesidad de erradicar la corrupción en instituciones que deben ser garante de nuestras libertades, de terminar los conflictos que suponen los movimientos migratorios de personas que abandonan sus hogares y sus naciones en busca de la paz y la libertad, de que se produzca un alto el fuego global y permanente. Eliminando así obstáculos para alcanzar el desarrollo sostenible.

17. Alianzas para lograr objetivos: haciendo una llamada a la colaboración y cooperación internacional y filantrópica para el fomento del crecimiento y el impulso del comercio.

Si bien el cumplimiento de los 17 ODS supone un reto sin precedentes a nivel mundial, éstos presentan un efecto sinérgico de tal forma que el avance en el cumplimiento de un Objetivo de Desarrollo Sostenible (como el ODS 4 "La educación de calidad") tendrá un efecto proporcional en el cumplimiento de otros Objetivos de Desarrollo Sostenible (como el ODS 1 "Fin de la pobreza", el ODS 2 "Hambre cero", el ODS 3 "Salud y bienestar" o el ODS 8 "Trabajo decente y crecimiento económico") (Montiel et al., 2021). Mención especial merece el efecto pandémico que ha supuesto aparición de la COVID 19 en el grado de cumplimiento de estos objetivos, habiendo supuesto un retraso en su avance en base a una reorganización de las prioridades nacionales de las economías más desarrolladas al haber observado una reducción en sus recursos económicos disponibles (Naidoo y Fisher, 2020).

A pesar de ello, el cumplimiento de la "agenda 2030" debe marcar el camino hacia la prosperidad global, alcanzar la igualdad social, construir puentes que permitan la colaboración de todos los agentes, reducir drásticamente nuestro impacto en el planeta, reforzar la economía

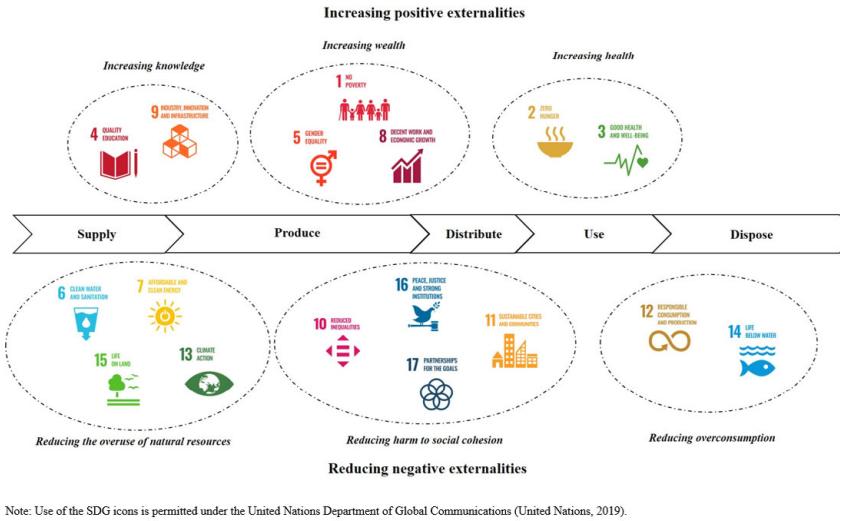
circular y visibilizar nuevas y mejores formas de producción, reconstruir los ecosistemas dañados e impulsar la economía de forma integral –suponiendo una mejora en el bienestar de todas las sociedades-.

De forma concreta y relacionada con la propuesta docente para la asignatura de Dirección de Operaciones II, abordaremos diversos contenidos relacionados con la importancia de la economía circular y la logística inversa, la producción eficiente y sin despilfarro, la aplicación de las TIC para alcanzar la sostenibilidad empresarial en el área de operaciones o la colaboración de los agentes sectoriales como paso previo al campeón digital en la implementación tecnológica.

4. METODOLOGÍA

La propuesta docente para la inclusión de los ODS en la asignatura de Dirección de Operaciones está basada en el reciente marco teórico desarrollado por Montiel et al. (2021). Este trabajo supone un desarrollo teórico pionero ya que pretende avanzar en la implementación de los ODS de las Naciones Unidas a nivel empresarial a través del concepto de las externalidades. Específicamente, Montiel et al. (2021) proponen una clasificación y agrupación de los 17 ODS en base a su consideración como externalidades positivas (incremento de conocimiento, riqueza, o salud), o como externalidades negativas (uso excesivo de recursos naturales, daño a la cohesión social, o consumo excesivo). Además, estas categorías de ODS se posicionan en torno a la cadena de valor extendida para ilustrar qué actividades de las empresas multinacionales están más relacionadas con esas categorías de ODS, y a través de qué actividades se pueden abordar los ODS para su integración en la empresa.

FIGURA 1. Los ODS y la cadena de valor extendida



Note: Use of the SDG icons is permitted under the United Nations Department of Global Communications (United Nations, 2019).

Fuente: Figura obtenida del artículo de Montiel et al. (2021)

En base a la figura, podemos observar cómo los ODS pueden ser tratados a lo largo de la cadena de valor extendida debiendo potenciar las externalidades positivas y reducir el impacto negativo de la actividad económica en sus diferentes fases:

- Fase de aprovisionamiento: en esta fase resulta apropiado incrementar el conocimiento, así como reducir la sobreexplotación de los recursos naturales.
- Fase de producción: a lo largo de esta fase asentaremos las directrices de la fase de aprovisionamiento, así como incrementar el valor y reducir el daño a la cohesión social.
- Fase de distribución: esta fase se centrará en incrementar el valor y reducir el daño a la cohesión social.
- Fase de uso: fase enfocada al incremento de la salud y la reducción del sobreconsumo.
- Fase de logística inversa: fase en la que se trata de reducir el sobreconsumo.

La tabla 1 muestra proporcionada una agrupación de los ODS en función de su naturaleza como externalidad positiva o negativa, el tipo de externalidad relacionada, así como las fases de la cadena de valor extendida más relacionadas con la implantación de los ODS.

TABLA 1. Ficha de correspondencia entre los ODS, las externalidades y las fases de la cadena de valor extendida

Externalidades positivas		**Fase**
Incrementar el conocimiento	ODS 4. Educación de calidad ODS 9. Industria, innovación e infraestructura	Aprovisionamiento Producción
Incrementar el valor	ODS 1. Fin de la pobreza ODS 5. Igualdad de género ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico	Producción Distribución
Incrementar salud	ODS 2. Hambre cero ODS 3. Salud y bienestar	Uso
Externalidades negativas		
Reducir la sobreexplotación de los recursos naturales	ODS 6. Agua limpia y saneamiento ODS 7. Energía asequible y no contaminante ODS 13. Acción por el clima ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres	Aprovisionamiento Producción
Reducir el daño a la cohesión social	ODS 10. Reducción de las desigualdades ODS 11. Comunidades y ciudades sostenibles ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas ODS 17. Alianzas para lograr objetivos	Producción Distribución
Reducción del sobreconsumo	ODS 12. Producción y consumos responsables ODS 14. Vida submarina	Uso Logística inversa

Fuente: Elaboración propia en base al estudio de Montiel et al. (2021).

5. PROPUESTA DOCENTE PARA DIRECCIÓN DE OPERACIONES

5.1. Dirección de operaciones: descripción de la asignatura

5.1.1. Ficha técnica

Dirección de Operaciones II (código 62103211) es una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso. La asignatura está compuesta de 6 créditos ECTS que suponen un total de 150 horas de las cuales 45 horas son presenciales que se distribuyen de la siguiente forma: 31 horas en grupo docente, y 14 horas en grupo de trabajo. El resto de horas corresponden al trabajo autónomo del estudiante. El uso del Aula Virtual (plataforma educativa empleada en la Universidad de Almería) se usa como elemento de apoyo a la docencia de esta asignatura (ver tabla 2).

TABLA 2. Ficha resumen de la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión

Habilidades de dirección y gestión			
Código de asignatura:	62103211	Plan:	Grado en Administración y Dirección de Empresas (Plan 2010)
Ciclo formativo:	Grado	Tipo:	Obligatoria
Curso de titulación:	3º	Duración:	Segundo cuatrimestre
Créditos (ECTS):	6	Horas:	45

Fuente: Elaboración propia con información de la guía docente

Se trata de una asignatura del área de Organización de Empresas que se imparte en el Grado en Administración y Dirección de empresas y en el doble grado en Derecho y Administración y Dirección de empresas.

- La asignatura fue implantada en el curso 2011-2012 y se encuentra enmarcada en:
- El módulo número 03 “Ampliación en derecho y empresa”.
- La materia de “Dirección de empresas”.
- El departamento de “Economía y empresa”.
- El área de conocimiento de “Organización de empresas”.

La asignatura se relaciona claramente con otra asignatura del módulo de Organización de Empresas como es Dirección de Operaciones (I), que se encarga de las decisiones estratégicas y tácticas de la Dirección de Operaciones. En menor medida y de forma general, tiene relación con la materia básica (63101105) Introducción a la Administración de Empresas. También guarda relación con otras asignaturas específicas del módulo de Organización de Empresas: (62104212) Gestión de la calidad, (62103209) Organización y Gestión de los Recursos Humanos (62104206) Dirección Estratégica I y (62104207) Dirección Estratégica II. Por último, atendiendo a los modelos matemáticos que utiliza para la resolución de problemas se relaciona con la asignatura Métodos cuantitativos (62102205), si bien el enfoque de estos modelos en la presente asignatura es meramente instrumental.

5.1.2. Objetivos de la asignatura

Dentro de los objetivos de la asignatura, podemos diferenciar entre objetivos genéricos -dotar de conocimiento, habilidades y actitudes que posibilitan la comprensión de nuevas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas dentro de Los diferentes campos disciplinares, conducentes a satisfacer de manera óptima las exigencias profesionales- y objetivos específicos, tales como:

- Utilizar las Técnicas de Información y Comunicación (TICs) como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a Fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.
- Capacitar para identificar, analizar, y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con rigor.
- Fomentar la capacidad de integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes, con otras personas, áreas y organizaciones en contextos tanto nacionales como internacionales.

- Fomentar la capacidad para que el estudiantado aplique sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- Conocer las principales decisiones estratégicas y operativas en el ámbito de la dirección de operaciones y la gestión de la cadena de suministro, así como de las principales herramientas y técnicas para la planificación, organización y programación de la producción. Aplicación de estas herramientas para la resolución de problemas empresariales relacionados con la dirección de operaciones y la gestión de la cadena de suministro.

- Conocer, comprender y aplicar las distintas herramientas y aplicaciones informáticas disponibles para la gestión y dirección general de la organización.

Específicamente, se pretende que los alumnos trabajen a dos niveles complementarios a lo largo de esta asignatura:

- Adquisición de los conocimientos y conceptos fundamentales

- Desarrollo personal a nivel práctico que se requiere para que estos conocimientos y conceptos se traduzcan en habilidades personales y laborales para el beneficio de la organización.

Por tanto, la asignatura se centra en el aprendizaje tanto teórico como práctico de un conjunto de conocimientos y aptitudes que debe poseer un gerente o directivo para el desarrollo eficaz de sus funciones relacionadas con la materia.

5.1.3. Competencias

En la tabla 3 se presentan las competencias generales y específicas a desarrollar por el alumnado tras cursar la asignatura de Dirección de Operaciones II.

Respecto a las competencias de carácter básico comunes para todos los títulos de grado, y que vienen definidas por el R.D. 1393/2007, de 29

de octubre, se puede observar en la tabla que la asignatura fomenta la aplicación de conocimientos, así como la posesión de conocimientos y su empleo para la resolución de problemas. Las competencias de carácter básico están dirigidas a la adquisición por el estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

TABLA 3. Competencias generales y específicas

Competencias Generales	
Competencias Básicas	
CB2: Aplicación de conocimientos	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
Competencias transversales de la Universidad de Almería	
Conocimientos básicos de la profesión (UAL1):	Conocimiento, habilidades y actitudes que posibilitan la comprensión de nuevas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas dentro de los diferentes campos disciplinares, conducentes a satisfacer de manera óptima las exigencias profesionales.
Habilidad en el uso de las TIC (UAL2)	Utilizar las Técnicas de Información y Comunicación (TICs) como una herramienta para la expresión y la comunicación, para el acceso a fuentes de información, como medio de archivo de datos y documentos, para tareas de presentación, para el aprendizaje, la investigación y el trabajo cooperativo.
Capacidad para resolver problemas (UAL3)	Capacidad para identificar, analizar, y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con rigor.
Trabajo en equipo (UAL6)	Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones, en contextos tanto nacionales como internacionales.
Competencias Específicas desarrolladas	
Ser capaz de dirigir las operaciones y organizar la producción (OEM04)	Conocimiento de las principales decisiones estratégicas y operativas en el ámbito de la dirección de operaciones y la gestión de la cadena de suministro, así como de las principales herramientas y técnicas para la planificación, organización y programación de la producción. Aplicación de estas herramientas para la resolución de problemas empresariales relacionadas con la dirección de operaciones y la gestión de la cadena de suministro.
Adquirir habilidades y dominar herramientas informáticas aplicadas a la organización y dirección de empresas (OEM05)	Conocimiento, comprensión y aplicación de distintas herramientas y aplicaciones informáticas disponibles para la gestión y dirección general de la organización.

Fuente: elaboración propia con información basada en la memoria del título

De las competencias transversales de la Universidad de Almería, aprobadas en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008, la asignatura está asociada a las siguientes: Conocimientos básicos de la profesión, Capacidad para resolver problemas, y Habilidad en el uso de las TIC.

Además, a través de la impartición de la asignatura se pretende que el alumnado adquiera dos competencias específicas: Ser capaz de dirigir las operaciones y organizar la producción y Adquirir habilidades y dominar herramientas informáticas aplicadas a la organización y dirección de empresas. Las competencias de carácter específico de la titulación vienen recogidas en la memoria del título.

5.2. Propuesta docente para la inclusión de los ODS

El programa de la asignatura se ha estructurado en tres bloques desglosados en nueve temas.

La primera parte del programa (Planificación, Programación y control de la Producción y los inventarios) tiene como objetivo introducir al alumno en la planificación de la producción, la capacidad y los inventarios de la empresa, su terminología y su problemática, concretando desde los aspectos estratégicos hasta los aspectos tácticos y operativos. Estas decisiones se ven conectadas y condicionadas con las decisiones estratégicas de operaciones vistas en la asignatura Dirección de Operaciones I.

En el segundo bloque de la asignatura se estudian algunos aspectos de la gestión empresarial, que aunque van más allá del área de producción, condicionan sobremanera la gestión del área; en concreto se analiza la logística y la gestión de la cadena de suministro, así como la gestión de la innovación y la tecnología.

En la tercera parte del programa (Enfoques de Organización de la Producción) se analizan algunos enfoques de organizar y controlar total o parcialmente el flujo de producción de forma específica. Estos enfoques afectan simultáneamente a varias áreas del sistema de operaciones, por ello, se analizan al final, una vez que se tienen algún conocimiento del resto de decisiones de operaciones. En concreto, se estudian los sistemas de gestión de inventarios con demanda independiente (sistemas

MRP), el sistema Justo a Tiempo (JIT) y la Teoría de la Producción Optimizada (OPT).

5.2.1 Programa sintético

En la Tabla 4 se presenta el programa sintético del grupo bilingüe de la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión, como paso previo a presentar la propuesta docente basada en un programa detallado.

TABLA 4. Programa sintético

BLOQUE 1: PLANIFICACIÓN, PROGRAMACIÓN Y CONTROL DE LA PRODUCCIÓN Y LOS INVENTARIOS
Tema 1: Planificación de las operaciones a medio plazo. Planificación Agregada Tema 2: Planificación de las operaciones a corto plazo. El Plan Maestro Tema 3: Planificación y control de proyectos
BLOQUE 2: ASPECTOS DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL
Tema 4: Introducción a la Gestión de la Cadena de Suministro Tema 5: Gestión de la tecnología digital en la Cadena de Suministro Tema 6: Gestión de la innovación
BLOQUE 3: ENFOQUES GLOBALES DE ORGANIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN
Tema 7: Gestión de inventarios de artículos con demanda independiente. ERP en la nube Tema 8: Sistema de Producción Just in Time y Lean Management Tema 9: Teoría de las Restricciones (TOC) y Tecnología de la Producción Optimizada (OPT)

Fuente: elaboración propia con información de la guía docente

5.2.2 Programa docente detallado

En este epígrafe se desarrolla la propuesta docente, teniendo en cuenta la distribución de las horas en el grupo docente que serían de 31 horas presenciales. El horario de la asignatura distribuye las horas docentes en sesiones de dos horas. Por tanto, se realiza una propuesta docente para un total de 15 sesiones de dos horas de duración (tabla 5).

Las sesiones de grupo docente se basan en la clase magistral, y por tanto, tienen como fin la presentación y explicación del contenido de cada unidad, cubriendo tanto conceptos seminales y fundamentos teóricos tradicionales que se encuentran dentro del corazón del campo

como temas candentes que son relevantes para la práctica actual. Además, en cada sesión los contenidos teóricos se complementan con ejemplos reales de organizaciones y su aplicación de contenidos relacionados con la materia, así como con pequeñas actividades y noticias que ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y ver la aplicación práctica de los contenidos teóricos. Finalmente, cada sesión tiene una parte destinada al desarrollo de la habilidad objeto de estudio en dicha unidad

***TABLA 5**. Propuesta docente extendida ilustrando el contenido de sostenibilidad empresarial por sesiones y unidades de la asignatura.*

Sesiones 1 – 4:
Tema 1: Planificación de las operaciones a medio plazo. Planificación Agregada La jerarquía de los planes de empresa y operaciones Planificación Agregada de la Producción Técnicas de Planificación Agregada de la Producción Planificación Agregada en Empresas de Servicios **Tema 2: Planificación de las operaciones a corto plazo. El Plan Maestro** 2.1 Introducción a la planificación a c/p de la producción 2.2. Plan o Programa Maestro de Producción 2.3. Planificación de la Producción a muy corto plazo **Tema 4: Introducción a la Gestión de la Cadena de Suministro** 4.1 La logística o gestión de la cadena de suministro 4.2 Gestión de aprovisionamiento 4.2.1 Gestión de aprovisionamiento. El proceso de compra 4.2.2 Gestión de aprovisionamiento. Relación con proveedores 4.3 Administración de almacenes 4.4 Distribución física
Sesiones 5- 8:
Tema 5: Gestión de la tecnología digital en la Cadena de Suministro 5.1 La 4ª Revolución Industrial 5.2 La Cadena de Suministro Inteligente 5.3 Industria 4.0 5.4 La implementación de las tecnologías digitales 5.4.1 El campeón digital 5.4.2 Implementación estratégica 5.5 Tecnologías digitales **Tema 6: Gestión de la innovación** 6.1 Conceptos básicos 6.2 Tipos de innovación 6.3 Naturaleza funcional de las innovaciones 6.4 Organización de la innovación – Formas organizativas 6.5 Entorno de la innovación
Sesiones 9 -15:
Tema 3: Planificación y control de proyectos

3.1 Planificación y organización del proyecto 3.1.1 Fases de un proyecto 3.1.2 Planificación del proyecto 3.1.3 Organización de equipos de proyecto 3.2 Programación y control de proyectos 3.3 Técnicas de planificación y control de proyectos **Tema 7: Gestión de inventarios de artículos con demanda independiente. ERP en la nube** 7.1 Planificación de las Necesidades de Materiales (MRP) 7.2 Factores relacionados con el proceso MRP 7.3 Evolución del MRP. MRP II, ERP, Cloud ERP **Tema 8: Sistema de Producción Just in Time y Lean Management** 8.1 La Filosofía Justo a Tiempo 8.1.1 La Filosofía Justo a Tiempo (Pilares Fundamentales) 8.2 Elementos del Sistema JIT **Tema 9: Teoría de las Restricciones (TOC) y Tecnología de la Producción** Optimizada (OPT) 9.1 Introducción a TOC y la Meta de la empresa 9.2 Teoría de las Restricciones o Limitaciones 9.3 TOC en Operaciones: Tecnología de la Producción Optimizada (OPT) 9.4 La solución DBR

Fuente: elaboración propia

De tal forma que se abordan contenidos directamente relacionados tanto con la sostenibilidad medioambiental como con la sostenibilidad social a lo largo del temario de la asignatura, siendo de especial relevancia en este sentido los temas 5, 6, 7, 8 y 9 –unidades en las que se aborda la aplicación de las TIC, así como la de las teorías de producción más eficientes bajo el paradigma de la producción sostenible-.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo realiza una propuesta docente para la asignatura de Dirección de Operaciones II que se imparte en el Grado en Administración y Dirección de empresas y en el doble grado en Derecho y Administración y Dirección de empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. La propuesta docente está basada en los contenidos a abordar propios de la asignatura –como la gestión de la cadena de suministro, la gestión de inventarios, la planificación de operaciones a corto y medio plazo o los sistemas de producción JIT- y las cuestiones de sostenibilidad social y medio ambiental se incluyen en cada una de las unidades que componen la asignatura.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo a los miembros del grupo de innovación docente "Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educación Empresarial" (2021-2022), y la ayuda financiera del Secretariado de Innovación y Docencia Virtual de la Universidad de Almería para grupos de innovación docente.

8. REFERENCIAS

Antolín-López, R., Delgado-Ceballos, J., y Montiel, I. (2016). Deconstructing corporate sustainability: a comparison of different stakeholder metrics. Journal of Cleaner Production, 136, 5-17.

Antolín-López, R., y García-de-Frutos, N. (2018). Empresa y Sostenibilidad: Un análisis de las actitudes hacia el aprendizaje en el ámbito universitario [Experiencias Pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora], 3327-3340. Ediciones Octaedro.

Antolín-López, R., de Frutos, N. G., y Bravo, M. D. M. M. (2020). Análisis de la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en el ámbito universitario: Diferencias entre la perspectiva personal y empresarial. Revista Educativa HEKADEMOS, 28, 24-34.

Buckley, P. J., Doh, J. P., y Benischke, M. H. (2017). Towards a renaissance in international business research? Big questions, grand challenges, and the future of IB scholarship. Journal of International Business Studies, 48(9), 1045–1064.

Montiel, I., Cuervo-Cazurra, A., Park, J., Antolín-López, R., y Husted, B. W. (2021). Implementing the United Nations' Sustainable Development Goals in international business. Journal of International Business Studies, 52, 999–1030.

Naidoo, R., & Fisher, B (2020), Reset Sustainable Development Goals for a pandemic world. Nature, 583, 198-201.

Ramírez-Franco, J. A. R., Antolín-López, R. A., y García-de-Frutos, N. G. (2021). Impacto del covid-19 en la percepción de los estudiantes de economía y empresa hacia los objetivos de desarrollo sostenible, [Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundia] 1458-1476. Dykinson.

UN (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations.

Wettstein, F., Giuliani, E., Santangelo, G. D., y Stahl, G. K. (2019). International business and human rights: A research agenda. Journal of World Business, 54(1), 54–65

HABILIDADES DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN Y SOSTENIBILIDAD: UNA PROPUESTA DOCENTE

RAQUEL ANTOLÍN LÓPEZ
Universidad de Almería

JUSTO ALBERTO RAMÍREZ FRANCO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas de 2030 son el principal marco de acción para afrontar y resolver los grandes retos de sostenibilidad que amenazan a todos los países de forma global. Los ODS abordan retos como la salud global, el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, el fomento de la paz en el mundo, y la gestión de ciudades sostenibles, entre otros (UN, 2015). Específicamente, los ODS abarca 17 objetivos que se consideran necesarios para poder hacer frente a los grandes retos de sostenibilidad ante los que nos encontramos: (1) Fin de la pobreza, (2) Hambre cero, (3) Salud y bienestar, (4) Educación de calidad, (5) Igualdad de género, (6) Agua limpia y saneamiento, (7) Energía asequible y no contaminante, (8) Trabajo decente y crecimiento económico, (9) Industria innovación e infraestructura, (10) Reducción de las desigualdades, (11) Ciudades y comunidades sostenibles, (12) Producción y consumo responsables, (13) Acción por el clima - cambio climático, (14) Vida submarina, (15) vida de ecosistemas terrestres, (16) Paz, justicia e instituciones sólidas, y (17) Alianzas con stakeholders para lograr el resto de los objetivos.

Desde el lanzamiento de los ODS, éstos han recibido una gran atención por parte de académicos, investigadores, y profesionales. De esta forma, encontramos que en los últimos años ha surgido un volumen interesante de trabajos de investigación que buscan transformar los ODS, desarrollados a nivel país, en objetivos que puedan trasladarse a

nivel empresarial para facilitar así su implementación en las prácticas empresariales diarias (e.g., Delgado-Ceballos et al., 2020; Montiel et al., 2021). De igual modo, cada vez es mayor el número de empresas multinacionales que utilizan los ODS de las Naciones Unidas como marco de comunicación de sus actividades en materia de sostenibilidad (e.g., Danone, Schneider, etc.). Sin embargo, la atención recibida por los ODS por parte de las universidades y escuelas de negocios es aún bastante limitada, y poco se sabe sobre la mejor forma de integrar los ODS en los planes de estudios (García-de-Frutos et al., 2020; Antolín-López et al., 2020).

Aunque los ODS fueron lanzados a nivel país, es decir, más orientados a la acción gubernamental, se considera que las empresas, como principales consumidores y generadores de residuos, juegan un papel fundamental en su consecución (Delgado-Ceballos et al., 2020; Montiel et al., 2021), y por tanto, los líderes empresariales son fundamentales para progresar hacia la sostenibilidad. Nuestros alumnos serán los futuros líderes empresariales en su rol de empresarios, emprendedores, directivos, y trabajadores de las empresas. Por tanto, resulta fundamental la inclusión de la sostenibilidad (Ramírez-Franco et al., 2021), y en particular, de los ODS en los planes de estudio y asignaturas relacionadas con Economía y Empresa (García-de-Frutos et al., 2020; Antolín-López et al., 2020).

La educación en el ámbito universitario es esencial para inculcar valores, actitudes y comportamientos sostenibles que los líderes empresariales necesitan para gestionar y tomar decisiones de forma responsable (e.g., Antolín-López y García-de-Frutos, 2018; Chirieleison y Scrucca, 2017; Montiel et al., 2018; 2020; Shrivastava, 2010), por tanto, resulta sorprendente la falta de atención recibida hacia los ODS en el contexto universitario, y especialmente, en materia de educación empresarial.

Es importante que los estudiantes formen actitudes positivas hacia la sostenibilidad ya que existe una relación estrecha entre las actitudes y el comportamiento sostenible (Antolín-López y García-de-Frutos, 2018). Por tanto, se espera que los estudiantes con actitudes positivas hacia los ODS desarrollen comportamientos más responsables en su futuro. En el caso de los estudiantes de las carreras de empresariales, se

espera que aquellos con actitudes positivas hacia los ODS desarrollen comportamientos más sostenibles en las empresas en sus papeles futuros como directivos, empleados o emprendedores.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una propuesta docente para la inclusión del tópico de sostenibilidad en la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión. Específicamente, proponemos una implantación transversal en el temario en el grupo impartido en inglés.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se lleva a cabo una revisión de la literatura para la identificación de buenas prácticas para la inclusión efectiva la sostenibilidad empresarial en las asignaturas relacionadas con empresariales y economía. Para ello, se lleva a cabo un análisis de trabajos en las revistas principales de educación empresarial: Academy of Management Learning & Education, Journal of Management Education, etc. A continuación, se lleva cabo un revisión en las principales revistas de sostenibilidad empresarial que abordan también temas educativos: Journal of Business Ethics, Business & Society, Business Strategy & the Environment, Organization & Environment, etc.

En segundo, lugar se propone de forma específica cómo incluir la sostenibilidad empresarial en la guía docente y actividades de clase en la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión, en el grupo de inglés. Con tal fin, primero se lleva a cabo un análisis de las características de la asignatura, posteriormente, se detallan las unidades que forman parte de la guía docente, y finalmente, se propone la inclusión de determinados temas o epígrafes dentro de cada unidad para relacionar las distintas habilidades directivas con cuestiones relacionadas con la sostenibilidad. Por tanto, se proponen una inclusión transversal de las cuestiones de sostenibilidad en la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión.

4. BUENAS PRÁCTICAS EN LA INTEGRACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE EMPRESARIALES

Varios estudios recientes han abordado cómo integrar de forma efectiva la sostenibilidad tanto en la educación empresarial, y específicamente, en las asignaturas de organización de empresas (e.g., Rands, 2009; Rusinko, 2010; Rusinko & Sama, 2009; Sammalisto & Lindhqvist, 2008). Uno de los temas principales a investigar ha sido si la sostenibilidad debe introducirse con un curso independiente, a través de una asignatura específica como la sostenibilidad corporativa, o como parte de los cursos existentes incluyendo la sostenibilidad como un nuevo módulo o unidad (e.g., Rusinko & Sama, 2009; Sammalisto y Lindhqvist, 2008).

De igual modo, también ha habido un debate continuo sobre si la sostenibilidad debe introducirse solo en las asignaturas de organización de empresas o de forma transversal en todas las disciplinas relacionadas con la empresa, es decir, economía, contabilidad, marketing, etc. (e.g., Beringer et al., 2008; Rusinko, 2010).

A pesar de la existencia de ventajas e inconvenientes en las distintas opciones de inclusión de la sostenibilidad (Ruskinko, 2010) y de falta de evidencia empírica al respecto (ver Antolín-López y García-de Frutos, 2018 como excepción), parece haber un mayor consenso respecto a que la sostenibilidad debe integrarse ampliamente en el currículo empresarial (Doh & Tashman, 2014; Rusinko y Sama, 2009; Sammalisto y Lindhqvist, 2008; Thomas, 2005). Esto significa que para una integración más efectiva de la sostenibilidad empresarial, ésta debe incluirse de forma transversal en cada una de las asignaturas troncales y obligatoria ya existentes en todas las disciplinas relacionadas con empresa y economía, para aumentar así la exposición de los estudiantes hacia cuestiones de sostenibilidad empresarial (Rusinko & Sama, 2009), y mostrar en cada una de ellas cómo los aspectos de sostenibilidad se integran en cada una de ellas (Antolín-López y García-de Frutos, 2018). Una estrategia de implementación amplia ayuda a aumentar la importancia de la sostenibilidad en los negocios (Thomas, 2005) y

podría ayudar a proporcionar una visión más holística de la sostenibilidad (Montiel et al., 2018).

Por tanto, tras la revisión de la literatura, concluimos que para tener un efecto real en los estudiantes, la sostenibilidad empresarial debe percibirse como un componente legítimo en los planes de estudios de empresariales (Thomas, 2005), y por tanto, ser incluido en cada una de las asignaturas que forman parte de los grados relacionados con empresa y economía (Antolín-López y García-de Frutos, 2018).

Específicamente, Antolín-López y García-de-Frutos (2018), el único estudio empírico según nuestro conocimiento, encontraron que cuando la sostenibilidad empresarial se incluye de forma periférica, por ejemplo, a través de la bibliografía complementaria o como ejercicios extra, la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje disminuía, mientras que cuando la sostenibilidad empresarial se incluía dentro de los temas principales de la asignatura, por ejemplo, en la bibliografía obligatoria o epígrafes principales, los estudiantes estaban más dispuestos a aprender sobre sostenibilidad empresarial.

5. PROPUESTA DOCENTE PARA HABILIDADES DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN

5.1. Habilidades de dirección y gestión: descripción de la asignatura

5.1.1. Ficha técnica

Habilidades de Dirección y Gestión (código 63102204) es una asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso. La asignatura está compuesta de 6 créditos ECTS que suponen un total de 150 horas de las cuales 45 horas son presenciales que se distribuyen de la siguiente forma: 31 horas en grupo docente, y 14 horas en grupo de trabajo. El resto de horas corresponden al trabajo autónomo del estudiante. El uso del Aula Virtual (plataforma educativa empleada en la Universidad de Almería) se usa como elemento de apoyo a la docencia de esta asignatura (ver tabla 1).

TABLA 1. Ficha resumen de la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión

Habilidades de dirección y gestión			
Código de asignatura:	63102204	Plan:	Grado en Economía (Plan 2010)
Ciclo formativo:	Grado	Tipo:	Obligatoria
Curso de titulación:	2º	Duración:	Primer cuatrimestre
Créditos (ECTS):	6	Horas:	45

Elaboración propia con información de la guía docente

Es una asignatura transversal del área de Organización de Empresas que se imparte en cinco grados: Grado en Administración y Dirección de empresas, grado en Economía, grado en Finanzas y Contabilidad, grado en Marketing e Investigación de mercados, y doble grado en Derecho y Administración y Dirección de empresas. Además, la asignatura se oferta en inglés, siendo parte de la oferta formativa del grupo bilingüe de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

El grupo bilingüe se imparte íntegramente en inglés e integra a alumnos de los cinco grados mencionados anteriormente, así como alumnos internacionales que visitan la Universidad de Almería a través de distintos programas de movilidad internacional.

La asignatura fue implantada en el curso 2011-2012 y se encuentra enmarcada en:

- El módulo número 03 “Ampliación en derecho y empresa”.
- La materia de “Dirección de empresas”.
- El departamento de “Economía y empresa”.
- El área de conocimiento de “Organización de empresas”.

5.1.2. Objetivos de la asignatura

El objetivo genérico de la asignatura Habilidades de Dirección y Gestión es proporcionar al estudiante conocimiento sobre las competencias y habilidades necesarias para mejorar y facilitar su actuación como responsables de la dirección de las organizaciones. Específicamente, se pretende familiarizar a los alumnos con el liderazgo, la capacidad de motivación, la gestión eficaz de los equipos de trabajo, técnicas de negociación y resolución de conflictos, creatividad e innovación, etc.

El desarrollo de estas habilidades requiere la compresión de las funciones y comportamientos que llevan a cabo los gerentes y directivos en sus organizaciones, los retos a los cuales se enfrentan hoy en día en el ejercicio de las mismas, y finalmente un aprendizaje sobre la gestión responsable que permita al alumno el ejercicio ético de dichas funciones, ya que nuestros estudiantes son los líderes de futuro de las organizaciones del mañana y deben aprender la importancia de la ética y la sostenibilidad.

Específicamente, se pretende que los alumnos trabajen a dos niveles complementarios a lo largo de esta asignatura:

- Adquisición de los conocimientos y conceptos fundamentales
- Desarrollo personal a nivel práctico que se requiere para que estos conocimientos y conceptos se traduzcan en habilidades personales y laborales para el beneficio de la organización.

Por tanto, la asignatura se centra en el aprendizaje tanto teórico como práctico de un conjunto de habilidades y capacidades que debe poseer un gerente o directivo para el desarrollo eficaz de sus funciones.

5.1.3. Competencias

En la tabla 2 se presentan las competencias generales y específicas a desarrollar por el alumnado tras cursar la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión.

Respecto a las competencias de carácter básico comunes para todos los títulos de grado, y que vienen definidas por el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, se puede observar en la tabla que la asignatura fomenta el desarrollo de la Capacidad de comunicar y aptitud social. Las competencias de carácter básico están dirigidas a la adquisición por el estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

TABLA 2. Competencias generales y específicas

Competencias Generales	
Competencias Básicas	
Capacidad de comunicar y aptitud social (CB4):	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
Competencias transversales de la Universidad de Almería	
Conocimientos básicos de la profesión (UAL1):	Conocimiento, habilidades y actitudes que posibilitan la comprensión de nuevas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas dentro de los diferentes campos disciplinares, conducentes a satisfacer de manera óptima las exigencias profesionales.
Conocimiento de una segunda lengua (UAL7):	Entender y hacerse entender de manera verbal y escrita usando una lengua diferente a la propia
Compromiso ético (UAL8):	Capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal que se basan en el valor de la persona y se dirigen a su pleno desarrollo.
Competencias Específicas desarrolladas	
Adquirir y aplicar habilidades para la dirección de las organizaciones (AFB04):	Comprender los papeles y funciones que desarrollan empresarios y directivos en sus organizaciones y desarrollar las habilidades básicas para el ejercicio ético de estas funciones, incluyendo el liderazgo, la motivación, la dirección de equipos de trabajo, la comunicación y la negociación.

Fuente: elaboración propia con información basada en la memoria del título

De las competencias transversales de la Universidad de Almería, aprobadas en Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008, la asignatura está asociada a las siguientes: Conocimientos básicos de la profesión, Conocimiento de una segunda lengua, y Compromiso ético.

Además, a través de la impartición de la asignatura se pretende que el alumnado adquiera una competencia específica: Adquirir y aplicar habilidades para la dirección de las organizaciones. Las competencias de carácter específico de la titulación vienen recogidas en la memoria del título.

5.2. Propuesta docente para la inclusión de la sostenibilidad empresarial

La propuesta docente para la asignatura estructura el programa y su contenido siguiendo el enfoque teórico de las funciones directivas que

fue originariamente desarrollado por Henri Fayol (1949). De acuerdo con este autor las funciones que debe desempeñar un directivo para una dirección y gestión eficaz de la empresa se agrupan en cuatro grandes grupos: (1) Planificar, (2) Organizar (3) Liderar, y (4) Controlar.

Hay que tener en cuenta que en los grados mencionados se ha visto con anterioridad la asignatura de Introducción a la Administración de Empresas tal y cómo se mencionaba anteriormente, en la cual se estudian los conceptos básicos a la Dirección y Gestión de Empresas y algunas habilidades directivas asociadas con la planificación (ej., toma de decisiones; desarrollo, implantación y gestión de estrategia; etc.), gestión de la cultura organizativa y comunicación, que sirven al alumno como primera aproximación al campo.

Por tanto, para evitar solapamientos de contenido, el programa de la asignatura que se propone se centra en las habilidades directivas que son esenciales según el enfoque de las funciones directivas y que no han sido abordadas previamente en el plan de estudios.

Finalmente, al tratarse de la propuesta de impartición en el grupo de inglés, tanto el programa como la bibliografía vienen expresados en dicho idioma.

5.2.1 Programa sintético

En la Tabla 3 se presenta el programa sintético del grupo bilingüe de la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión, como paso previo a presentar la propuesta docente basada en un programa detallado.

TABLA 3. Programa sintético.

Part I: Introduction to management skills
Unit 1. Managers in the workplace: Current challenges
Part II: Planning
Unit 2. Entrepreneurship and innovation
Part III: Organizing
Unit 3. Creating and managing teams
Part IV: Leading
Unit 4. Leadership Unit 5. Motivating employees Unit 6. Negotiation and conflict resolution
Part V: Controlling
Unit 7. Monitoring and Controlling

5.2.2 Propuesta docente detallada

En este epígrafe se desarrolla la propuesta docente, teniendo en cuenta la distribución de las horas en el grupo docente que serían de 31 horas presenciales. El horario de la asignatura distribuye las horas docentes en sesiones de dos horas. Por tanto, se realiza una propuesta docente para un total de 15 sesiones de dos horas de duración (tabla 4).

Las sesiones de grupo docente se basan en la clase magistral, y por tanto, tienen como fin la presentación y explicación del contenido de cada unidad, cubriendo tanto conceptos seminales y fundamentos teóricos tradicionales que se encuentran dentro del corazón del campo como temas candentes que son relevantes para la práctica actual. Además, en cada sesión los contenidos teóricos se complementan con ejemplos reales de líderes actuando en sus organizaciones, así como con pequeñas actividades y noticias que ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y ver la aplicación práctica de los contenidos teóricos. Finalmente, cada sesión tiene una parte destinada al desarrollo de la habilidad objeto de estudio en dicha unidad.

La unidad 1 se centra en describir cómo ha evolucionado el trabajo y las funciones de los directivos hasta el momento actual. Con tal fin se abordan los nuevos roles de los directivos, porqué su trabajo en

importante en el entorno actual, qué habilidades han pasado a ser esenciales en este nuevo escenario empresarial, y finalmente, se analizan los principales retos a los que se enfrentan los directivos. Es en este último epígrafe se pueden incluir los grandes retos de sostenibilidad que amenazan y proporcionan oportunidades empresariales a través de la inclusión de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Además, también se pueden incluir temas sociales y medio ambientales específicos, tales como la gestión de la diversidad, las cuestiones éticas creadas por las nuevas tecnologías para monitorizar el trabajo y productividad de los trabajadores, la gestión empresarial responsable, etc.

La unidad 2 introduce al alumno a las habilidades relacionadas con el emprendimiento, la creatividad, y la innovación. Dentro de esta unidad, se introduce los aspectos sostenibilidad a través del concepto de emprendimiento responsable que abarca diferentes tipos: emprendimiento social, emprendimiento medio ambiental, y emprendimiento sostenible. De esta forma, los estudiantes aprenden sobre nuevas formas organizativas que mejoraran problemas sociales y medio ambientales o incluso que ayudan a revertirlos. Además, se fomenta el desarrollo de habilidades de creatividad e innovación para el reconocimiento y explotación de oportunidades empresariales sostenibles que den lugar a nuevas empresas sostenibles o incluso a innovaciones dentro de empresas existentes que ayuden a mejorar sus impactos sociales y medio ambientales.

En la unidad 3, centrada en las habilidades para la creación y gestión de equipos, se abarcan cuestiones sociales como la gestión de la diversidad para equipos responsables y efectivos. Además, se aborda específicamente cómo crear y gestionar equipos para el desarrollo de proyectos de sostenibilidad, por ejemplo, la importancia de seleccionar miembros con valores y prioridades sociales y medio ambientales.

La Unidad 4 se centra en las habilidades de liderazgo, y por tanto, se propone estudiar cómo liderar para una gestión sostenible a nivel global en la empresa. Además, los estudiantes aprenden sobre el impacto que distintos tipos de liderazgo tienen en el desarrollo e implantación de objetivos y actividades más sostenibles dentro de la empresa.

La sostenibilidad empresarial se enmarca en la Unidad 5 a través del estudio de los valores y actitudes sociales y medio ambientales como factores de motivación de los empleados en el escenario actual. Y se muestran estudios recientes sobre la gestión del talento que demuestran que un porcentaje relevante de la fuerza de trabajo actual busca empresas que sean social y medio ambientalmente responsables. Además, a través de esta unidad, se muestra cómo motivar a estos trabajadores y cómo fomentar comportamientos más responsables por parte de los empleados.

En la Unidad 6, la sostenibilidad empresarial se incluye en dentro del apartado de negociaciones y resolución de conflictos en situaciones complejas. Específicamente, se presentan los trade-offs que conlleva implementar la sostenibilidad empresarial dentro de la empresa, y cómo las prioridades de sostenibilidad pueden variar a distintos niveles de la empresa. Finalmente, este tópico se estudia de forma práctica a través del caso *Fishing game* que introduce al alumno a la tragedia de los comunes, el principal problema que afecta a los recursos naturales y bienes sociales, y a la importancia de colaborar para resolver problemas sociales y medio ambientales.

Finalmente, en la Unidad 7, se amplían el concepto de rendimiento, incluyendo no sólo el rendimiento económico empresarial, sino presentando una visión más amplia de la creación de valor donde también se considera necesario medir el rendimiento social y medio ambiental de la empresa. Se proponen diversas clasificaciones y formar más medir, monitorizar, y difundir el rendimiento económico, social, y medio ambiental.

***TABLA 4**. Propuesta docente extendida ilustrando el contenido de sostenibilidad empresarial por sesiones y unidades de la asignatura*

Session 1 – 3:
Unit 1. Managers in the workplace: Current challenges 1. Introduction: Management in the 21st century 2. Why are managers important? 3. The nature of the manager's work 3.1. Who are managers? 3.2. What do managers do? 3.2.1. The four management functions (Henri Fayol): planning, organizing, leading, and controlling 3.2.2. Management skills (Robert Katz) 3.2.2.1. Conceptual skills 3.2.2.2. Human skills 3.2.2.3. Technical skills 4. Current challenges for managing 4.1. Growing competition and consumers' power 4.2. Technological changes: Digitalization 4.2.1. Management in the era of the social media 4.2.2. Shifting organizational limits 4.2.2. Workers' privacy 4.3. Managing diversity 4.3.1. Empowering and leading a diverse workforce 4.3.2. Work-life balance 4.3.3. Creating a safe, inclusive and respectful workplace 4.4. Managing multiculturality and globalization 4.5. Responsible management: Corporate sustainability 4.5.1. Integrating social and environmental goals in business strategy 4.5.2. Managing the trade-offs between the triple bottom line 4.5.3. Management in the era of the United Nations Sustainable Development Goals 5. Final remarks
Session 4 - 5:
Unit 2. Entrepreneurship and Innovation 1. Introduction: Why entrepreneurship and innovation are important for companies 2. The foundations of entrepreneurship 2.1. Entrepreneurship as concept 2.2. Types of entrepreneurship 2.2.1. Independent entrepreneurship 2.2.2. Corporate entrepreneurship 2.2.2.1. Corporate venturing / Spin-offs 2.2.2.2. Intrapreneurship 2.2.2.3. Entrepreneurial orientation 2.2.2.4. Organizational renewal 2.3. Responsible entrepreneurship 2.3.1. Environmental entrepreneurship 2.3.2. Social entrepreneurship 2.3.3. Sustainable entrepreneurship 2.4. The profile of the entrepreneur 2.5. The entrepreneurial cycle 2.6. Opportunities: Their nature, discovery, and creation. Sustainable opportunities 3. Creativity as an engine of ideas: recognizing business opportunities 3.1. Creativity definition and process 3.2. Creativity types, techniques and examples 4. Innovation 4.1. Innovation: definition. Innovation vs. creativity.

4.2. Types of innovations
4.2.1. Product innovation, Process innovation, Organizational innovation
4.2.2. Responsible and sustainable innovations
4.3. Stimulating and nurturing innovation in the workplace
4.3.1. Encouraging creating ideas for responsible management and sustainability
4.5. Design thinking
5. Practical guide: Improving entrepreneurial and innovation skills
6. Final remarks

Session 6 -7:

Unit 3. Creating and managing teams
1. Introduction: Why have teams become so popular in the business context?
1.1. Costs and productivity
1.2. Quality improvements
1.3. Speed
1.4. Innovation
1.5. Sustainable management
2. Understanding teams
2.1. Differences between groups and teams
2.2. Team structure: team types, size, composition, and leadership
2.3. Team process: roles, norms, cohesiveness, status
2.4. Stages of team development
3. Creating and managing effective teams
3.1. Developing groups into teams
3.2.1. Training and team leadership
3.2.2. Team rewards and recognition
3.2. Decision making and conflict resolution
3.3. Team stage development and management styles
3.4. Managing team performance
3.5. Team performance problems
3.5.1. Free riders
3.5.2. The nonconforming high performer
3.5.3. Lack of rewards for teamwork
4. Current challenges in managing teams
4.1. Managing global teams
4.2. Managing virtual teams
4.3. Building team skills
4.4. Understanding social network
4.5. Creating and managing teams for sustainability
5. Practical guide: Developing your coaching and team management skills
6. Final remarks

Session 8 -9:

Unit 4. Leadership
1. Introduction: The importance of leadership
1.1. What is a leader?
1.2. The leadership process
1.3. Characteristics of an effective leadership
1.4. The five sources of power
2. Early theories of leadership
2.1. Personal traits leadership theories
2.2. Leadership behavioral theories
2.2.1. Iowa University studies: Autocratic, Democratic & Laissez-faire
2.2.2. Ohio University studies
2.2.3. Michigan University studies: Employee vs. production orientation
2.2.4. The managerial grid
3. Leadership contingency theories

3.1. The Fiedler model 3.2. The path-goal theory of Evans and House 3.3. Situational theory of Hersey and Blanchard 4. Contemporary theories of leadership 4.1. Leader-Member Exchange (LMX) Theory 4.2. Transformational-Transactional Leadership 4.3. Charismatic/visionary leadership 4.4. Team leadership 5. Leadership challenges in the 21 Century 5.1. Building trust 5.2. Empowering employees 5.3. Substitutes of leadership 5.4. Leading in multi-cultural environments 5.5. Leading responsible and sustainable organizations 5.5.1. Leadership styles and sustainability 5.5.2. Leadership skills for managing for sustainability 6. From theory to practice: Practical guide on how to lead 7. Final remark
Session 10 -11:
Unit 5. Motivation 1. What is motivation? Why is it important? 2. Early theories of motivation 2.1. Maslow's Hierarchy of Needs Theory 2.2. McGregor's Theory X and Y 2.3. Herzberg's Two Factor Theory 3. Contemporary theories of motivation 3.1. Goal-setting theory 3.2. Reinforcement theory 3.3. Job design theory 3.4. Equity theory 3.5. Expectancy theory 4. Current challenges in motivation 4.1. Motivating a cross-cultural workforce 4.2. Motivating unique groups of workers 4.2.1. Diverse employees 4.2.2. Professionals 4.2.3. Contingent employees 4.2.4. Low-wage and low-skill employees 4.2.5. A growing workforce that cares about sustainability 4.2.6. Encouraging employee pro-environmental behavior 4.3. Developing appropriate and effective rewards programs 5. From theory to practice: Practical guidelines for motivating employees 6. Final remarks
Session 12 -13:
Unit 6. Negotiation and conflict management 1. Introduction to negotiation and conflict management 2. Negotiation 2.1. Definition and types of negotiation 2.2. The negotiation process 2.2.1. Negotiation approach 2.2.2. Negotiation process stages 2.2.2. Preparing for the negotiation 2.2.2.1. BATNA 2.3. Developing and implementing strategies for negotiation 2.3.1. Strategies for negotiation

2.3.2. Negotiation tactics 2.4. Sources of negotiation problems 2.4.1. Negotiation across cultures 3. Conflict 3.1. Views of conflict 3.2. Functional and dysfunctional conflict 3.3. Types of conflict 3.3.1. Task conflict 3.3.2. Relationship conflict 3.3.3. Process conflict 3.4. Managing conflicts 3.4.1. Conflict management styles 3.4.2. Conflict resolution skills 3.4.3. Conflict resolution 3.4.3.1. Initiating conflict resolution 3.4.3.2. Responding and mediating conflict resolution 4. Negotiating and solving conflicts in complex situations 4.1. Multicultural environments 4.3. Diverse workforce and teams 4.2. Sustainability trade-offs 4.4. Stakeholders involvement Activity: The fishing game 5. From theory to practice: Practical guidelines to negotiation and managing workplace conflicts 6. Final remarks
Session 14 -15:
Unit 7. Monitoring and Controlling 1. Why monitoring and controlling is important? 2. Controlling 2.1. Organizational control systems 2.2. Functional areas control systems 2.3. The control process 2.3.1. Measuring actual performance 2.3.1.1. Economic/financial vs. environmental/social performance 2.3.2. Comparing actual performance against the standard 2.3.3. Taking managerial action 2.3.4. Managerial decisions and controlling 3. Controlling for organizational and employee performance 3.1. Control frequency and methods 3.1.1. Feedforward, concurrent and feedback controls 3.1.2. Financial controls 3.1.3. Information controls 3.1.4. Balanced scorecard 3.2. Benchmarking of best practices 4. Contemporary issues in control 4.1. Adjusting controlling to multi-cultural environments 4.2. Workplace concerns 4.3. Controlling customer interactions 4.4. Corporate governance 4.5. Corporate sustainability performance: monitoring, controlling, and disclosure 5. From theory to practice: Practical guidelines to controlling 6. Final remarks

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo realiza una propuesta docente para la asignatura de Habilidades de Dirección y Gestión que se imparte de forma transversal en los cinco grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Específicamente, se presenta una propuesta docente para el grupo en inglés, por tratarse del grupo impartido por los autores de este trabajo. Sin embargo, esta propuesta docente podría implantarse y ser válida también en el resto de grupo impartidos en castellano en las distintas titulaciones. La propuesta docente está basada en las funciones principales de la Organización de Empresas, y las cuestiones de sostenibilidad social y medio ambiental se incluyen en cada una de las unidades que componen la asignatura.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo a los miembros del grupo de innovación docente "Objetivos de Desarrollo Sostenible y Educación Empresarial" (2021-2022), y la ayuda financiera del Secretariado de Innovación y Docencia Virtual de la Universidad de Almería para grupos de innovación docente.

8. REFERENCIAS

Antolín-López, R., y García-de-Frutos, N. (2018). Empresa y Sostenibilidad: Un análisis de las actitudes hacia el aprendizaje en el ámbito universitario [Experiencias Pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora], 3327-3340. Ediciones Octaedro.

Antolín-López, R., de Frutos, N. G., y Bravo, M. D. M. M. (2020). Análisis de la importancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidasen el ámbito universitario: diferencias entre la perspectiva personal y empresarial. Revista Educativa HEKADEMOS, (28), 24-34.

Beringer, A., Wright, T., y Malone, L. (2008). Sustainability in higher education in Atlantic Canada. International Journal of Sustainability in Higher Education, 9(1), 48-67.

Chirieleison, C., y Scrucca, L. (2017). Shaping students' attitudes towards business ethics and corporate social responsibility: Education versus personal Perspectives. Education, 7(5), 83-95.

Delgado-Ceballos, J., Ortiz-de-Mandojana, N., Antolin-Lopez, R., y Montiel, I. (2020). Our house is on fire! The role of business in achieving the 2030 United Nations Sustainable Development Goal. Business Research Quarterly. Call for papers.

Doh, J.P., y Tashman, P. (2014). Half a world away: The integration and assimilation of corporate social responsibility, sustainability, and sustainable development in business school curricula. Corporate Social Responsibility and Environmental Management 21(3): 131-142.

García-de-Frutos, N. Antolín-López, R., y Martínez-Bravo, M. M. (2020). Análisis multi-perspectiva del nivel de preocupación de los estudiantes de Administración de empresas hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible [Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 3877-3885)]. Octaedro.

Montiel, I., Antolin-Lopez, R., y Gallo, P. J. (2018). Emotions and sustainability: A literary genre-based framework for environmental sustainability management education. Academy of Management Learning & Education, 17(2), 155-183.

Montiel, I., Delgado-Ceballos, J., Ortiz-de-Mandojana, N., y Antolin-Lopez, R. (2020). New ways of teaching: using technology and mobile apps to educate on societal grand challenges. Journal of business ethics, 161(2), 243-251.

Montiel, I., Cuervo-Cazurra, A., Park, J., Antolín-López, R., y Husted, B. W. (2021). Implementing the United Nations' Sustainable Development Goals in international business. Journal of International Business Studies, 52, 999–1030.

Rands, G.P. (2009). A principle-attribute matrix for environmentally sustainable management education and its application. Journal of Management Education 33(3): 296-322.

Rusinko, C.A. (2010). Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. Academy of Management Learning & Education 9(3): 507-519.

Rusinko, C.A., y Sama, L. (2009). Greening and sustainability across the management curriculum: An extended journey. Journal of Management Education 33(3): 271-275.

Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of passion for sustainability. Academy of Management Learning & Education, 9(3), 443-455.

Sammalisto, K., y Lindhqvist, T. (2008). Integration of sustainability in higher education: A study with international perspectives. Innovative Higher Education 32(4): 221-233.

Thomas, T.E. (2005) Are business students buying it? A theoretical framework for measuring attitudes toward the legitimacy of environmental sustainability. Business Strategy & the Environment 14(3): 186-197.

UN, (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations.

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: LA AUTOESTIMA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

DIEGO GAVILÁN-MARTÍN
Facultad de Educación, Universidad de Alicante

GLADYS MERMA-MOLINA
Facultad de Educación, Universidad de Alicante

SALVADOR BAENA MORALES
Facultad de Educación, Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) tiene como finalidad permitir que las generaciones actuales satisfagan sus necesidades, al tiempo que brinden, a las generaciones futuras, la posibilidad de satisfacer las suyas (UNESCO, 2014). Esta definición se ha ampliado en los últimos años hacia una concepción más amplia, abarcadora, integradora y ambiciosa orientada hacia la mejora de la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás (ONU, 2019). De esta manera, la UNESCO define la EDS como un aprendizaje permanente, y subraya el potencial transformador de este enfoque educativo puesto que facilita a las personas la adquisición de conocimientos, aptitudes, actitudes, competencias y valores necesarios para hacer frente a los desafíos relacionados con la ciudadanía mundial, así como a los retos contextuales locales, actuales y futuros. Asimismo, dicho organismo señala, como una meta prioritaria de la EDS, "promover el pensamiento crítico y sistémico, la resolución analítica de problemas, la creatividad, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, la comprensión de los desafíos mundiales y las responsabilidades que se derivan de dicho conocimiento" (punto 8, p. 2). Por ello, y dadas sus enormes potencialidades, el pensamiento crítico se ha convertido en una de las

habilidades más esenciales para promover la sostenibilidad (Alismail & Mcguire; 2015; Changwong, 2018; Lamb, 2017).

El reconocimiento de la importancia de la capacidad del pensamiento crítico se remota a más de 2500 años, hasta Platón y Sócrates, quienes enseñaban a sus discípulos de una forma no dogmática, sometiendo las ideas de sus alumnos a un cuestionamiento riguroso y crítico. A partir de entonces, numerosos estudios han demostrado y destacado la importancia del pensamiento crítico en la educación (Dewey, 1910; Galinsky, 2010). Pese a ello, no está muy presente en la práctica educativa actual debido a diferentes factores como el exceso de trabajo, el elevado número de alumnos en las aulas, el uso inadecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación, así como a la falta de formación del profesorado (Blanco et al., 2017).

Existen diferentes definiciones del pensamiento crítico, pero gran parte de ellas coinciden en señalar que es un pensamiento reflexivo y razonado, centrado en decidir qué creer o hacer (Ennis, 2011; Taimur & Sattar, 2019). Este pensamiento se dirige hacia un objetivo, a tomar decisiones, o a interpretar y resolver un problema (Sternberg, & Halpern, 2020). En base a ello, es posible afirmar que es un pensamiento hábil y responsable, que facilita el buen juicio y que se basa en criterios que son sensibles al contexto. La capacidad de pensar críticamente ha sido identificada como una habilidad esencial para la vida (Atabaki et al., 2015; Galinsky, 2010), pues con estas habilidades, las personas podrían realizar actividades tan básicas, pero importantes; por ejemplo, distinguir si la información que recibe del entorno es correcta o si es información falsa. Igualmente, las habilidades del pensamiento crítico se han convertido en uno de los pilares fundamentales para la nueva economía basada en el conocimiento (Norman et al., 2017). En el ámbito educativo, ha quedado demostrado que mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes (Hove, 2011), por lo que es un instrumento idóneo para educar la mente (Paul & Elder, 2014b). Básicamente, facilita la capacidad de resolver problemas en situaciones difíciles y les permite, a los niños y jóvenes, relacionarse de una forma efectiva y precisa (Basri et al., 2019). Por ello, enseñar y aprender a pensar de forma crítica es o debería ser uno de los objetivos más

importantes de los actuales sistemas educativos (Radulović & Stančić, 2017; Tiruneh et al., 2017).

Al parecer, la capacidad del pensamiento crítico está influenciada por las características individuales de la persona, entre ellas la personalidad (Nakayama et al., 2020), que es fundamental en el desarrollo de la infancia y adolescencia (Martín del Buey & Martín Palacio, 2012). Pese a ello, la formación de la personalidad y las facetas o elementos que la constituyen, como la autoestima o el autoconcepto, han recibido una escasa atención en el ámbito educativo (Chiva-Bartoll et al., 2019).

La *personalidad eficaz* es un construcción teórica-empírica que recoge los planteamientos sobre la autoeficacia de Bandura (Bandura, Jeffery, & Gadjos, 1975), la inteligencia de Gardner (1983), los estudios e investigaciones sobre la inteligencia emocional de Saolvey y Mayer (1990), el modelo de la inteligencia emocional de Bar-On (2006) y el de madurez, basado en la competencia, desarrollados por Carpenter (1993) y Garmez y Mansten (1991). La *personalidad eficaz* sintetiza cuatro dimensiones del yo: la dimensión de las fortalezas (autoconcepto y autoestima), de las demandas (motivación, atribución y expectativas), de los retos (afrontamiento de problemas y toma de decisiones) y de las relaciones del yo (empatía, asertividad y comunicación) (Fueyo et al., 2010). Por tanto, una persona con personalidad eficaz se conoce y estima a sí misma (autoconcepto y autoestima) y se encuentra en un proceso de maduración constante, con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa). Para ello, empela los mejores medios (entrenamiento), posibles (eficiencia), controlando las causas de su consecución (éxito o fracaso), afrontando las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento) que se presenten. De esta manera, toma las decisiones adecuadas, sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renunciando a sus aspiraciones personales (asertividad) (Chiva-Bartoll et al., 2018; Martín del Buey & Martín Palacio, 2015). En suma, una persona eficaz es aquella que se desenvuelve sin mayores dificultades en los diversos ámbitos de la vida, ya sea personal, académica y/o social. Esta definición respondería a las preguntas: ¿Quién soy, cómo me valoro, qué quiero, qué expectativas tengo de conseguirlo, de qué o

de quién depende su consecución exitosa, qué problemas tengo para alcanzar los objetivos, cómo tomo las decisiones, cómo me comunico con.., cómo me pongo en el lugar del otro y cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo (Castellanos et al., 2012). En este sentido, la personalidad eficaz garantiza que el individuo tenga mayores probabilidades de adaptación a diferentes entornos y/o situaciones.

Hasta ahora, los académicos han abordado la personalidad eficaz especialmente como un constructo en el que se relacionan los rasgos de la personalidad en el contexto de una conducta profesional o académica eficaz (Martín el Buey et al., 2000). Sin embargo, creemos que su desarrollo se debe plantear en la educación de los niños y jóvenes, pues está relacionada con el aprendizaje de rasgos como la eficacia la motivación, la empatía, asertividad, las habilidades de comunicación, el afrontamiento a los problemas, pero especialmente con la autoestima. Todas estas capacidades, como señalan los expertos, se deben desarrollar desde las primeras etapas educativas en el aula, utilizando metodologías pedagógicas como el aprendizaje colaborativo y experiencial (Hébert & Hauf, 2015; UNESCO, 2017).

La autoestima se refiere al valor que las personas se dan de sí mismas (Baumeister et al., 2003) y que contribuye a su potencial para ser eficaz (Maruf & Anjely, 2020). Autores como Bhagat (2016), Clemes y Bean (1990) y González-Vázquez (2018) arguyen que uno de los principales factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos es su nivel de autoestima. Además, dichos investigadores sostienen que los estudiantes con baja autoestima tienden se sienten insatisfechos con la escuela, lo que a su vez influye en su aprendizaje. Una baja autoestima también puede provocar ansiedad y depresión, lo que influye en las relaciones sociales (Asakereh & Yousofi, 2018). La relación entre la autoestima y la personalidad ha sido ampliamente analizada y debatida en la academia (Luan et al., 2018; Michalski, 2011; Paiva et al., 2017; Shackelford & Shi, et al., 2015; Shikishima et al., 2018; Simkin & Azzollini, 2015; Simkin & Pérez-Martín, 2018; von Soest et al., 2017; Wagner & Gerstorf, 2017); pero existen pocos estudios que vinculen dichos constructos con el pensamiento crítico. En esta línea, Asakereh y Yousofi (2018) realizan una investigación para analizar las posibles

relaciones entre el pensamiento reflexivo, la autoeficacia, la autoestima y el rendimiento académico en 132 estudiantes iraníes. Los resultados del estudio revelaron que existían relaciones estadísticamente significativas entre la autoeficacia, la autoestima y el rendimiento académico de los participantes, pero no así entre el pensamiento reflexivo y la autoestima.

2. OBJETIVO

En base a estos antecedentes expuestos en el apartado precedente, el objetivo de este estudio fue conocer las posibles relaciones entre el pensamiento crítico y la autoestima, que es un elemento fundamental de la personalidad eficaz, en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es cuantitativo, de diseño descriptivo y correlacional. Con ello se buscó determinar el grado de relación entre las dos variables del estudio: el pensamiento crítico y la personalidad eficaz. Además, se analizó el pensamiento crítico teniendo en cuenta la edad de los alumnos.

3.1. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medición fueron: (1) La escala de aprendizaje de pensamiento crítico, adaptada en base al inventario de disposición al pensamiento crítico de Facione y Facione (1992), constituida por 6 dimensiones: análisis, inferencia, explicación, interpretación, evaluación y autorregulación (Tabla 1). La consistencia interna de los ítems del instrumento fue estimada mediante el método Alfa de Cronbach. El coeficiente de fiabilidad obtenido, en el análisis, fue de .91. Este valor es altamente significativo, lo que indica que el grado de homogeneidad ente los ítems es bastante aceptable.

***TABLA 1**. Dimensiones del Inventario de disposición al pensamiento crítico (Facione & Facione, 1992)*

Dimensiones del pensamiento crítico	Definición	Ítems del cuestionario
Análisis	Identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones. Examinar las ideas, detectar y analizar argumentos.	No aprender solo de forma memorística Desarrollar la capacidad de análisis Crear nuevos conocimientos y no solo a repetirlos de memoria
Inferencia	Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Relacionar los temas de las asignaturas con lo que ocurre en la realidad
Explicación	Capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión global del panorama para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos, así como presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos.	Desarrollar la capacidad de explicar y argumentar claramente las ideas
Interpretación	Comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido.	Conocer y aprender los temas de la asignatura Comprender, distinguir y expresar las ideas principales y los juicios.
Evaluación	Valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones, percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona. Valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación.	Ser crítico, autocrítico y reflexivo
Autorregulación	Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios. Cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. Las dos sub habilidades, en este caso, son el auto examen y la auto corrección.	Investigar Indagar fuera del aula sobre los contenidos de las asignaturas

(2) El cuestionario de personalidad eficaz de Fueyo (2010), que fue adaptado a los fines y al contexto del estudio. Está constituido por 4 dimensiones: la dimensión de las fortalezas, de las demandas, de los retos y de las relaciones del yo (Tabla 2). Tiene un índice de fiabilidad original de 0.797.

***TABLA 2**. Dimensiones de la personalidad eficaz*

Dimensiones de la personalidad eficaz	Definición	Ítems del cuestionario
Fortalezas	Autoestima y autoconcepto. Capacidad de comprender cómo las personas se ven a sí mismas y de qué manera la opinión de los demás influye en la idea que tiene de sí mismas, de su identidad: memoria declarativa (autoconcepto) y memoria emocional (autoestima)	Ser autoexigente Ser capaz de establecer límites Tener autocontrol Tener equilibrio Desarrollar una autoestima positiva Tener autoconfianza
Retos	Capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones	Ser autónomo
Relacional	Capacidad de establecer relaciones, empatía, asertividad y comunicación	Ser respetuoso y exigir respeto Ser imparcial
Demandas	Expectativas, motivación, atribución	Ser entusiasta

3.2. Muestra

Se diseñó una muestra con un tamaño de 562 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. De ellos, el 61.3% fueron mujeres y el 38.7% hombres. Se empleó la técnica del muestreo intencionado y por conveniencia teniendo en cuenta la accesibilidad a los centros escolares. No se tuvo que eliminar ningún cuestionario, pues todos los participantes los habían sido cumplimentados debidamente.

3.3. Procedimiento

Una vez diseñado el estudio, el grupo de investigación contactó con los directores de los centros escolares a quienes se les explicó los objetivos del estudio. Posteriormente, se contactó con los tutores; se realizó una reunión informativa con ellos y, por su intermedio, con el alumnado. A estos últimos se les informó acerca de la finalidad de la investigación y sobre el carácter anónimo y voluntario de su participación. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado sus padres y se les hizo llegar el cuestionario de forma virtual. Una vez recogidos los datos, estos fueron analizados con el paquete estadístico IBM-SPSS Statistics-23.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de correlación bivariado

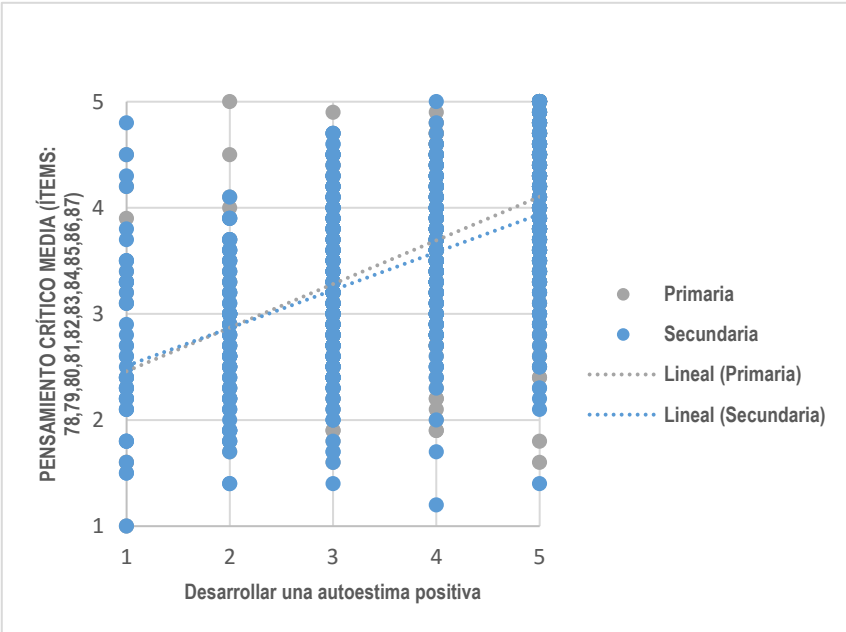
El análisis de correlación bivariado ha puesto de manifiesto la existencia de una correlación significativa al 99% de nivel de confianza y todas ellas en sentido positivo. De estas, las relaciones más destacadas se han producido entre los ítems "ser crítico, autocrítico y reflexivo (.438), "indagar fuera del aula sobre los contenidos de las asignaturas (.420), "relacionar los temas de las asignaturas con lo que ocurre en la realidad" (.414) e "investigar" (.407). Sin embargo, la correlación más fuerte se produjo entre los ítems "crear nuevos conocimientos" con "el desarrollo de la autoestima positiva" (r de Spearman 0.445) (Tabla 3).

TABLA 3. *Análisis de correlación bivariado: pensamiento crítico y autoestima*

Pensamiento Crítico	*Desarrollar una autoestima positiva*
Conocer y aprender los temas de la asignatura	.389**
Desarrollar la capacidad de explicar claramente las ideas	.394**
No aprender solo de forma memorística	.395**
Desarrollar la capacidad de análisis	.408**
He logrado comprender los temas de la asignatura	.380**
Relacionar los temas de las asignaturas con lo que ocurre en la realidad	.414**
A investigar	.407**
A crear nuevos conocimientos y no solo a repetirlos de memoria	.445**
A indagar fuera del aula sobre los contenidos de las asignaturas	.420**
A ser crítico, autocrítico y reflexivo	.438**

Para establecer visualmente cómo se asocian o correlacionan el "pensamiento crítico" con la "autoestima", observamos, en el Gráfico 1, la nube de puntos entre ambas variables en función de la etapa educativa.

GRÁFICO 1. *Nube de dispersión. Pensamiento crítico y autoestima del alumno, según la etapa educativa*



En el gráfico precedente se representa visualmente el número de casos que reflejan aquellas puntuaciones otorgadas al factor "pensamiento crítico" y a la "autoestima" del alumnado que ha participado en el estudio. Si bien, la nube de puntos no parece delatar una clara correlación entre ambas variables, al proyectar la ecuación lineal se puede observar que hay una tendencia lineal directa en los participantes de las dos etapas escolares, así como en la muestra total. Esto evidencia que a mayores puntuaciones obtenidas en la autoestima, hay una mayor puntuación en el pensamiento crítico.

4.2. Análisis de regresión lineal del pensamiento crítico y la autoestima

El análisis de regresión lineal se realiza con el fin de identificar el modelo predictivo y reconocer cómo y en qué grado la variable "autoestima" explica el comportamiento de la variable "pensamiento crítico" (Tabla 4).

***TABLA 4**. Modelo de regresión predictivo del pensamiento crítico por medio de la autoestima*

	b	T	Modelo
Modelo			R2 = 0,293 F(1, 1451) = 600,30**
Autoestima positiva	0,384	24,501**	

*p < 0.05 **p<0.01

La "autoestima" del alumnado explica el 29.3% de la varianza del factor "pensamiento crítico". Esta variabilidad es significativa a un nivel de confianza del 99%. En este caso, el ítem relacionado con la autoestima es significativo y positivo, tal y como se había comprobado en el gráfico de puntos (Gráfico 1). Esto implica que a mayor grado de acuerdo en la afirmación de la "autoestima", se produce un mayor grado de acuerdo en las respuestas sobre el factor "pensamiento crítico".

4.3. El modelo cuando interviene la etapa académica

Este análisis se realiza con la finalidad de determinar si el modelo está o no condicionado cuando interviene la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado. Para ello, se ha replicado el modelo incluyendo la variable independiente *etapa educativa*. De esta manera, se ha de determinar en qué medida la etapa educativa es un factor que influye en el "pensamiento crítico".

***TABLA 5**. Modelo de regresión predictivo del pensamiento crítico por medio del factor autoestima del alumno y el nivel académico*

	b	T	Modelo
Modelo			R2 = 0,297 F(2, 1450) = 306,193**
Autoestima	0,375	23,492**	
Etapa educativa	0,109	2,974**	

*p < 0.05 **p<0.01

Cuando interviene la "etapa educativa", la variabilidad del ajuste mejora, puesto que se produce un 29.7% de la varianza del "pensamiento crítico". Los hallazgos destacan la relevancia de cada factor; pero reflejan la prevalencia del factor "autoestima". Por consiguiente, es posible

afirmar que la "etapa académica" influye significativamente en el modelo. De hecho, se puede confirmar que los alumnos que cursan la Educación Primaria son más propensos a dar puntuaciones altas en "pensamiento crítico" respecto a los alumnos de "Educación Secundaria". En consecuencia, a partir del modelo obtenido se colige que manteniendo contante la autoestima, los estudiantes de Educación Primaria otorgan una puntuación al pensamiento crítico más alta que los estudiantes de Educación Secundaria.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue conocer las posibles relaciones entre el pensamiento crítico y la autoestima, que es un elemento fundamental de la personalidad eficaz, en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. Los hallazgos muestran que existe una relación significativa entre la autoestima y el pensamiento crítico. Estos resultados son coherentes con la investigación de Rodríguez (2016), quien demostró que existe correlación significativa entre el pensamiento crítico y la autoestima (Rho de Spearman de .218 para $p= .007< .01$); sin embargo, nuestros hallazgos son parcialmente concordantes con el estudio de Asakereh y Yousofi (2018). Dichos investigadores no encuentran, en su estudio, una relación significativa entre el pensamiento reflexivo y la autoeficacia y autoestima, por lo que recomiendan realizar otros estudios en esta línea.

Sin embargo, y de forma específica, la correlación más importante, en esta investigación, se produjo entre la autoestima positiva y el ítem "crear nuevos conocimientos" del pensamiento crítico (r de Spearman 0.445). Por tanto, es posible afirmar que a mayor acuerdo al nivel de autoestima, mayor será el grado de acuerdo en cada uno de los ítems que conforman la dimensión del pensamiento crítico. Estos hallazgos también muestran la importancia de la autoestima en el aprendizaje y el rendimiento académico, como habían confirmado anteriormente Bhagat (2016), Clemes y Bean (1990) y González-Vázquez (2018). Por otro lado, ha quedado demostrado que la "etapa académica", que cursaba el alumnado de la muestra, ha influido significativamente en el modelo de

análisis. Concretamente, se puede decir que los participantes que cursan Educación Primaria tienen puntuaciones altas en la autoestima y el pensamiento crítico respecto al alumnado de Educación Secundaria. Esto significa que si se mantiene constante la variable "autoestima", los estudiantes de Educación Primaria otorgarían una puntuación más alta al pensamiento crítico que los estudiantes de Educación Secundaria. En suma, el estudio muestra que, en general, el alumnado con más alta autoestima es más propenso a tener un nivel más alto de pensamiento crítico. En consecuencia, los hallazgos sugieren, en la línea de los planteamientos de Radulović & Stančić (2017) y Tiruneh et al. (2017), la necesidad de desarrollar programas educativos para la mejora de la autoestima en el alumnado, en todas las etapas educativas, pero especialmente de Educación Secundaria.

Los resultados de este estudio, que destaca la importancia y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, concuerdan con las conclusiones de otros académicos como Atabaki et al. (2015), Ennis (2011) y Taimur y Sattar (2019), quienes afirman que es vital promover el pensamiento crítico en las generaciones del presente y futuras. Si, como sabemos, el pensamiento crítico es una de las competencias clave para la sostenibilidad (Alismail & Mcguire; 2015; Changwong, 2018; Lamb, 2017; ONU, 2019; UNESCO, 2014), para vivir bien y prosperar en un contexto incierto y complejo, y para desarrollar otras competencias (Taimur & Sattar, 2019; Shava et al., 2021), la integración de esta habilidad en la educación resulta fundamental. Una estrategia para ello, es promover la autoestima del alumnado desde edades tempranas.

6. CONCLUSIONES

El análisis de los hallazgos del estudio nos permite concluir que existe una correlación significativa y positiva entre la autoestima y el pensamiento crítico. Estos resultados son una llamada de atención para desarrollar la autoestima de forma integrada con las habilidades del pensamiento crítico en todas las etapas del sistema educativo español. La sociedad actual afronta nuevos retos derivados de los cambios políticos, económicos y socioculturales. Estos desafíos incluyen la incertidumbre, la complejidad, una mayor individualización, la diversidad

cultural, la degradación del medio ambiente y el avance tecnológico acelerado. Para hacer frente a estas problemáticas, es imprescindible la formación de "ciudadanos sostenibles" (Wals, 2015; Wals & Lenglet, 2016); es decir, personas que sean conscientes de esta realidad y que reconozcan la importancia de su intervención para lograr cambios positivos. Por tanto, los académicos, educadores, gestores de políticas educativas y todas las partes interesadas están llamados a repensar la educación para el desarrollo sostenible a fin de lograr los resultados esperados de cara a 2030.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la participación, en esta investigación, del personal directivo, profesorado y alumnado de Educación Primaria y Secundaria de los centros escolares de la provincia de Alicante (España).

8. REFERENCIAS

Alismail, H. A., & Mcguire, P. (2015). 21 st century standards and curriculum : current research and practice. *Journal of Education and Practice, 6*(6), 150–155.

Asakereh, A., & Yousofi, N. (2018). Reflective thinking, self-efficacy, self-esteem and academic achievement of Iranian EFL students in higher education: Is there a relationship?. *International Journal of Educational Psychology, 7*(1), 68-89.

Atabaki, A. M. S., Keshtiaray, N., & Yarmohammadian, M. H. (2015). Scrutiny of critical thinking concept. *International Education Studies, 8*(3), 93-102.

Bandura, A., Jeffery, R. W., & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour research and Therapy, 13*(2-3), 141-152.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (Esi). *Psicothema, 18,* 13-25. https://bit.ly/3z1t7rr

Bhagat, P. (2016). Relationship between self-esteem and academic achievement of secondary school students. International *Journal of Innovative Research and Development, 5*(7), 211-216.

Blanco, A., España, E., & Franco-Mariscal, A. J. (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica 1*(1), 107-115. https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431.

Carpenter, B. N. (1993). Relational competence. En D. Perman, & W.H. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships*. Jessica Kingsley Publishers.

Castellano, S., Martín, M. E., & Dapelo, B. (2012). Cuestionario de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años. *Revista de Orientacion Educacional,* (50), 15-30.

Clemes, H., & Bean, R. (1990). *How to teach children responsibility*. Price Stern Sloan.

Changwong, K. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies, 11*(2), 37– 48. doi: 10.14254/2071-8330.2018/11-2/3.

Chiva-Bartoll, Ó., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa, 37*(2), 327-343.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Co Publishers. http://tinyurl.com/l6q46mq

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26*(2), 5-19.

Fueyo, E., Martín, M. E., & Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educacional, 24*(46), 57-70.

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs.* Harper Collins Publishing.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Garmez, M., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span development psychology: Perspectives on stress and coping*. LEA.

González-Vázquez, B. (2019). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense De Educación*, *30*(3), 781.

Gutiérrez, E. F., Palacio, M. E. M., & Pellerano, B. D. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educacional, 24*(46), 57,-70.

Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education, 16*(1), 37-49.

Lamb, S. (2017). *Key skills for the 21st century: An evidence-based review.* State of New South Wales.

Luan, Z., Poorthuis, A. M., Hutteman, R., Asendorpf, J. B., Denissen, J. J. A., & van Aken, M. A. G. (2018). See me through my eyes: Adolescent – parent agreement in personality predicts later self-esteem development. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 17–25.

Martín del Buey, F., Martín, M. E., Dapelo, B., Pizarro, J. P., Di Giusto, C., Castellanos, S., Guerra, P., & Arnaiz, A. (2015). El constructo personalidad eficaz: últimos avances. *Revista de Orientación Educacional, 29*(55), 51-68.

Maruf, N., & Anjely, A. M. R. (2020). Utilizing Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) with mobile Learning to Enhance Students' Reading Comprehension. *Journal Bahasa Dan Sastra Inggris, 9*(2), 10–19.

Merma-Molina, G., Beresaluce-Díez, R., & Blanes-Mora, R. (2018). El desarrollo de la personalidad eficaz en la formación inicial de los futuros maestros: situación y prospectivas. En R. Roig-ila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior.* Octaedro.

Nakayama, M., Kikuchi, S., & Yamamoto, H. (2020, October). Development of critical thinking disposition during a blended learning course. En *European Conference on e-Learning* (pp. 358-XVIII). Academic Conferences International Limited.

Norman, M., Chang, P., & Prieto, L. (2017). Stimulating critical thinking in U.S business students through the inclusion of international students. *Journal of Business Diversity, 17*(1), 122–130.

ONU (2019). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. ONU. https://bit.ly/3zSYrcO

Paiva, T. T., Pimente, C. E., & Moura, G. B. de. (2017). Violência conjugal e suas relações com autoestima, personalidade e satisfação com a vida. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 10*(2), 215–227.

Radulović, L., & Stančić, M. (2017). What is needed to develop critical thinking in schools ? *C-E-P-S Journal, 7*(3), 9-25.

Rodríguez, D. (2016). *Pensamiento crítico y autoestima en ingresantes de la Universidad Nacional de Ingeniería* [Tesis de máster]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9,* 185-211.

Shava, G. N., Chasara, T., & Hahlani, O. S. (2021). Sustainable Development Goal (SDG) 4 on Quality in Education, Current Issues in Zimbabwe Higher Education, Educating for the future. *International Journal and Innovation in Social Science, V*(VI), 146-154.

Shackelford, T. K., & Michalski, R. L. (2011). Personality and self-esteem in newlyweds. *Personality and Individual Differences, 51*(7), 870–872. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.018

Shi, M., Liu, L., Yang, Y.-L., & Wang, L. (2015). The mediating role of self-esteem in the relationship between big five personality traits and depressive symptoms among Chinese undergraduate medical students. *Personality and Individual Differences, 83,* 55–59. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.050

Shikishima, C., Hiraishi, K., Takahashi, Y., Yamagata, S., Yamaguchi, S., & Ando, J. (2018). Genetic and environmental etiology of stability and changes in self-esteem linked to personality: A Japanese twin study. *Personality and Individual Differences, 121,* 140–146. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.013

Simkin, H., & Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima y espiritualidad-religiosidad desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 7*(2), 339–361. https://doi.org/10.5872/psiencia/7.2.22

Simkin, H., & Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia psicológica, 36*(1), 19-25.

Sternberg, R. J., & Halpern, D. F. (Eds.). (2020). *Critical thinking in psychology.* Cambridge University Press.

Taimur, S., & Sattar, H. (2020). Education for sustainable development and critical thinking competency. In W. Leal et al. (Ed.), *Quality education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals* (pp. 238-248). Springer.

Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J., & Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(4), 663–682.

UNESCO. (2014). Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para del Desarrollo Sostenible. *Conferencia Mundial Aichi-Nagoya* (Japón). http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, https://bit.ly/2Yyo8ln

von Soest, T., Wagner, J., Hansen, T., & Gerstorf, D. (2017). Self-esteem across the second half of life: The role of socioeconomic status, physical health, social relationships, and personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology, 114*(6), 945-958.

Wagner, J., & Gerstorf, D. (2017). Introduction to the special section on self-esteem and personality across the lifespan: Antecedents of development and change. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 1–3. https://doi.org/10.1177/0165025416678094

Wals, A. E. (2015). *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University, Wageningen.

Wals A. E. & Lenglet, F. (2016) Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning. En R. Horne, J. Fien, B. Beza, & A. Nelson (Ed.), *Sustainability Citizenship in Cities* (pp 72–86). Routledge.

ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE 2030. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MIGUEL ÁNGEL GUERRERO PUERTA
Universidad de Málaga

PABLO CAMACHO LAZARRAGA
Centro Universitario San Isidoro

ANTONIO ALÍAS GARCÍA
Universidad de Almería

LAURA GUERRERO PUERTA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha documentado una amplia tendencia en la literatura basada en divulgación educativa en educar en base a unos valores y con el propósito de un aprendizaje pleno y completo por parte del alumnado, tratando de alejarse lo máximo posible del mero hecho de la obtención de un resultado (Bernardo et al., 2018; Camacho et al., 2020; Carneiro, 2005; Cuéllar, 2006; Fernández-Pérez, y Lebrero-Baena, 2014; Prieto y Ballester, 2003; Sanz-Ponce, y Barroso-Jerez, 2018). Esto ha puesto de manifiesto el importante papel que presenta en la formación y desarrollo de las personas, además de la influencia que va a suponer en cómo ve el mundo además de como convive y se desenvuelve en él (Camacho et al., 2020; Carneiro, 2005; Fernández-Pérez, y Lebrero-Baena, 2014; Sanz-Ponce, y Barroso-Jerez, 2018). Y es que, autores como Camacho et al. (2020) afirman que esta desempeña una labor vital a la hora de formar y desarrollar a una persona, ya que se trata de la base para la construcción que se va a producir de su personalidad, del modo en el que se va a desenvolver en la sociedad, de la forma que tendrá de interactuar y ver a esta, además de cómo va a construir sus opiniones mientras progresa en su aprendizaje.

La educación debe hacer entender a las personas que deben ser más partícipes en la sociedad y responsables de sus actos, por ello la educación basada en el aprendizaje y promoción del desarrollo sostenible resulta un aspecto crucial en el que profundizar en la actualidad (Agüero-Contreras, 2009; Camacho et al., 2020; Roger, 2002). Ante esto, en los últimos años desde las instituciones internacionales no se han quedado paradas y se han llevado a cabo medidas de gran interés para el desarrollo de la sociedad, las cuales se considera que debieran ser, como mínimo, tenidas en cuenta por los educadores, como elemento a seguir en su trabajo como docente (Camacho, Guerrero-Puerta, Martín, Guerrero y Alías, 2020).

En esa línea, en el año 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), propuso la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Esta propuesta de actuación busca responder en favor del planeta, de las personas, y la prosperidad, "además de la intencionalidad de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia". (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación España, 2015). En esta agenda se exponen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abarcan diferentes ámbitos, estos son el social, el económico y el ambiental. Como indica Lynch (2016) este movimiento de la ONU provee de un foco de atención para los gobiernos, e instituciones educativas, influyendo en las políticas y programas de todos los niveles comunitarios, ya sea global, regional, o nacional y local. Para llevar a cabo este tipo de movimientos deberá realizarse grandes acuerdos internacionales y alianzas comunitarias (Lynch, 2016), ante esto, en el informe de síntesis del Gobernador General de la ONU Ban Ki-Moon declaró lo siguiente:

> La implementación no se trata solo de la cantidad. También se trata de hacer cosas juntos, uniéndose para resolver el problema. Las alianzas inclusivas deben ser una característica clave de la implementación en todos los niveles: global, regional, nacional y local. Sabemos hasta qué punto esto puede ser transformador. Los
>
> objetivos de desarrollo sostenible proporcionan una plataforma para alinear la acción privada y las políticas públicas. Las alianzas transformadoras se basan en principios y valores, una visión compartida y objetivos compartidos: colocar a las personas y al planeta en el centro. Incluyen la participación de todas las partes interesadas relevantes, en las cuales la responsabilidad mutua es crítica. Esto significa asociaciones de principios, responsables y público-privado-personas. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014, p. 19).

Continuando con la argumentación, el uso de los objetivos que han proporcionado desde las organizaciones gubernamentales debería ser un elemento a tener en cuenta para cualquier docente que se considere como tal, teniendo una referencia clara de actuación para seguir en su labor educativa, aglomerando diversos ámbitos y actuado de una forma más inclusiva (Camacho, Guerrero-Puerta, Martín, Guerrero y Alías, 2020). Pero antes de valorar su uso, y evaluar los ámbitos donde ha sido llevado a cabo, será necesario exponer los mismos para facilitar su conocimiento.

TABLA 1.

1.	Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2.	Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
3.	Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.
4.	Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5.	Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
6.	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos.
7.	Asegurar el acceso a energías asequibles, fiables, sostenibles y modernas para todos.
8.	Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
9.	Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.
10.	Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos.
11.	Conseguir que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12.	Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.
13.	Tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14.	Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, mares y recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
15.	Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica.
16.	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17.	Fortalecer los medios de ejecución y reavivar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación España (2015).

Una vez expuestos los objetivos, cabe destacar que existen diversos estudios que indagan sobre la temática en distintas áreas educativas, no obstante, el campo de la educación física se presenta como un ámbito

donde aún no se ha explorado la potencialidad de su uso en vistas de una enseñanza basada en un desarrollo sostenible, por lo cual será de gran interés conocer aquellos casos en los que si se ha apostado por esta materia como un medio más para el aprendizaje y la concienciación de estos objetivos (Camacho et al., 2020; González, Sánchez y Solano, 2016).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Examinar la situación actual y la forma de implementar la promoción y el aprendizaje del desarrollo sostenible en la educación física, considerando de interés estrategias basadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

2.2. Objetivos Específicos

- Analizar las nuevas metodologías de la enseñanza aplicadas a la Educación Física y el desarrollo sostenible.
- Realizar una revisión bibliográfica de la literatura existente acerca del enfoque de estas nuevas metodologías en el trato con el medioambiente, la igualdad de oportunidades entre géneros, el desarrollo sostenible, el consumo responsable, etc.
- Investigar sobre la relación existente entre deporte y desarrollo sostenible.
- Recopilar diversas propuestas de intervención que ayuden a la mejora de la enseñanza del desarrollo sostenible en la Educación Física.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de la presente investigación se tomó la decisión de realizar una revisión sistemática de la literatura científica tomando como referencia los estándares planteados por Fernández-Ríos y Buela-

Casal (2009). Además de esto, en base a las recomendaciones de autores como Slavin (1995) y Wright, Brand, Dunn y Spindler (2007) se tomó la decisión de no realizar un metaanálisis, puesto que los datos y las variables recogidas, así como el tamaño muestral y los instrumentos de evaluación de los estudios escogidos variaban sustancialmente, ante esto se decidió acopiar los datos por medio de un enfoque narrativo, como aconsejan autores como Holfelder y Schott (2014), en pos de favorecer una mayor libertad asociativa de nuevas ideas y una mayor interpretación verbal.

Estrategias de búsqueda

Con el propósito de representar con suficiencia aquellas investigaciones que pusieran su interés en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por medio de la Educación Física, se decidió realizar un análisis exhaustivo de numerosas bases de información, en las cuales fueron llevados a cabo los siguientes procesos de búsqueda.

(a) Se consultaron todas aquellas bases de datos con mayor consideración y relevancia por la comunidad científica en referencia a la investigación, estas son los motores de búsqueda de la Web of Science (WOS) y la colección de datos de SCOPUS, además de otras bases de menor relevancia, usadas como apoyo, centradas en la investigación científica, como Dialnet, debido a la limitada bibliografía centrada en dicho propósito localizada en los principales buscadores indicados anteriormente. Estas fueron consultadas durante los meses de mayo a agosto del 2021. Fueron analizadas todas aquellas referencias que tuviesen relación con la enseñanza de la Educación Física en vistas de un desarrollo sostenible, congregando las diversas perspectivas de los numerosos objetivos de desarrollo sostenible presentados al inicio de la investigación, por lo tanto, se utilizaron con tal motivo los siguientes descriptores de búsqueda: : “sustainable development”, “environmental education”, “physical education”, “solidarity”, “equality and inclusion”, “wellness and health”, “2030” “desarrollo sostenible”, “educación ambiental” , “educación física”, “solidaridad”, “igualdad e inclusión” y “bienestar y salud”, realizando una combinación de los mismos para configurar las numerosas frases de búsqueda.

(b) Fueron consultados manualmente los índices de aquellas revistas especializadas en el campo de estudio (International Journal of Enviromental Research and Public Health, Research Quarterly for Exercise and Sport, Journal of Applied Sport Psychology, International Journal of Sport Psychology, Journal of Sport Behavior, International Journal of Clinical and Health Psychology, Journal of Sport Sciences, Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, International Journal of Sport and Exercise Psychology, Psychology of Sport & Exercise, Revista de Educación Física, Ágora para la EF y el Deporte, Educación Física Digital, Adapted Physical Activity Quarterly, Exceptional Education Quarterly, Journal of Sport & Exercise Psychology, Apunts: Educación física y deportes y la Revista Internacional de Sociología).

(c) Se consultaron las bases de datos centradas y especializadas en tesis doctorales, siendo por tanto usadas Teseo y Proquest Dissertation & Theses Full Text.

(d) Fue realizada una revisión ascendente de la literatura, con el propósito de encontrar nuevas investigaciones que no hubiesen sido incluidas al inicio de la misma.

(e) Fueron analizadas las bases de datos centradas en recopilar la literatura gris, es decir toda aquella bibliografía la cual no ha sido transmitida por los canales convencionales, y cuya accesibilidad suele resultar dificultosa, estas son SIGLE (System for information on Grey Literature in Europe) y PsycExtra (American Psychological Association).

Una vez enmarcado el campo bibliográfico de nuestro estudio, se decidió realizar la acotación del rango temporal de publicación de los estudios presentes en la búsqueda, evaluándose de esta manera todas aquellas publicaciones publicadas entre enero del año 2000 y agosto de 2021, comprobando con ello cómo se ha desarrollado la temática en las dos últimas décadas. La búsqueda se ajustó tomando únicamente aquellos artículos que hubiesen sido publicados en el dominio de investigación «Social Science» y se tuvo como prioridad las áreas investigación de «Sport Sciences» y «Education Educational Research». Con el objetivo de obtener la muestra de nuestra investigación fueron elegidos

los siguientes criterios de inclusión: (1) trabajo académico original publicado en su totalidad, (2) trabajo revisado por pares, (3) artículos científicos donde se trate el objeto de estudio, éste es: la educación física desde la perspectiva de un desarrollo sostenible ecológico, (4) estudios experimentales. En la fase inicial fueron revisados los títulos, resúmenes e introducción de los estudios localizados, en una segunda fase se realizó el análisis de los textos al completo de los estudios resultantes. Finalmente fueron analizados aquellos documentos que presentasen relación con la temática del estudio. La cantidad final de investigaciones que se consideraron de relevancia para el presente estudio fueron 10. Los procesos de selección y búsqueda de las investigaciones seleccionadas fueron realizados por dos revisores totalmente independientes.

4. RESULTADOS

Población y muestra

En función de lo comentado en la metodología, fueron registrados 729 documentos potencialmente relevantes. Una vez aplicados los criterios de inclusión, fueron eliminados todos aquellos textos que estuviesen duplicados (n=432), lo que dejó la población de estudio en un total de 297 investigaciones. Tras esto también se excluyeron aquellas investigaciones que incumplían los criterios establecidos inicialmente al revisar el título y resumen (n=257). En la población resultante fueron excluidos aquellos documentos que resultasen inválidos al realizar la lectura completa (n=26). Por último, fueron eliminados aquellos que al realizar la lectura completa no se ajustasen en cierta medida a la temática del estudio (n=4), lo que concluyó en una muestra final de 10 artículos científicos.

Los datos mencionados anteriormente se pueden observar en la imagen que se presenta a continuación (Figura 1):

FIGURA 1.

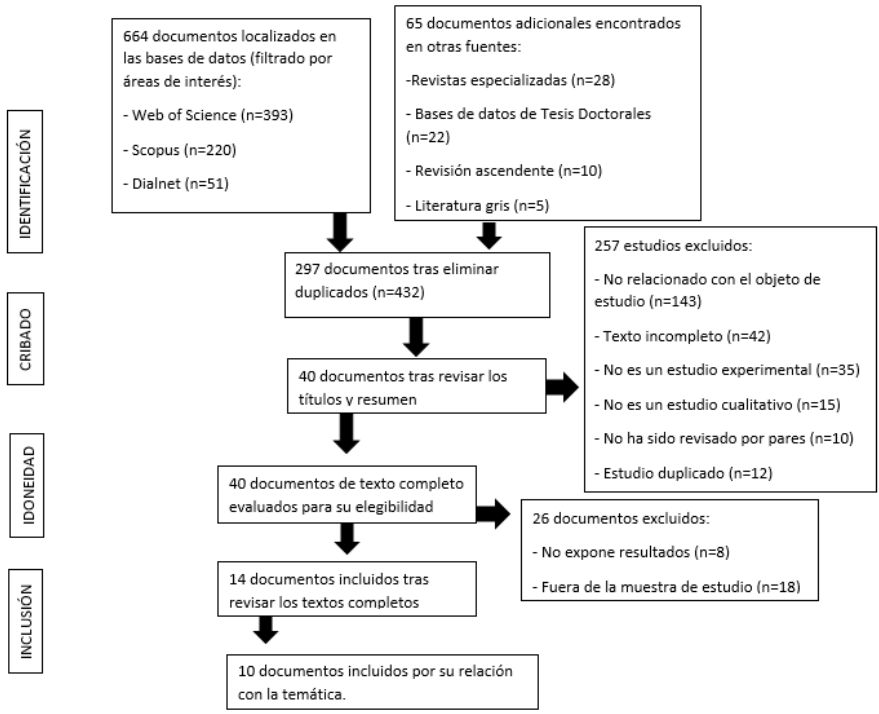


Diagrama de flujo PRISMA (Elaboración propia)

Variables potencialmente moderadoras de los resultados

Con el objeto de evaluar el grado de concordancia entre los revisores durante el proceso de búsqueda, codificación y selección de los estudios fue calculado el índice de concordancia de Kappa (Cohen, 1960), obteniéndose el resultado de 0,938 que en función de lo establecido por la escala de Landis y Koch (1977), dicha concordancia se consideró como "muy buena", al ser superior a 0.8.

Se decidió aglomerar todos los estudios seleccionados de forma conjunta, ya que aunque contaban con distintos motivos de estudio, y eran realizados en diversos campos poblacionales, ya sean alumnos de escuela o instituto, e incluso estudiantes universitarios, se llevaban a cabo con el propósito de mejorar un ámbito incluido dentro alguna de las áreas focalizadas en los objetivos 2030 propuestos por la ONU y con lo

cual, se trataba de los únicos estudios que guardaban relación y versaban sobre la temática en cuestión además de proponer un proyecto de investigación como el que se había planteado en el presente estudio. Por lo tanto, fueron escogidas 10 investigaciones ubicadas en cuanto a marco temporal de su realización en los últimos 11 años, donde se recoge como un dato reseñable que la mitad de ellas fueron realizadas en los últimos 5 años, y tres de ellas en los últimos dos años, por lo que podría ser un claro indicativo del exponencial crecimiento en el interés a cerca de la temática de la investigación.

En la mayoría de las investigaciones seleccionadas cabe destacar que fueron desarrolladas numerosas estrategias para tratar la temática de forma que resulte útil y aplicable a la materia de Educación Física además de en la enseñanza en general. El número total de sujetos de las investigaciones seleccionadas fue de 2476 sujetos, donde las edades oscilaron entre los 5 y los 17, en cuanto a los alumnos de primaria y secundaria y entre 18 y 41 años en lo referente a los estudiantes universitarios, donde la media de edad aproximada del total de los sujetos se encontraba entre los 13 y 14 años. En cuanto a la distribución de la población por razón de sexo, el número de sujetos totales se componía de 1152 varones, 1088 mujeres y en 236 de ellos no se especificó su sexo, o tal información fue perdida al ser recogida por el investigador encargo del estudio en origen.

Los datos mencionados con anterioridad se hallan detallados y expuestos de una forma más específica, indicando elementos destacables como la autoría y año de publicación, lugar de realización, la muestra y edad de la misma y la duración de estas, en la tabla que se propone a continuación:

TABLA 2.

Autor (Año)	Lugar	Edad	Muestra	Duración
Benítez et al. (2009)	Cuba	5-6	18 A: 11H / 7M	1 C
Gámez-Sánchez (2010)	Granada (España)	10-12	437 A: 219H / 218M	1 T
García y Aucar (2011)	La Lisa (Cuba)	6-7	1ª. 147 A: 65H / 82M 2ª 145 A: 66H / 79M	2 C
Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2014)	Almería (España)	15-16	102 A: 50H / 52M	4 D
Gómez-Mármol (2014)	Murcia (España)	11-17	804 A: 435H / 338M / 31N/E	30 h
Piñero et al. (2016)	Sevilla (España)	18-34	149 E	1 S
Fernández-Hernández et al. (2018)	Granma (Cuba)	18-20	27 E	1 SM
Saldaña et al. (2019)	Chile	9-17	488 A: 226H / 233M / 29N/E	1 S
Yaaman et al. (2019)	Malaysia	18-41	126 E: 75H / 51M	1 S
Galán-Casado et al. (2020)	Madrid (España)	18-34	33 E: 5H / 28M	53 D

H: Hombres; M: Mujeres; N/E: No especifica sexo; A: Alumnos; E: Estudiantes; C: Curso/s; T: Trimestre; D: Día/s; h: Horas; SM: Semestre; S: Sesión
Fuente: elaboración propia

En dada selección de estudios se presenta un amplio abanico de investigaciones en relación a las diversas temáticas que abarcan los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, como son el carácter ecológico y el cuidado del medio ambiente, la igualdad de oportunidades entre géneros, el desarrollo sostenible, el pensamiento crítico dentro de nuevos entornos de aprendizaje, la calidad de vida, el consumo responsable, y, por último, la responsabilidad social y la educación en valores (relacionado con la temática de solidaridad e inclusión y educación para todos).

Dentro de estas investigaciones se encuentra algún tipo de propuesta realizada en base a alguna de las temáticas mencionadas con anterioridad, estas se hallan detalladas y expuestas exhaustivamente, resaltando los elementos más indicativos y relevantes como la autoría y año de publicación, el objetivo de la investigación, los instrumentos de evaluación y la estrategia llevada a cabo en el estudio, y por último, los resultados y las conclusiones de estas, presentándose así en la tabla que se propone a continuación:

TABLA 3.

Autor (Año)	Objetivo	Instrumentos	Estrategia	Resultados/Conclusiones
Benítez et al. (2009)	Evaluar la influencia de los juegos en EF en la elevación de la calidad de vida.	Observación y Test Físicos.	Juegos en EF para valorar su efecto en la calidad de vida.	Mejora de la calidad de vida a través de la EF, sin afectar la habilidad motriz deportiva.
Gámez-Sánchez (2010)	Indagar sobre la contribución de la EF al desarrollo de los hábitos de consumo responsable.	Grupo de discusión Entrevista Cuestionario validado por la Técnica Delphi.	Agentes de socialización-consumo y hábitos responsables. EF-Consumo responsable.	Influencia de las marcas en el consumo. Incidir en el valor de las actividades de reciclado, de reutilización de materiales y la necesidad de reducir el consumo, para formar hábitos de vida saludable.
García y Aucar (2011)	Proponer juegos para contribuir a la EA en EF.	Análisis-síntesis; Inductivo-deductivo; Hipotético-deductivo.	Test pedagógico y Pre-experimento. Juegos creados.	Juegos contribuyen a la calidad del proceso educativo, ayuda a la creación, desarrollo de la imaginación, independencia y favorece relaciones interpersonales. EF permite formar comprender y aprender conceptos medio ambientales desde pequeños.
Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2014)	Analizar las diferencias en relación a la preocupación ecológica y preocupación ambiental.	ECE. ECS.	Acampada en entorno rural. Grupo control y experimental.	Mejoría para ambos grupos, mayor en experimental. Es posible modificar la forma de pensar y actuar del alumnado con respecto al medio ambiente, incidiendo en su mejora y conservación. Necesario una intervención del profesor con un programa.
Gómez-Mármol (2014)	Conocer los niveles de responsabilidad personal y social, y cómo se ven afectados por sus estilos de vida y educación en valores.	PSRQ. CSRQ MSOS. CUVECO. CSCSS. PACE. EAFC. Kindl-R. SODI.	Entrega de cuestionarios, realización de un video y clases de EF.	Asociación positiva entre mayor práctica y una responsabilidad más desarrollada. En cuanto a la deportividad, los sujetos de primaria han mostrado niveles superiores en las dimensiones de convenciones sociales, respeto a reglas y árbitros y respeto al oponente.
Piñero et al. (2016)	Conocer si el futuro docente es consciente de que para enseñar un contenido sobre EA, es necesario poseer unas adecuadas estrategias.	Cuestionarios sobre EA y formación docente.	Realización por parte del alumnado de los cuestionarios.	Los resultados son negativos, no existe una adecuada formación en estrategias didácticas para enseñar EA. La EA debería ser trabajada en el aula para poder formar a ciudadanos con una actitud y conciencia medioambiental.
Fernández-Hernández, et al. (2018)	Dar respuesta a la problemática que se presenta en relación con el proceso de EA.	Registro de observación por valoración.	Sistema de actividades para favorecer el desarrollo	Validez del sistema de actividades para contribuir a la solución de uno de los problemas contemporáneos de mayor

		Encuesta y entrevistas.	de la cultura ambiental en EF.	preocupación, que puede ser realizado mediante el proceso docente educativo de la disciplina de EF.
Saldaña et al. (2019)	Identificar diferencias por sexo en el nivel de autoeficacia percibida en torno a las Inteligencias Múltiples	IAMI-R	Evaluación de la Autoeficacia para inteligencias múltiples	Crucial brindar oportunidades de desarrollo de forma igualitaria, dotando de experiencias educativas que fortalezcan la percepción de autoeficacia de los/as estudiantes sin hacer diferencias según el sexo. Necesidad de un sistema educativo que respete las características personales de cada uno.
Yaaman et al. (2019)	Identificar el nivel de conocimiento sobre el DS y percepciones del concepto de desarrollo físico de los colegios.	Cuestionario de preguntas estructuradas y abiertas.	Percepción sobre salud y desarrollo físico Percepción sobre desarrollo y consumo sostenible	Falta de conciencia en el nivel de conocimiento con respecto a la sostenibilidad y los desafíos que enfrentan los colegios comunitarios para mejorar la calidad del desarrollo físico. Estos requieren un marco de desarrollo físico para lograr una transición hacia campus más sostenibles.
Galán-Casado et al. (2020)	Evaluar una muestra de autoinformes sobre las experiencias de los estudiantes en cualquier tipo de aula.	Paired sample t-test.	Cuestionarios para medir niveles de atención, pensamiento crítico, motivación al aprendizaje, etc.	Diferencias estadísticamente significativas en el grado de participación y atractivo visual, con niveles más altos en los NEA. Vitales para lograr la educación para el desarrollo sostenible, orientada al pensamiento crítico, la responsabilidad y la transformación social.

EF: Educación Física; EA: Educación Ambiental; IAMI-R: Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado; NEA: Nuevo entorno de aprendizaje; PSRQ: Personal and Social Responsibility Questionnaire; CSRQ: Contextual Self-Responsibility Questionnaire; MSOS: Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale; CUVECO: Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana; CSCSS: California School Climate and Safety Survey; PACE: Physician-based Assessment and Counseling for Exercise; SODI: System of Observation of Disciplinary Incidents; EPE: Escala de Preocupación Ecológica; ECS: Environmental Concern Scale; EAFC: Escala de Actividad Física Comparativa; Kindl-R: Cuestionario Kindl-R; DS: Desarrollo Sostenible

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue examinar y comprobar las líneas que se estaban siguiendo en cuanto al trato de la educación ambiental por un desarrollo sostenible, de la educación por la igualdad e inclusión, la solidaridad, la salud y el bienestar por un desarrollo sostenible, dentro del área de Educación Física, en base a los objetivos planteados en el plan propuesto por la ONU en los Objetivos de Desarrollo

Sostenible 2030, tanto en el ámbito escolar, primaria y secundaria, como a nivel universitario. En la revisión se registraron 10 estudios que cumplían los criterios determinados para su inclusión. En dichos estudios los diferentes autores planteaban diversas propuestas e intervenciones.

En primer lugar, cabría destacar propuestas como la realizada por García y Aucar (2011), en la cual se encargaron de crear diversos juegos que sirviesen de concienciación para el alumnado ya que este contribuía a un mejor desarrollo además de entender distintas tareas de una forma más lúdica, en dicho estudio se observó cómo, no solo se obtenían grandes resultados, sino que también se comprobaba como la Educación Física permite formar pensamientos y convicciones, comprender y aprender a cerca de conceptos novedosos, y en dicha investigación permitió que los alumnos asentasen un conocimiento y convicción para colaborar y participar activamente en la mejora de la situación medioambiental. Por ello, será crucial para los docentes e investigadores no olvidar los orígenes de la materia de educación física y utilizar más habitualmente una educación basada en juegos, que permitan y faciliten que el alumnado se implique mucho más.

Siguiendo con una corriente de corte similar a la anteriormente desarrollada se halla el estudio de Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2014) en la cual el grupo control de la investigación se marchó a un albergue y realizaron tareas y actividades deportivas en la naturaleza mientras que otros se desplazaron a una granja escuela y llevaron a cabo tareas y actividades dentro de ella, en este estudio se dató como el juego influyó a mejor en ambas situaciones, sin embargo el grupo que estaba que estaba en mayor contacto con la naturaleza y le dedicaba mayor cuidado y atención, implicándose mucho más, mejoraron en gran medida en lo referente a la concienciación. Por lo cual, a la hora de crear los juegos, la implicación con la naturaleza debe ser otro factor más a tener presente dentro de la planificación.

Por otro lado, dentro de la perspectiva socio-económica y solidaria de los objetivos 2030, se encuentran las investigaciones destinadas al desarrollo y aprendizaje de un consumo responsable, la conciencia social y sostenibilidad de la estructura comunitaria, entre otras, llevadas a cabo

por los investigadores de Gámez-Sánchez (2010), Gómez-Mármol (2014) y Yaaman, Norngainy y Che Ani (2019) respectivamente. En dichos estudios se muestra en lo referente a un consumo responsable que los más jóvenes aseguran que están totalmente concienciados sobre la temática y de que están actuando de una forma responsable, mientras que progenitores y profesores indican que lo que afirman los alumnos se aleja en cierta medida de la realidad, por lo cual se acaba demostrando que realmente no están totalmente concienciados a cerca de llevar y desarrollar un consumo responsable, ya que realmente carecen de un desarrollo y un trabajo por su parte en ese concepto de sostenibilidad. Para que esto deje de darse, Gámez-Sánchez (2010) propone incidir en las escuelas y a los padres en el valor de las actividades de reutilización de materiales y reciclado, además de la imperiosa necesidad existente de reducir drásticamente el consumo, para que estas lleguen a formar un hábito de vida saludable y puedan así contribuir con una ocupación constructiva del ocio y del tiempo libre. Ante esto, será, por tanto, de gran relevancia que, desde las instituciones educativas, como las políticas públicas a nivel de educación se tengan estos aspectos en cuenta, debido a que, si no son realizadas medidas para actuar ante dicha problemática, no solo no se podrá progresar al respecto, sino que podría darse una auto convicción errónea en la población de que la forma en la que se está actuando es la correcta.

Por último, finalizando con el desarrollo de los aspectos claves destacados a evaluar de los resultados obtenidos en el estudio, se encuentran estudios como los de Fernández-Hernández, et al. (2018), Piñero et al. (2016) y Saldaña et al. (2019), que se podría decir que congregan gran parte de los planteamientos elaborados en los estudios anteriormente citados. En este sentido se busca encontrar una respuesta a como implicar al alumnado en el cuidado de la naturaleza y el desarrollo sostenible destinando grandes recursos tanto en la creación de materiales como en la realización de tareas y actividades para realizar en el aula, todo esto acompañado de entrevistas y cuestionarios, y uno de los grandes hallazgos alcanzados en tales estudios se trata de la identificación de la educación física como la materia más idónea para realizar las labores de concienciación, ya que presenta diversas posibilidades de actuación y

tiene un mayor potencial en el trato con el medio, pues se pueden llevar a cabo salidas al medio natural, realizar juegos y tareas que se pueden practicar en la naturaleza, además del importante papel que presenta el deporte en cuanto a inculcar en valores. Por lo cual, como se puede extraer de algunas de las conclusiones de estos autores, la educación física se trata de un campo donde resulta evidente que tanto investigadores como docentes deben explotar mucho más su valor y el uso adecuado de diferentes metodologías para concienciar a la población en general. Ante esto, Galán-Casado et al. (2020) y Saldaña et al. (2019) plantean la necesidad de implementar un sistema educativo que respete las características personales de cada individuo, es decir que se preocupe por la individualidad personal y colectiva del alumnado, y que respete el desarrollo de cada persona sin importar la etapa, alejándose meramente de la búsqueda de unos resultados en el alumnado y haciendo que en este se produzca un aprendizaje más personal e individualizado, se le inculque en valores, en una conciencia colectiva responsable, entre otros muchos aspectos en los cuales se ha comprobado que la educación física es una herramienta perfecta para trabajar y potenciar. Para ello resulta destacable la necesidad de una reforma educativa, que acoja realmente lo principal y necesario de esta, que es la calidad de enseñanza, la formación en valores y conciencia social, medioambiental y solidaria, aspectos en los cuales centrándonos en los objetivos 2030 de la ONU podrían ser una base para un futuro cambio de concepción, percepción y concienciación en la población en general.

6. CONCLUSIONES

El trato de la materia de educación física y el desarrollo sostenible debe someterse a un profundo trabajo todavía, pues debe progresar mucho aún, ya que, aunque la tendencia de los últimos años se ve reflejada en resultados esperanzadores en lo referente al aumento de la preocupación al respecto de los diversos temas que se han tratado, se ha comprobado como en gran parte de los resultados se reportaron niveles bastante reducidos en distintos grupos de población en cuanto a la concienciación sobre el desarrollo sostenible, por lo que sería un error y por tanto, no debiera ocurrir, el pasar por alto trabajarla debidamente. Para ello,

como han mencionado los diferentes autores en sus estudios, y se viene defendiendo a lo largo de toda la discusión y la investigación en general, resultará esencial y se considera como el principal pilar a cimentar, que desde las instituciones educativas se impulsen medidas para llevar a cabo charlas, clases, sesiones, congresos, formaciones al profesorado, a los estudiantes, a las familias, etc. es decir, todo tipo de actividades que puedan ayudar a hacer conscientes y sensibles del problema y consiga involucrar en mayor medida en el compromiso con un desarrollo sostenible como sociedad y como individuos dentro de esta.

Por último, cabe reseñar que, aunque la dedicación y el esfuerzo en este tipo de trabajos siempre sea la mejor y máxima posible, es más que evidente, que en cualquier estudio hay aspectos que pueden y deben ser criticados de forma constructiva que podrán resultar de ayuda en un futuro para progresar en investigaciones venideras (Guerrero et al., 2019). Ante esto, se consideró necesario indicar que la mayoría de los trabajos utilizados en la presente investigación y divulgados sobre la temática sobre la que versaba el estudio realizan programas de carácter transversal, haciendo así que solo se puedan observar resultados a corto plazo, imposibilitando evaluar cómo afecta este tipo de estrategias con el paso del tiempo, por lo tanto, resultará de gran utilidad en ulteriores investigaciones enfocar la atención en la realización de estudios de corte longitudinal, para así poder observar la influencia de estas intervenciones a largo plazo en la percepción y concienciación del alumnado (Guerrero, 2020).

7. REFERENCIAS

Agüero-Contreras, F.C. (2009). Educación, cultura y desarrollo en la globalización. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 10(1), 203-224.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2014). The road to dignity by 2030: Ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. New York, NY: United Nations.

Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2014). Quasi-experimental study on attitudes of environmental education in physical education. Cultura, Ciencia y Deporte, 9(25), 25-33.

Bernardo, A.B., González-Pineda J.A., Cervero, A., Esteban, M., Navarro, J.I. y Martín, C. (2018). Diversas formas de motivar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aprendizaje escolar desde la psicología, 1, 157-177.

Camacho, P., Guerrero-Puerta, L., Martín, A., Guerrero, M.A. y Alías, A. (2020). Innovación e investigación en Deporte y Educación para una enseñanza eficaz. Madrid: Editorial Dykinson.

Carneiro, P. (2005). La educación, el aprendizaje y el sentido. Presentación en el Encuentro sentidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad. Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psycholgical Measurement, 20, 37-46.

Cuéllar, M.J. (2006). Diversos métodos de enseñanza en educación física: diversas formas para abordar la diversidad. Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 19, 117-172.

Fernández-Hernández, J.L., Manchón-Reina, D.A. y Castillo-Escalona, J.A. (2018). Environmental culture in the physical training. OLIMPIA: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 15, 1-11.

Fernández-Pérez, M.D. y Lebrero-Baena, M.P. (2014). "Sociedad-Educación" en las Fuentes de Información. Revista complutense de educación, 25(2), 541-558.

Fernández-Ríos, L., y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. International Journal of Clinical and Health Psychology, 2, 329-344.

Galán-Casado, D., Moraleda, A., Martínez-Martí, M. L., y Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Sustainable Environments in Education: Results on the Effects of the New Environments in Learning Processes of University Students. Sustainability, 12(7), 26-68.

García y Aucar (2011). Sistema de juegos para contribuir a la Educación Ambiental en las clases de Educación Física. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, 16, 1-5.

Gómez-Mármol, A. (2014). La responsabilidad personal y social, la actividad física y la educación en valores de los escolares de la Región de Murcia. Tesis doctoral, Murcia: Universidad de Murcia.

González, V., Sánchez, M.M. y Solano, I.M. (2016). Innovación metodológica enriquecida con tecnología: la valoración del alumnado del Grado de Primaria. Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, 1, 583-587.

Guerrero, M.A. (2020). Educación Física e Igualdad de Género. Una revisión sistemática para la construcción de una propuesta de intervención (Trabajo de Fin de Máster) Universidad de Granada, Granada.

Guerrero, M.A. Casas, D., Vega, J. y Camacho, P. (2019). Actividades deportivas en el medio natural como mejora de la cohesión grupal en deportes de equipo: Una revisión sistemática. Intervención e Investigación en contextos clínicos y de la salud, 3, 337-342.

Holfelder, B. y Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: a systematic review. Psychology of Sport and Exercise, 15, 382-391.

Lynch, T. (2016). United Nations Sustainable Development Goals: Promoting health and well-being through physical education partnerships. Cogent Education: Teacher Education & Development:, 3(1), 1188469.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación España (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/ObjetivosDeDesarrolloDelMilenio.aspx

Piñero, R., Fernández-Batanero, J.M. y Reyes, M.M. (2016). Estudio sobre la formación inicial del profesorado en Educación Ambiental. Granada: I Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física: II Jornadas de Investigadores en Didáctica de la Educación Física.

Prieto, M.D. y Ballester, P. (2003). Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid: Pirámide.

Roger, E. (2002). Educación y desarrollo humano. Ejemplar dedicado a: Educación y mayores. Tabanque: Revista pedagógica, 16, 9-18.

Saldaña, G. N., Oyarzo, G. F., y Navarro, M. G. G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? Revista de Educación Inclusiva, 12(1), 205-224.

Sanz-Ponce, R. y Barroso-Jerez, M.A. (2018). La educación como base de una ciudadanía sostenible. Educación en la sociedad del conocimiento y desarrollo sostenible: XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 8, 313-318.

Slavin, R.E. (1995). Best evidence synthesis: An intelligent alternative to meta-analysis. Journal of Clinical Epidemiology, 48(1), 9-18.

Wright, R. W., Brand, R. A., Dunn, W., y Spindler, K. P. (2007). How to write a systematic review. Clinical Orthopaedics and Related Research, 455, 23-29.

Yaaman, N. Y., Norngainy, M. T., y Che Ani, A. I. (2019). Campus Sustainability: The Level of Knowledge on Sustainable Development Issues and Perception on Community College Physical Development. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 27(1).

HOW HAVE THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INFLUENCED THE DESIGN OF LOMLOE? A COMMITMENT TO COEDUCATION, ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY AND DUAL VOCATIONAL TRAINING SEEMS TO BE THE ANSWER

LAURA GUERRERO-PUERTA
Universidad Pablo de Olavide

PABLO CAMACHO LAZARRAGA
Centro Universitario San Isidoro

ANTONIO ALIAS GARCÍA
Universidad Almería

MIGUEL GUERRERO PUERTA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCTION

The current sustainable development goals are at the end of a long series of global goals that the United Nations has been adopting since the "first decade of development", which began in 1960, with the aim of mobilizing international collective action and orienting the action of governments, within each country, towards the fundamental issues of development (Agudo, 2017; Sanahuja, 2015).

Specifically, these 17 sustainable development goals seek to eradicate poverty and hunger (goals 1 and 2); ensure healthy lives, education, water and energy (goals 3, 4, 6 and 7); achieve gender equality (goal 5); promote economic growth and decent work (goal 8); seek to make cities inclusive and safe and build infrastructure accordingly (goals 9 and 11); reduce inequalities among all countries (goal 10); ensure sustainable consumption (goal 12); take urgent action to curb climate change, conserve the oceans and halt biodiversity loss (goals 13,

14 and 15); promote peace and justice (goal 16); and strengthen partnerships for sustainable development (goal 17). These can be seen in detail in Table 1.

TABLE 1. *Sustainable Development Goals. Plan 2030.*

I. Goal 1: End poverty in all its forms everywhere.
II. Goal 2: End hunger
III. Goal 3: Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages.
IV. Goal 4: Ensure inclusive, equitable and quality education and promote lifelong learning opportunities for all
V. Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls
VI. Goal 6: Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all
VII. Goal 7: Ensure access to affordable, safe, sustainable, and modern energy
VIII. Goal 8: Promote inclusive and sustainable economic growth, employment, and decent work for all
IX. Goal 9: Build resilient infrastructures, promote sustainable industrialization and foster innovation
X. Goal 10: Reduce inequality within and between countries
XI. Goal 11: Make cities more inclusive, safe, resilient and sustainable
XII. Goal 12: Ensure sustainable patterns of consumption and production
XIII. Goal 13: Take urgent action to combat climate change and its impacts XIV.
XIV. Goal 14: Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources
XV. Goal 15: Sustainably manage forests, combat desertification, halt and reverse land degradation, and halt biodiversity loss
XVI. Goal 16: Promote just, peaceful and inclusive societies
XVII. Goal 17: Revitalize the Global Partnership for Sustainable Development

Source: Own elaboration

1.2. SDGs AND EDUCATION.

In these new goals proposed by the UN, a special place has been given to the role of education, which is identified as its fourth priority goal. Regarding education in the SDGs, Goal 4 states that it will be necessary to work to "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all", this is specified through 10 specific targets, which can be found in Table 3, inserted below.

***TABLE 3**. Targets of Objective 4 of the Sustainable Development Goals. Plan 2030.*

4.1 By 2030, ensure that all girls and boys complete primary and secondary education, which is free, equitable, and of good quality and produces relevant and effective learning outcomes.
4.2 By 2030, ensure that all girls and boys have access to quality early childhood care and development and pre-primary education so that they are ready for primary school.
4.3 By 2030, ensure that all women and men have equal access to quality technical, vocational and higher education, including university education.
4.4 By 2030, significantly increase the number of youth and adults who have the necessary skills, particularly technical and vocational, for employment, decent work and entrepreneurship.
4.5 By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for vulnerable people, including people with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations.
4.6 By 2030, ensure that all young people and a significant proportion of adults, both women and men, are literate and numerate.
4.7 By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, including through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development.
4.a Build and adapt educational facilities that are child-, disability- and gender-sensitive, and that provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all.
4.b By 2020, significantly increase globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, to enable their students to enroll in higher education programs, including vocational, technical, scientific, engineering, and information and communications technology programs, in developed and other developing countries.
4.c By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially the least developed countries and small island developing states

Source: Own elaboration based on United Nations (2015a,2015b).

The SDGs have worked to broaden the search for educational guarantees for member countries, promoting the universalization of education, not only in primary education, but also focusing on higher levels, and calling for an increase in the literacy of children and adults. The need to achieve higher education, promoting vocational and technical training, was highlighted. Another noteworthy aspect is the linkage of several of these objectives (4.3; 4.7; 4.a) with gender issues, stressing the

need for access and development of inclusive and accessible education for both men and women.

In general, the literature that has analyzed the SDGs highlights as a positive aspect that these goals have made significant progress towards a more holistic vision of education than that presented in the MDGs. However, they question the effectiveness of these goals in certain more favored areas. In this sense, authors such as Luzón & Sevilla (2015) state that:

> (...) Education continues to have a special relevance in the recently approved Sustainable Development Goals (SDGs), proposed for the period 2015-2030. This time it has been approached in a more holistic way and has been intended to extend its scope of influence to other no less important areas of education, such as early childhood care, secondary education, job training, higher education, quality in general, and the importance of the qualification of education professionals as an indispensable means to achieve the goals. It is difficult to know whether this broadening of goals and challenges will end up being more effective, especially in relation to the poorest countries or vulnerable and disadvantaged groups. There is no doubt that without overcoming the ungovernability suffered by some countries, bearing an unbearable international debt and without strong aid to the poorest countries, it will be difficult to stop having children without education".

Other authors (Reyes et.al, 2016) criticize the change of direction that the UN has taken with respect to education, with the inclusion of objectives related to the Quality of Education, which has already been shown to be a factor associated with instrumentalist visions of education and a generator of inequalities in experiences of the use of these criteria that have taken place as part of the educational policies of the OECD (Blackmore, J., 2006). Especially, because of the link between education -> employment that is carried out in Objective 4 and which is reminiscent of instrumentalist notions such as the concept of employability that has had so much incidence in European regions, and which has forgotten the multiple starting situations in the access and promotion of education and employment that can be limiting in individual experiences and break the promise of education as a neutral value, and that the accumulation of training leads to better labor integrationHowever, it is not the purpose of this article to go into these issues in depth,

nor are we in a position to evaluate the impacts of these objectives when there is still a long way to go before the 2030 target date. For this reason, we will not go any further into these arguments, at least not in this paper.

2. OBJETIVES

The objectives guiding this research are:

- O.1 Identify possible influences of the SDGs with respect to the LOMLOE.
- O.2 To establish lines of influence between the SDGs and the LOMLOE.

3. METODOLOGY

For the elaboration of the work presented here, a narrative review of the regulations and literature on the LOMLOE and the SDGs has been chosen. To approach this review, first of all, there has been a mapping work consisting of the identification, location and organization of the educational regulations in the Spanish territory. In other words, the normative documents at the state level were collected and subsequently organized according to their nature.

In this method, the narrative review is characterized by not being focused on the effects, as is the case in meta-analyses, nor on the systematicity of the process, as occurs in systematic reviews. Thus, this type of review aims to identify and summarize what has been previously published on a topic, in order to avoid duplication and search for new studies in untreated areas (Ferrari, 2015). Thus providing an exploratory approach to the topics contained in the area of research that concerns us.

Thus, we have opted for the use of the native review because of its relevance to meet the needs arising as part of our main objective, which is none other than to carry out a first approximation on the influence that the objectives of sustainable development have had on the development

of aspects related to gender coeducation and the search for gender equality through education.

Thus, and as synthesized by (García, Martín & Puerta, 2021), what has been done in this proposal would be located in the second step of the process of narrative synthesis proposed by Poppey et al. (2006, p.11), which focuses on : (1)Developing a theory of how the intervention works, why and for whom. (2)Developing a preliminary synthesis of the findings from the included studies.(3)Exploring relationships in the data.(3)Assessing the robustness of the synthesis. The results of these processes are shown in the following section.

4. RESULTS:

Following the literature and regulatory review, and taking into account the proposed objectives, three lines of development have been identified in Spanish educational legislation related to the SDGs. These are:

- Greater prominence of coeducation and the search for equality the text of the LOMLOE, with respect to its predecessor.
- Increased strategies aimed at sustainable development and care for the environment.
- Promotion of vocational training, especially Dual Vocational Training.
- Each of these lines will be explored below.

3.1 The LOMLOE in terms of gender equality and its relation to the ODS

The recent publication in Spain of its new education law, known as LOMLOE, or Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends the Organic Law on Education of 2006. It is the first education law passed after the SDGs, and therefore, its design and development has been framed thematically within the period of validity of the SDGs.

As the literature points out (Castañón, 2014), this law, the LOMLOE, had been preceded by one of the most controversial laws in Spanish

education, the Organic Law for the Improvement of Educational Quality, hereinafter LOMCE, which, far from advancing, had broken with the positive rise that the SDGs had brought about, had broken with the positive rise that had been taking place in the country in the educational field, showing worrying aspects such as the use of a non-inclusive wording, decreasing the burden assigned to affective-sex education, the access to differentiated paths at early ages, among others... which posed a challenge for the design of this new law, which could mark another step backwards, or move forward and resume the path started from the end of the dictatorship that took place decades ago (Ballarín, 2006; Guerrero - Puerta, 2017).

4.1.1 LOMLOE's advances in the area of Gender Equality.

A recent report by FECCOO (2020) states that the LOMLOE, despite having some aspects that still need to be taken into account in order to achieve effective equality, has made one of the greatest advances in this area in recent decades.

Thus, among the most significant changes and advances are the increased weight given to affective-sexual education, which will be dealt with specifically in the curriculum of the subject of Education in Civic and Ethical Values, which this law recovers, as well as through cross-cutting content. The search for professional guidance models free of stereotyqpes, and based on the integration of women in subjects known as STEM, which is re-claimed in the text of the law. The establishment of equal percentages in positions of responsibility within educational centers. And the explicit criticism of centers based on the segregation of students on the basis of sex, although the lack of specificity in actions related to this aspect is recognized (ibid).

4.1.2 The influence of SDGs.

Caro (2021), states that The integration of the goals of the 2030 Agenda, and especially SDG 4, is palpable both in the Preamble and in some of the most significant changes that occur in the new Education Law. Its basic principles focused on children's rights, gender equality, personalization of learning and education for sustainable development,

seem to be a clear statement of intent regarding the achievement of the SDGs.

It is noteworthy that within these proposals and modifications introduced by the LOMLOE, the commitment to gender equality is not limited only to these basic principles. In addition, in the modifications made to the text of Organic Law 8/1985, of July 3, 1985, regulating the Right to Education (LODE), as we have seen, they seek to include inclusive language (parents, sons and daughters, pupils, etc.), as well as the promotion of a balanced presence of women and men in the composition of the school board. In this way, the representation of women in management positions and positions of responsibility within the educational area is sought. This is in line with objective 5.5, which calls for women's access to leadership positions (Caro, 2021).

In addition, as we have already pointed out, this law demands that the different educational institutions and administrations promote the access of female students to those training actions that have traditionally been masculinized. As Caro (2021) reminds us, this is closely related to objective 4.5 and the goal of eliminating gender disparities in education.

This, after all, may seem arbitrary, and a priori seems to establish no relationship with the SDGs in question, but in case there were any doubts about the influence of the SDGs on the new law, they seem to dissolve if we read the following fragment, which expressly mentions these Goals:

> Fifth Additional Provision. Priorities in the Territorial Cooperation Programs:
>
> "In order to achieve the goals of Goal 4 of the 2030 Agenda, the Government, in collaboration with the educational Administrations, will promote during the period of implementation of this Law the territorial cooperation programs as a strategic line of action, with special attention to improving the levels of accessible and affordable schooling in the first cycle of early childhood education and in vocational training, as well as to promote the development of competencies, inclusive education, the prevention and reduction of early drop-out from education and

> training, multilingualism, the strengthening of rural and island schools and the professional development of teachers".
>
> Sixth additional provision. Education for sustainable development and global citizenship:
>
> "As established in the fourth Sustainable Development Goal and the 2030 Agenda, education for sustainable development and global citizenship shall be taken into account in teacher training processes and in access to the teaching profession. Accordingly, by 2022, knowledge, skills and attitudes related to education for sustainable development and global citizenship will be incorporated into the system of access to the teaching profession. Furthermore, by 2025 all teachers should be qualified in the goals set out in the 2030 Agenda."

Although these provisions are not as closely related to gender issues as the examples shown above, they are particularly interesting if we take into account that 1) they directly recognize the influence that these goals have had on the development of the law, and 2) they also emphasize the role of teachers in the achievement of these goals, establishing knowledge of the SDGs as a mandatory requirement for access to the selective processes for the teaching profession and establishing teacher training goals for those who are already in the profession. Making it clear that although direct relationships cannot be established, it can be affirmed that the SDGs have been an influential framework for the design and development of the LOMLOE.

4.1.2 Sustainable development and environmental care in the lomloe

Sustainability acquires a key focus within the text of the LOMLOE, something that can be observed from the preamble, where it is stated that sustainable development is one of the key elements of the law. This can be seen in the following fragments of cited Law:

> "Fourthly, it recognizes the importance of attending to sustainable development in accordance with what is established in the 2030 Agenda. Thus, education for sustainable development and global citizenship is to be embedded in the educational plans and programs of all compulsory education, incorporating the knowledge, skills, values and attitudes needed by all people to live a fruitful life, make informed decisions and take an active role - both locally and globally - in addressing and solving the problems common to all citizens of the world.

> Education for sustainable development and global citizenship includes education for peace and human rights, inter-national understanding and intercultural education, as well as education for ecological transition, without neglecting local action, essential to address the climate emergency, so that students know what consequences our daily actions have on the planet and consequently generate empathy towards their natural and social environment."
>
> “Preamble. LOMLOE: With this intention, the main changes introduced with respect to the LOE, the law that modifies the LOMLOE, include the modification of Article 110 of its predecessor, including aspects related to sustainability and relations with the school environment. With a search for coordination between administrations to promote the culture of environmental sustainability, the protection of biodiversity, the sustainability of the centers and their relationship with the environment, as well as sustainable displacements to and from the educational institution.”

In addition, according to article 18 of this law, specific contents are included in the curriculum, related to this topic, through the subject "Education in Civic and Ethical Values", which will be taught only in one course of the third cycle of Primary School. This is reinforced in article 19 through transversality.

> "Art. 19: pedagogical principles. Without prejudice to its specific treatment in some of the areas of the stage, reading comprehension, oral and written expression, audiovisual communication, digital competence, the promotion of creativity, scientific spirit and entrepreneurship will be worked in all areas. Likewise, gender equality, education for peace, education for responsible consumption and sustainable development and education for health, including sexual affec- tion, will be addressed. Likewise, special attention will be paid to emotional education and education in values and to the promotion of meaningful learning for the development of transversal competencies that promote autonomy and reflection”.

Finally, it should be noted that, through the sixth additional provision, and as established in the SDGs, the inclusion of teacher training in relation to sustainable development is foreseen.

3.3. THE PROMOTION OF VOCATIONAL TRAINING, AND THE FOCUS ON DUAL VOCATIONAL TRAINING

In addition to the aforementioned lines of research, authors such as Negrín & Marrero (2021) or Montero Caro (2021), point out that one of the circumstances that have been developed in relation to the SDGs is the boost given to vocational training, especially in its Dual mode (hereinafter FPD). A development that corresponds to what is requested in SDG 4, target 4.3, where it is precisely advocated for a more technical and professional education. The appearance of the FP, and specifically, of the FPD in the LOMLOE, is specified in Article 42bis, which states:

> "Dual Vocational Training of the Spanish Educational System is the set of training actions and initiatives that, in co-responsibility with companies, aim at the professional qualification of people, harmonizing the teaching and learning processes between educational centers and workplaces. 2. The Government, after consulting the Autonomous Communities, shall regulate the basic conditions and requirements that permit the development by the educational Administrations of dual Vocational Training within the scope of the educational system".

This is the only mention of this modality in the text. Although it is true that VET has been acquiring a more than significant role in the vocational training system in recent years, it seems too risky to establish a direct causal relationship between this commitment made in the text of the LOMLOE and a possible influence of the SDGs. However, Montero Caro (2021) points out that this influence, if at first it seems diffuse, can be observed more clearly if we look at the 2020 Progress Report "Rebuilding the commons. The implementation of the 2030 Agenda", where a detailed analysis is made of the measures implemented in our country tending to meet the SDGs, as well as those others planned in the short term and points out the need to achieve:

> "State Pact/Society Agreement for education that addresses the reduction of school failure; individualized education; that tackles the problem of school segregation; a robust and funded system of scholarships and study aids; teacher training and specialization; greater quality in vocational training, with special attention to vocational training".

The relationship between the strategy for the development of VET in Spain and the search for the achievement of the SDGs is clear.

5. CONCLUSIONS

The Sustainable Development Goals, due to their non-binding nature, do not oblige UN member countries to comply with them. However, we have been able to see how this direction seems to be related to the new governance models that are emerging between national states and certain supranational organizations; and that through it, national policies are being notably impregnated in their development. Especially those related to the field of education. In this study we have been able to verify that these SDGs have indeed had a significant influence on the development of educational laws, and specifically on the inclusion of measures aimed at achieving gender equality through the educational system, the search for sustainable development and environmental care, and a dual mode of vocational training. We cannot allow ourselves to be carried away by determinism and establish absolute relationships between one and the other, although there seems to be a positive relationship in this sense. Thus, the data we have been able to explore seem encouraging and the path towards achieving the SDGs seems to be marked. However, we still have a long way to go before we can evaluate the final results. We will have to wait to be able to analyze the real impact of these goals on gender equality and education. Time will tell.

6. REFERENCES:

Agudo, E. M. B. (2017). La igualdad de género como objetivo de desarrollo sostenible. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, *2*(1), 4-7.

BALLARIN, (2006). *Historia de buenas practicas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en la educacion* . Sevilla: Conserjeria de educacion. J.A

Blackmore, J. (2006). Unprotected participation in lifelong learning and the politics of hope. *Gender and lifelong learning: Critical feminist engagements*, 9-26.

Caro, M. D. M. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*, (23).

Castañón A.C. (2014). El debate sobre el sufragio femenino. Elementos metodológicos para entender la Segunda República (1931-1939) desde una perspectiva de género. Comunicación para el Congreso: "La Gran Guerra y sus Consecuencias. Las alternativas a la quiebra de la civilización liberal. [En línea]: http://jornades.uab.cat/guerramundial/sites/jornades.uab.cat.guerramundial/files/car es.pdf [recuperado el 6 de abril]

FECCOO (2020). *Valoración de CCOO sobre la LOMLOE. Primer avance. Noviembre de 2020.* Federación de Enseñanza de CCOO. DISPONIBLE EN: https://fe.ccoo.es/e301aaf2d73a830d5d6383805115bcfa000063.pdf

Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing, 24.*

García, R. L., Martín, C., & Puerta, L. G. (2021). Revisión narrativa de la normativa referente a la FP Dual en España. In *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 427-440). Dykinson.

Guerrero-Puerta, L. (2017, November). La coeducación en España, un paseo por su recorrido histórico. In *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI* (pp. 68-74).

Luzón, A., & Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *61*, 25-40.

Medina, M. Á. N., & Galván, J. J. M. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa, (35).*

Montero Caro, M. D.. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista De Educación Y Derecho*, *23*. https://doi.org/10.1344/reyd2021.23.34443

Naciones Unidas (2015b). Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Naciones Unidas, Asamblea General (2015a). Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85. 12 agosto 2015. Disponible en: https://bit.ly/38HnotR

Popay, J. ; Roberts, H.; Sowden, A.; Petticrew, M.; Arai, L.; Rodgers, M.; Britten, N.; Roen, K. & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews: A product from the ESRC Methods Programme. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1018.4643

Reyes Sánchez, G. M., Díaz Flórez, G. A., Dueñas Suaterna, J. A., & Bernal Acosta, A. (2016). ¿ Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la universidad de la Salle*, *2016*(71), 251-272.

Sanahuja, J. A. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hacia una ética universalista del desarrollo global. *Razón y fe*, *272*(1405), 367-381

LA INTEGRACIÓN DE LOS ODS EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES CON RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS PARA LOS ESTUDIOS DE GRADO

VICTORIANO J. PÉREZ MANCILLA
Universidad de Granada

JUAN MANUEL MARTÍN GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, que es una hoja de ruta que establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible u ODS, que son los que aparecen en la siguiente tabla

***TABLA 1**. Objetivos de Desarrollo Sostenible*

NÚMERO	OBJETIVO
ODS 1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
ODS 2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
ODS 3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
ODS 4	Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
ODS 5	Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.
ODS 6	Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
ODS 7	Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
ODS 8	Fomentar el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos.
ODS 9	Desarrollar infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible, y fomentar la innovación.

ODS 10	Reducir la desigualdad en y entre los países.
ODS 11	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
ODS 12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
ODS 13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
ODS 14	Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible.
ODS 15	Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad.
ODS 16	Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
ODS 17	Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

Fuente: elaboración propia

En la implementación de estos objetivos tiene un papel fundamental la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible, que es una asociación cuyo principal fundamento es la idea de que los centros de conocimiento, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas y el tejido institucional y empresarial de la sociedad civil, pueden ser los verdaderos impulsores de un cambio en el mundo a través de la educación, la investigación, el análisis de políticas y la cooperación global. De hecho, esta asociación la integran más de 40 redes nacionales, una de ellas en España, donde se incluyen empresas, la sociedad civil, administraciones públicas y universidades[122]. No en vano, estas últimas, a través de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, adquirieron en 2018 el compromiso de contribuir a la implementación de la Agenda 2030 en un documento que recoge las siguientes contribuciones (CRUE, 2018, p. 2):

> 1. La incorporación de manera transversal de los principios, valores y objetivos del desarrollo sostenible a la misión, las políticas y las actividades de las universidades y de CRUE Universidades Españolas.
> 2. Un compromiso decidido con la inclusión de competencias relacionadas con un desarrollo sostenible e inclusivo, necesarias para la construcción de una ciudadanía global, en la formación de todo el estudiantado, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios.

[122] La página web de la Red Española para el Desarrollo Sostenible es la siguiente: https://cutt.ly/cWTHlqc

3. La generación y la transferencia de un conocimiento comprometido con el desarrollo sostenible, incluyendo aquí también el conocimiento necesario para articular y dar seguimiento a la propia Agenda 2030.
4. La capitalización de los espacios singulares que ofrecen las comunidades universitarias para la puesta en marcha de proyectos innovadores para abordar los retos de la Agenda 2030 a escala controlada.
5. El fortalecimiento del vínculo de la universidad con otros agentes de la sociedad, desde administraciones públicas a actores sociales pasando por empresas y otros colectivos, aprovechando su experiencia en la creación y consolidación de alianzas a varios niveles, desde las redes internacionales de investigación y cooperación a la visibilización e inclusión de colectivos minoritarios.
6. La articulación de un debate público y abierto en torno al desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y su propia gobernanza en el contexto nacional e internacional.
7. Compromiso por parte de las universidades, a reportar informes acerca de sus impactos en términos de docencia, investigación y transferencia, alineándolos a cada uno de los ODS.

La Universidad de Granada, que es donde se centra este trabajo, forma parte de la Red Española de Soluciones para el Desarrollo Sostenible y, por tanto, ha adquirido todos los compromisos anteriormente citados para promover así la cultura de la sostenibilidad. Por ello, desde 2020, una de las líneas estratégicas del Plan Director o documento guía de gestión de la universidad granadina es la "Apuesta decidida por el desarrollo sostenible", contemplando la concienciación de toda la comunidad universitaria sobre la Agenda 2030 a través de acciones formativas; y, en particular, este Plan Director plantea para el estudiantado la oferta de actividades con competencias sociales, que mejoren y complementen su itinerario formativo en desarrollo humano y sostenible (pp. 70-71).

Respecto a las actividades formativas, cabe señalar que la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, regula la estructuración de las enseñanzas universitarias en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado (p. 16247). En concreto, los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Grado, tal y como recoge el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, como norma general "tendrán 240 créditos,

que contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo fin de Grado u otras actividades formativas" (p. 44040)[123].

Sobre estas últimas, la Ley 4/2007, de 12 de abril, recoge que los estudiantes de Grado ostentan el derecho a "obtener reconocimiento académico por su participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación" (p. 16248). Este aspecto se concreta en el ya citado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que indica cómo con la participación en esas actividades los estudiantes de Grado "podrán obtener reconocimiento académico en créditos […] hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado" (p. 44041), fijándose así el reconocimiento en créditos y en un número concreto de los mismos.

No obstante, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, señala que "el plan de estudios deberá contemplar la posibilidad de que los estudiantes obtengan un reconocimiento de al menos 6 créditos sobre el total de dicho plan de estudios, por la participación en las mencionadas actividades" (p. 58457), lo que supone una ampliación relevante del número posible de créditos a reconocer. Gracias a este reconocimiento, los estudiantes tienen la posibilidad de diseñar, en cierta forma y con autonomía, todo aquello que conforma lo que se establece como su propio currículo complementario y transversal, donde estén presentes los valores, el compromiso social, los hábitos saludables y la cultura.

Evidentemente, todas estas normas estatales han tenido su concreción en las distintas universidades españolas. Así, la Universidad de Granada, institución en la que se circunscribe este estudio, legisló todo lo relativo al reconocimiento de créditos en titulaciones de Grado por la participación en actividades universitarias en su Normativa para la

[123] Unos años más tarde, el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, recoge cómo los planes de estudios conducentes a la obtención de un título de Graduado/a "tendrán entre 180 y 240 créditos" (p. 8089).

creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado, de 25 de mayo de 2015, cuyo artículo 37 establece que (p. 19):

> 1. Se podrán reconocer hasta 12 créditos por participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación. Quedan excluidas de este reconocimiento las actividades que tengan un carácter complementario a una titulación concreta.
> 2. Se podrá reconocer la práctica de actividades artísticas organizadas por la Universidad de Granada o por instituciones con las que se tenga convenio, como el centro Manuel de Falla o la Escuela Municipal de Flamenco, entre otras.
> 3. Se podrán reconocer como actividades culturales las actividades organizadas por la Biblioteca Universitaria y el aprendizaje de idiomas en el Centro de Lenguas Modernas y el Instituto Confucio. También se reconocerá la acreditación de niveles de idiomas superiores al exigido en cada titulación, a razón de 2 créditos por cada nivel. Cuando la lengua sea distinta a la utilizada para cumplir la exigencia de acreditación de idioma, el B1 es el nivel a partir del cual pueden reconocerse créditos.
> 4. Se podrá reconocer la práctica del deporte organizado a través del Centro de Actividades Deportivas, así como la participación en el Trofeo Rector y en campeonatos deportivos universitarios.
> 5. Se podrá reconocer la participación en órganos de gobierno y en órganos de representación y participación estudiantil.
> 6. Se podrán reconocer actividades de cooperación y solidarias organizadas por el CICODE, departamentos, centros o institutos de la universidad o bien las realizadas en el marco de convenios suscritos por la UGR.
> 7. Se podrán reconocer los cursos del Centro de Promoción de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada[124].

[124] Esta Normativa fue modificada por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada en su sesión ordinaria de 23 de octubre de 2019, pero el artículo 37 no fue objeto de modificación alguna. Véase el Texto consolidado de la Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado en la Universidad de Granada, BOUGR nº 148, 31/10/2019, sin paginar. No obstante, el título V de esta Normativa, el relativo a la adaptación, reconocimiento y transferencia de créditos, sí ha sido recientemente derogado por el Reglamento de Gestión Académica de la Universidad de Granada, de 23 de julio de 2021, BOUGR nº 171, 28/07/2021, 63 pp., aunque esta derogación no afecta al estudio por ser posterior al marco cronológico del mismo.

En consecuencia, las actividades con reconocimiento de créditos para estudiantes de Grado de la Universidad de Granada han de ser organizadas por la propia institución o por entidades externas, pero en este último caso al amparo de convenios firmados con la misma. De todas formas, la solicitud de reconocimiento de créditos ha de ser validada y remitida al Vicerrectorado de Docencia como proponente por un Centro, un Servicio o un Vicerrectorado de la Universidad y, si es de la modalidad de Representación Estudiantil, también por la Delegación General de Estudiantes. Estas solicitudes se formulan para cada semestre del curso académico en cuestión aunque, si la actividad es anual, se solicita solamente en el primero de los dos semestres.

Posteriormente, el Vicerrectorado de Docencia constata el cumplimiento de los requisitos de la convocatoria por las solicitudes y eleva las que así lo hacen a la Comisión de Títulos de la Universidad de Granada, que es la que elabora un informe de propuesta de reconocimiento de actividades y de créditos para cada una de ellas, informe que remite después al Consejo de Gobierno para que, en su caso, proceda a la aprobación del mismo.

Por último, hay que señalar que como contribución a la línea estratégica sobre desarrollo sostenible del Plan Director de la Universidad de Granada a la que se ha hecho alusión anteriormente, desde el segundo semestre del curso académico 2019-2020, el Vicerrectorado de Docencia ha incorporado en la solicitud de reconocimiento de créditos por la participación en las citadas actividades un anexo específico: en él, el organizador correspondiente debe señalar los ODS vinculados a la misma, para fomentar así la concienciación sobre estos objetivos y contribuir a su implementación.

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo científico es determinar, a nivel general y por modalidades, cuál es el desarrollo que se hace de los ODS en las actividades con reconocimiento de créditos para estudios de Grado de la Universidad de Granada desde que se tienen datos sobre ello, es decir, desde el segundo semestre del curso académico 2019-2020, cuando

el Vicerrectorado de Docencia, tal y como se ha señalado, incorporó en la solicitud de reconocimiento de créditos por la participación en las citadas actividades un anexo concreto.

3. METODOLOGÍA

Ya se ha expuesto que este trabajo tiene como marco temporal desde el segundo semestre del curso académico 2019-2020 hasta el segundo del 2020-2021. Para la consecución del objetivo planteado, el estudio utiliza la información que ofrece la página web del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada, específicamente en el apartado de Estudios de Grado/Programas y acciones estratégicas/Reconocimiento de créditos por actividades universitarias, donde puede encontrarse por semestres un catálogo de las citadas actividades aprobadas por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada[125].

Además, este catálogo da acceso a un PDF para cada una de ellas, donde se recoge el título de la actividad, si es nueva o de renovación, su tipología, el centro, servicio u órgano que la propone, el organizador, el responsable de firmar la certificación correspondiente, las fechas de realización, el número de horas, los créditos solicitados y los concedidos, la justificación y memoria explicativa, el programa, el control de asistencia y, en su caso, el método de evaluación, terminando con un apartado de observaciones. A esto se suma un anexo para marcar las competencias transversales (Proyecto Tuning) vinculadas con la actividad propuesta; y otro, que es el que más interesa para este trabajo, donde igualmente deben indicarse los ODS relacionados con la misma.

En concreto, para la realización de este estudio se han vaciado las 203 solicitudes estimadas por el Consejo de Gobierno para reconocer créditos por la participación en actividades universitarias en el espacio temporal definido. Sin embargo, de ellas se han tenido que excluir 22 por no estar cumplimentado el anexo de los ODS, de forma que el estudio ha analizado finalmente 181 solicitudes.

[125] La dirección web es la siguiente: https://bit.ly/3yN0gXq

Los datos obtenidos de la página web del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada se presentan en el siguiente epígrafe sobre todo en forma de tablas y gráficos, para contribuir así a la visualización de los mismos y, con ello, a su posterior análisis y discusión para llegar a formular las conclusiones del trabajo.

4. RESULTADOS

Se acaba de plantear que las actividades universitarias del segundo semestre del curso académico 2019-2020 y las de los dos del 2020-2021 a las que Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada ha reconocido créditos para los estudios de Grado son 203, pero en este trabajo sólo se analizan las 181 cuyas solicitudes recogen cumplimentado el anexo de los ODS. En concreto, estas últimas, siguiendo las tipologías definidas por la normativa estatal y de la Universidad de Granada sobre el reconocimiento de créditos por la participación en actividades universitarias, se dividen en modalidades según se recoge en la siguiente tabla:

***TABLA 2**. Actividades con reconocimiento de créditos por semestres y modalidades*

SEMESTRES	**MODALIDADES**			
	Culturales	Deportivas	Representación Estudiantil	Solidarias y de Cooperación
2º Semestre 2019-2020	41	0	3	3
1er Semestre 2020-2021	66	7	7	5
2º Semestre 2020-2021	48	0	1	0
TOTAL	155	7	11	8

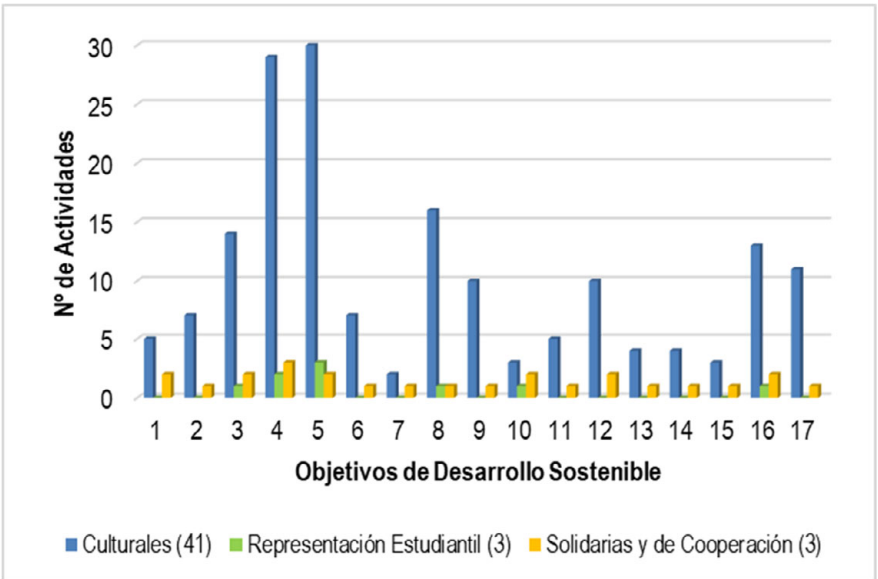
Fuente: elaboración propia

Por tanto, las 155 actividades culturales suponen el 85,6% del total, las 7 deportivas el 3,9%, las 11 de representación estudiantil el 6,1% y las 8 solidarias y de cooperación el 4,4%.

Seguidamente se inserta un gráfico presentando por tipologías el número de actividades que desarrollan cada uno de los ODS en el segundo semestre del curso académico 2019-2020. Hay que aclarar que en el gráfico no aparecen las deportivas, ya que todas ellas son propuestas por el Centro de Actividades Deportivas de la Universidad y abarcan el

curso completo, por lo que dicho Centro solo las solicita en la convocatoria correspondiente del primer semestre, tanto para este como para el segundo; y el Anexo I de los ODS ya se ha citado que no se incorporó a las solicitudes hasta el segundo semestre del curso académico 2019-2020.

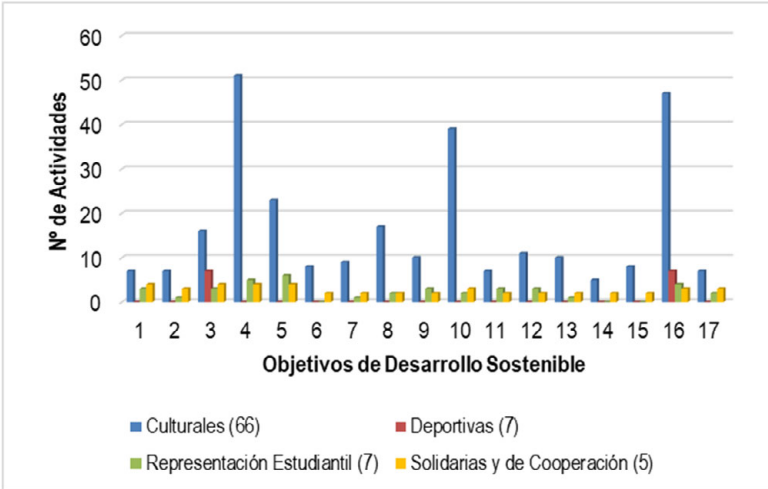
***FIGURA 1**. Desarrollo de los ODS por modalidad. Curso 2019-2020 (2º Semestre)*



Fuente: elaboración propia

A continuación se presenta el gráfico correspondiente al primer semestre del curso académico 2020-2021, con el número de actividades por modalidad que desarrollan cada uno de los diecisiete ODS. En este caso ya sí se incluye la tipología de actividades deportivas puesto que, al ser de la convocatoria de primer semestre, los proponentes y organizadores formulan la solicitud y, como parte de ella, cumplimentan el anexo correspondiente a los ODS desarrollados.

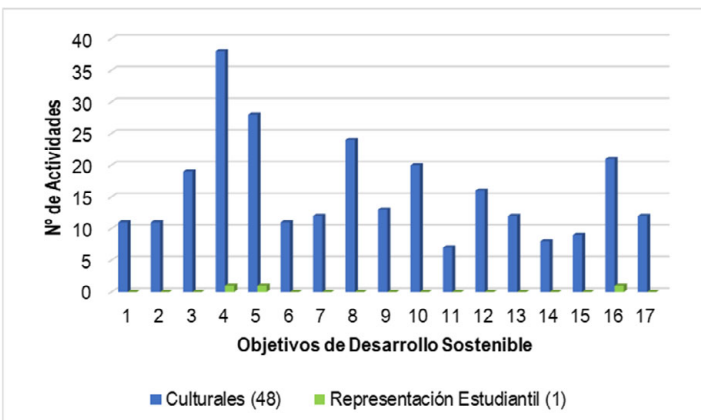
***FIGURA 2**. Desarrollo de los ODS por modalidad. Curso 2020-2021 (1er Semestre)*



Fuente: elaboración propia

El siguiente gráfico es el del número de actividades que desarrollan cada uno de los ODS en el segundo semestre del curso académico 2020-2021. En dicho gráfico desaparece de nuevo la modalidad de actividades deportivas, por el motivo anteriormente descrito, ignorándose aquí también por la misma razón la tipología de solidarias y de cooperación.

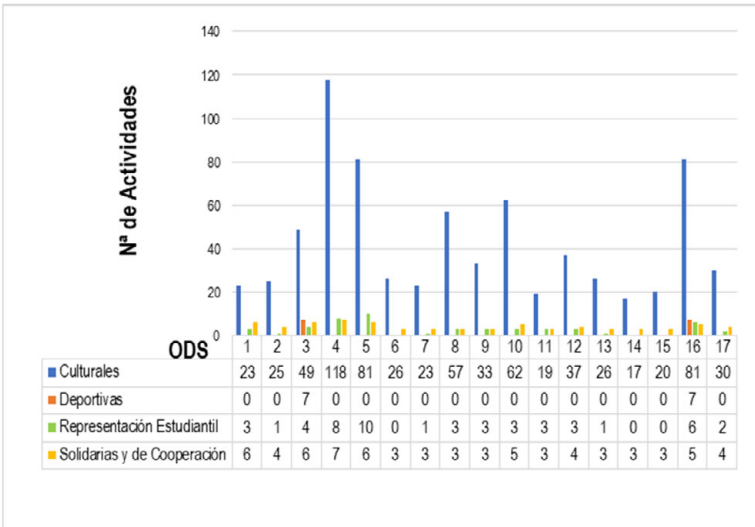
***FIGURA 3**. Desarrollo de los ODS por modalidad. Curso 2020-2021 (2º Semestre)*



Fuente: elaboración propia

Ahora se presenta un completo gráfico que recoge cuál ha sido la inclusión de cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible por tipo de actividad universitaria, en el que ya están presentes todas las modalidades al compendiarse en él los tres semestres incluidos en el marco cronológico de este estudio.

***FIGURA 4**. Desarrollo global de los ODS por tipo de actividad*

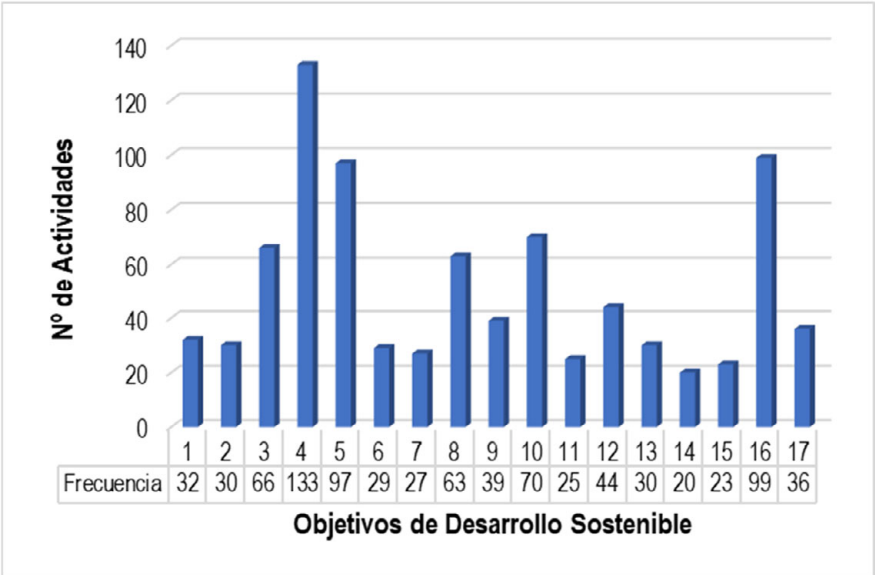


ODS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Culturales	23	25	49	118	81	26	23	57	33	62	19	37	26	17	20	81	30
Deportivas	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0
Representación Estudiantil	3	1	4	8	10	0	1	3	3	3	3	3	1	0	0	6	2
Solidarias y de Cooperación	6	4	6	7	6	3	3	3	3	5	3	4	3	3	3	5	4

Fuente: elaboración propia

El último gráfico incluido en este epígrafe dedicado a los resultados del trabajo es el que sigue, en el que se representa con barras el desarrollo global que se hace de cada uno de los ODS con las actividades universitarias con reconocimiento de créditos para los estudios de Grado de la Universidad de Granada:

***FIGURA 5**. Desarrollo global de los ODS*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los datos expuestos en el apartado de resultados demuestran que en el segundo semestre del curso académico 2019-2020 las actividades con reconocimiento de créditos que predominan son las culturales, alcanzando el número de 41. Sin embargo, lo más interesante es que en el cómputo general de actividades hubo dos ODS más desarrollados en dicho semestre, el 4 y el 5, seguidos a bastante distancia por el 8, el 3, el 16 y, en menor medida, por el 17, el 12 y el 9.

En el primer semestre del curso académico 2020-2021 destacan igualmente por número de actividades las culturales, con 66, frente a, por ejemplo, 7 de representación estudiantil y 7 deportivas. Lo mismo que sucedía en el segundo semestre del curso 2019-2020, en este primero del 2020-2021 destaca el desarrollo del ODS número 4, pero seguido muy de cerca por el 16, pasando después en importancia al desarrollo del número 10, que en el semestre anterior ya se ha visto que tenía una escasa relevancia, y seguidamente al 5, al 3 y al 8.

El último semestre analizado es el segundo del curso académico 2020-2021, para el que solo se aprobó el reconocimiento de actividades

culturales y de una sola de representación estudiantil, ya que las deportivas y las solidarias y de cooperación presentaban un carácter anual, razón por la que fueron aprobadas en el primer semestre del curso. Una vez más, el ODS mayoritariamente atendido es el número 4, seguido del 5, como ocurría en el primer semestre del 2019-2020, pasando después por orden de importancia al 8, al 16, al 10 y al 3.

Los datos expuestos también muestran que, globalmente, las actividades culturales desarrollan todos los ODS, con especial atención en el 4, el 5, el 16, el 10, el 8 y el 3; las deportivas solo desarrollan dos ODS y en la misma proporción, que son el 3 y el 16; las de representación estudiantil trabajan catorce de los diecisiete objetivos, sobre todo el 5, el 4, el 16 y el 3; por último, las solidarias y de cooperación desarrollan todos los ODS, destacando la implementación del 4, 1, 3, 5, 10 y 16.

Para terminar, el epígrafe de resultados prueba que las actividades universitarias con reconocimiento de créditos para los estudios de Grado de la Universidad de Granada desarrollan especialmente de forma general el ODS número 4, seguido por el 16 y el 5 y, a continuación, el 10, el 3 y el 8.

6. CONCLUSIONES

Con este estudio se evidencia que las actividades universitarias con reconocimiento de créditos para los estudios de Grado de la Universidad de Granada implementan sobre todo el ODS 4, el de la Educación de Calidad, seguido del 16, el de la Paz y la Justicia, el 5, el de la Igualdad de Género, y, ya después, el 10, que es el de la Reducción de las Desigualdades, el 3, de Salud y Bienestar, y el 8, que es el referido al Trabajo Decente y Crecimiento Económico. Además, el estudio muestra cómo en el cómputo general destacan especialmente por número las actividades culturales, que desarrollan todos los ODS, con una alta frecuencia también del número 4, seguido del 5 y del 16. Sin embargo, las deportivas suponen un escaso número de actividades, trabajando además sólo dos de los diecisiete ODS, que son el 3 y el 16. Por el contrario, las actividades de representación estudiantil y las solidarias y de cooperación suponen un mayor número que las deportivas, implementando las primeras catorce de los ODS y, las segundas, todos ellos, ambas con especial hincapié en el 5, el 4, el 16, el 3, el 1 y el 10, aunque es evidente que estas actividades tienen un menor alcance por número en comparación con las culturales.

En definitiva, con este trabajo se demuestra la importancia del reconocimiento de créditos por actividades universitarias para la implementación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, ya que, a través de una oferta amplia y variada de actividades, los estudiantes de Grado de la Universidad de Granada pueden diseñar su propio currículo complementario de hasta 12 créditos, formándose así en competencias sociales y, en concreto, en desarrollo humano sostenible.

7. REFERENCIAS

CRUE (Conferencias de Rectores de las Universidades Españolas) (2018). Compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030, Madrid: CRUE.

Universidad de Granada (2020). Plan Director 2020, Granada: Universidad de Granada.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE nº 307, 24/12/2001, pp. 49400-49425.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE nº 89, 13/04/2007, pp. 16241-16260.

Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado de la Universidad de Granada, de 25 de mayo de 2015, BOUGR nº 96, 28/05/2015, 25 pp.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, 30/10/2007, pp. 44037-44048.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 161, 03/07/2010, pp. 58454-58468.

Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, BOE nº 29, 03/02/2015, pp. 8088-8091.

EL USO INCLUSIVO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EXTREMEÑOS DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL DURANTE EL PERIODO DE PRÁCTICAS

DESIRÉE AYUSO DEL PUERTO
Universidad de Extremadura

VÍCTOR VALDÉS SÁNCHEZ
Universidad de Extremadura

PRUDENCIA GUTIÉRREZ ESTEBAN
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización, como afirman Kadar et al. (2014), ha afectado a todos los ámbitos de la sociedad, incluido el educativo, teniendo como resultado una transformación de la ciudadanía. Se trata de generaciones que han nacido rodeadas de tecnología, un rasgo que las diferencia de las anteriores, a la vez que les otorga cualidades diferentes. Sin embargo, parece que el acceso y uso de las TIC, continúa siendo un desafío para los centros educativos (Temesio & Motz, 2016; Alva, 2015). Así, el verdadero reto se encuentra en la correcta aplicación de las tecnologías para favorecer los procesos de aprendizaje. Cabero (2015) y Miyar (2019) apuntan a la necesidad de establecer una intención pedagógica en la inclusión de la tecnología en educación, que resulte clave para conseguir un verdadero impacto en la transformación educativa.

Además, se puede apreciar que se trata de un reto global, pues está recogido dentro de la agenda 2030, desarrollada por la ONU (2015), en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible ligado a la "Educación inclusiva, equitativa y de calidad". De hecho, este objetivo cobra aún más relevancia en la actual situación por la que está atravesando el planeta, a causa de la pandemia por la COVID-19, y que, si cabe, ha hecho aún

más notable el desafío que supone para los centros educativos garantizar el cumplimiento de dicho objetivo (Peña et al., 2020). Un objetivo estrechamente relacionado con el derecho a la educación de todos los niños y niñas que queda recogido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Si bien, para que la inclusión educativa se produzca es necesario eliminar todas aquellas barreras que dificultan el acceso al aprendizaje a todos los educandos. Para ello, es necesario contemplar la heterogeneidad de estos y diseñar un currículo educativo flexible que realmente dé respuesta a las necesidades educativas de estos niños y niñas. Crisol, Martínez y El Homrani (2015) ya apuntaban a la necesidad de transformar el sistema educativo para lograr tal finalidad y promover un aprendizaje exitoso. Esto es en parte responsabilidad del Estado y, por ello, en nuestro país la vigente ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, plantea que la escolarización de los ACNEAE debe regirse por los principios de participación, no discriminación e igualdad durante toda su escolarización. Así mismo, alude a la accesibilidad universal para todo el alumnado.

1.1. LAS TIC COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las TIC se presentan como un instrumento óptimo para contribuir al logro de la educación inclusiva. Víquez (2014) pone de manifiesto la relevancia de diseñar proyectos educativos que incorporen las TIC y de dotar de recursos digitales las aulas, pues el alumnado se siente más motivado y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el diseño de materiales educativos que contemplen la diversidad del alumnado puede ser una estrategia clave en el logro de la accesibilidad de los aprendizajes (UNESCO, 2012). Si bien, Fitzpatrick, Mulwa & Scepanovic (2017) exponen que aún existen ciertos desafíos a este respecto, pues los contenidos y las propias plataformas de formación online no siempre se diseñan atendiendo a la diversidad de la población y, además, algunos de estos formatos son inaccesibles para las personas con discapacidad.

Conocer el Diseño Universal para el Aprendizaje y contemplar sus principios (CAST, 2011) a la hora de planificar y elaborar los materiales

puede ayudar a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, sin limitarse únicamente a la discapacidad, y permitirles construir su propio aprendizaje y que se sienta más motivado (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014). De hecho, estas cuestiones ya han sido previamente contempladas, de forma indirecta, en la legislación española. En concreto, en el art. 2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (derogada por el Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre) fueron incluidos por primera vez los términos de "accesibilidad universal" y "diseño para todos". A través de la definición propuesta de estos términos queda patente que todos los "entornos, procesos, bienes, productos y servicios" han de poder ser aprovechados por todas las personas, en la mayor extensión posible, de manera autónoma y en unas condiciones de seguridad. Así, se eliminarían las barreras de acceso y se requerirían de menos adaptaciones individuales que fomentarían realmente la inclusión.

No obstante, Martínez-Pérez, Gutiérrez y Fernández (2018) señalan que un porcentaje muy bajo (5.9%) de los docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria que participaron en su estudio, consideraban importante el uso de las TIC al trabajar con alumnado con necesidades educativas. Esto puede estar relacionado con la predisposición del profesorado a seguir enseñando como hace años, sin atender a los nuevos requerimientos asociados al desarrollo de las sociedades (Douglas y Compartir, 2019).

Si bien, Pegalajar (2017) recoge en su estudio como, a nivel general, el profesorado en formación inicial conoce la potencialidad didáctica del uso de las TIC al permitir la personalización de los aprendizajes y ofrecer un feedback inmediato al alumnado que les ayude en la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

Por ello, el profesorado universitario debe contemplar la alfabetización digital como una herramienta que prepara a los jóvenes para ser críticos y no dejarse influir por aquello que leen en cualquier fuente (Hart, 2018, Scharrer y Ramasubramanian, 2015). Este aprendizaje debe, posteriormente, plasmarlo en su futura labor docente en un nuevo enfoque de enseñanza de la alfabetización digital en las aulas (Breakstone et al.,

2018) que prepare al alumnado para valorar la fiabilidad de la información. En esta línea, Gutiérrez-Martín y Torrego (2018) sugieren enfocar la formación del profesorado inicial en formación a la alfabetización múltiple en la era digital, los entornos digitales de educación informal, así como la integración de las TIC como recurso didáctico y de estudio. En definitiva, se trataría de prepararlos para el panorama digital actual y darles las herramientas que les permitan contrastar las informaciones y enseñarles a ser más selectos.

Un hecho muy relevante ya que diversos autores (Ata & Yildirim, 2019; Gne & Bahivan, 2018; García-Martín & García-Sánchez, 2017; Borthwick & Hansen, 2017) consideran que el desarrollo de los planes de alfabetización digital en los centros escolares se ve condicionado, en gran medida, por la formación que el profesorado haya recibido a lo largo de su vida. Por tanto, como señalan Gallardo-Echenique et al. (2015) nuestros objetivos, como profesionales de la Educación y la investigación, deben estar centrados en propiciar que el alumnado adquiera las habilidades y conocimientos que les permitan ganar confianza en sí mismo en el ámbito digital. Todo ello contribuirá a forjar en el sujeto su propia identidad digital para que sean ciudadanos autónomos, cultos y democráticos en la red (Area y Pessoa, 2012).

1.2. AVANZAR HACIA UN PROFESORADO E-COMPETENTE

En el contexto actual descrito en los anteriores apartados, el profesorado adquiere un papel muy relevante, al tener la responsabilidad de crear o seleccionar recursos que hagan partícipe al alumnado de su propio aprendizaje y no generen desigualdades en cuanto al acceso a los contenidos a tratar por la materia.

En base a lo anteriormente expuesto y, en consonancia con lo sugerido por Valverde (2011), consideramos que es necesario avanzar hacia perfiles de docentes e-competentes que desarrollen un alto grado de alfabetización digital. De acuerdo con Travieso y Planella (2008) esta última puede presentarse como un elemento facilitador de la integración social del individuo, aunque debe darse junto a otras condiciones que posibiliten el acceso a la educación y el ámbito laboral. La educación puede ser considerada, por tanto, como un agente de prevención que

evite que aumente esta problemática (Esteban-Moreno, 2017). Además, la alfabetización digital ofrece herramientas al profesorado y las familias para seleccionar, tras una evaluación crítica, los medios tecnológicos a emplear en la educación de niños y niñas (National Association for the Education of Young Children, 2012; Kazakoff, 2014). Si bien, todos los miembros de la comunidad educativa deben evitar caer en el error de asumir la disposición innata hacia las TIC por parte de los escolares, pues como señalan diversos autores (Fueyo, Rodríguez y Hoechsmann, 2018; Breakstone et al., 2018) conlleva hacía un tratamiento erróneo de la alfabetización digital en el aula. Esto supone, por tanto, desarrollar un profesorado capaz de diseñar procesos de aprendizaje contemplando la personalización del aprendizaje y aprovechando las potencialidades de las TIC, así como avanzar en el desarrollo de la competencia digital del profesorado, como sugieren Tourón et al. (2018), para lo cual Lores et al. (2019) y Romero García et al. (2020), reclaman una mayor profundización en el desarrollo de esta competencia desde la formación docente.

Este hecho contribuiría, sin lugar a duda, a dar respuesta a la diversidad de las aulas escolares y al logro de una sociedad más justa y equitativa, pero debe combinarse con un aumento, como proponen Gallego y Rodríguez Fuentes (2012), de la formación generalista que recibe el profesorado en formación inicial sobre educación inclusiva, capaz de identificar los diversos ritmos de desarrollo infantil, reconocer las causas y los efectos de las discapacidades más comunes, con conocimiento de la variedad de prestaciones y servicios a los que se puede tener acceso actualmente para el trabajo con este tipo de alumnado. Para conseguirlo se deben dotar los planes de estudios de una formación actitudinal y ética, legislativa, inclusiva, didáctico-organizativa, comunicativa y tecnológica.

No obstante, hoy en día, sigue siendo patente la brecha digital tanto, primaria, desigualdad de acceso a la tecnología como, secundaria, desigualdad en su uso (Fernández-Enguita, 2015). De ahí, la necesidad de desarrollar investigaciones que nos ofrezcan un esbozo del panorama educativo actual para detectar sus deficiencias con respecto al uso de

las tecnologías para realizar propuestas que contemplen la diversidad y caminar hacia el logro de la alfabetización digital universal.

2. OBJETIVOS

Para delimitar el estudio se ha planteado un objetivo general de investigación que lleva asociado varios objetivos específicos como se muestra a continuación:

2.1. Objetivo general:

Identificar las fortalezas y debilidades con las que cuentan los centros educativos extremeños en lo que respecta al uso de las tecnologías educativas en materia de inclusión desde el punto de vista del alumnado en formación inicial durante sus prácticas de enseñanza.

2.2. Objetivos específicos:

> 1.1. Conocer las percepciones que tiene el alumnado en formación inicial acerca del uso que hacen de las tecnologías el profesorado en activo.
>
> 1.2. Identificar las principales barreras para el uso inclusivo de la tecnología educativa desde la perspectiva del profesorado en formación inicial.
>
> 1.3. Explorar la utilización de la tecnología educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado en los centros educativos extremeños a través de las experiencias del profesorado en formación inicial.

Tras establecer los objetivos que persigue este estudio en los siguientes apartados de este capítulo se aborda la metodología, resultados, discusión y conclusiones.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se ha llevado a cabo mediante un análisis mixto de las opiniones recogidas, a través de un cuestionario diseñado ad hoc, a

través de la herramienta de formularios de Google. Así, el cuestionario cuenta con seis preguntas de carácter sociodemográfico y 22 preguntas específicas sobre la experiencia en el prácticum del profesorado en formación inicial, con relación al uso inclusivo de la tecnología educativa.

En el presente estudio han participado 41 personas de 2º del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Para la selección de la muestra se ha seguido un muestreo no probabilístico por conveniencia; es decir, se ha seleccionado la muestra por la facilidad de acceso. El total de las personas participantes han dado su consentimiento expreso de participar en el estudio.

Las preguntas del cuestionario están orientadas a explorar las percepciones que tiene el alumnado en formación inicial acerca del uso que hacen de las tecnologías el profesorado en activo durante el prácticum, cómo entienden la respuesta a la diversidad del alumnado al seleccionar y/o diseñar recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su posicionamiento respecto de las posibilidades educativas de las metodologías emergentes y las tecnologías para atender a la diversidad del alumnado en el aula.

4. RESULTADOS

Con relación a la pregunta del cuestionario ¿Consideras innovadora la labor docente de la tutora o tutor del centro educativo? el 61% de las personas participantes ha respondido afirmativamente, lo que invita a pensar que hay una mayoría de profesorado innovador, lo que debería revertir positivamente en la utilización de metodologías emergentes.

Respecto a la pregunta ¿El tutor o tutora emplea tecnologías cuando trabaja con todo el alumnado, independiente de sus necesidades educativas?, el 85% de las participantes ha contestado afirmativamente de nuevo, por lo que se presupone un uso extendido de las tecnologías educativas entre el profesorado que tutoriza las prácticas del profesorado en formación participante en el estudio.

En cambio, los resultados de la pregunta ¿El/la docente tenía conocimiento sobre las posibilidades educativas que ofrecen las TIC y las

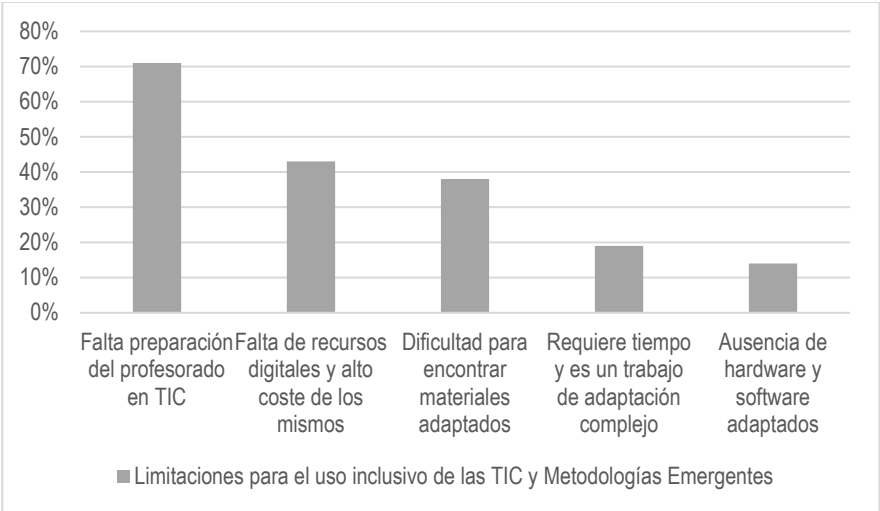
metodologías emergentes (gamificación, robótica, apps lúdico-educativas...) a las personas con discapacidad? indican que un 71% de las participantes en el estudio desconocen cómo aplicar las tecnologías educativas y metodologías educativas para mejorar la atención al alumnado con discapacidad. El 29% del profesorado restante, que sí presenta un conocimiento sobre el uso inclusivo de las de las TIC y las metodologías emergentes, destaca entre las posibilidades más notorias el incremento de la motivación y el refuerzo de la atención. Seguidamente, con un 59.3%, consideran que facilitan la individualización de la enseñanza, al permitir adaptar o diseñar las actividades a las necesidades de cada alumna/o de forma personalizada. Otras de las posibilidades percibidas y, que superan el 40%, son que favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos/as estudiantes con el resto de los compañeros y el profesorado; aumentan el grado de autonomía e independencia de los/as estudiantes y aportan mayor rapidez y calidad en el resultado del trabajo, lo que contribuye a eliminar el sentimiento de fracaso.

Sobre todo, se aprecia el incremento de la motivación y la atención del alumnado con discapacidad cuando se emplean las metodologías emergentes y/o la tecnología educativa. Además, se valora por igual su contribución a la individualización del aprendizaje, el favorecimiento de una comunicación sincrónica y asincrónica del alumnado con discapacidad con el resto del alumnado y el profesorado o una mayor rapidez y calidad del trabajo docente.

No obstante, el 49% del profesorado en formación inicial participante en este estudio, han contestado negativamente a la pregunta ¿Percibiste que la tutora o tutor del centro educativo tenía limitaciones a la hora de usar las TIC y adoptar metodologías emergentes al trabajar con alumnado con discapacidad?, por lo que a pesar de que no se aprecia un conocimiento sobre el uso inclusivo de las TIC y las metodologías emergentes, a priori no se observan dificultades para trabajar con el alumnado con discapacidad a través de este tipo de prácticas didácticas. El 51% de restante, que sí ha detectado dificultades entre el profesorado que tutoriza las prácticas, perciben, tal y como se puede observar en el gráfico 1, como el mayor obstáculo la falta de formación y preparación del profesorado en el uso de las TIC. Además, el profesorado en

formación inicial que ha contestado a nuestra encuesta añade otras cuestiones relevantes como la falta de recursos digitales en el aula y el alto coste de estos, así como la dificultad para encontrar materiales educativos que ya se encontraran previamente adaptados a las necesidades del alumnado.

***GRÁFICO 1**. Limitaciones para el uso inclusivo de las TIC y las metodologías emergentes.*



Si bien, el 78.1% del profesorado cubriría esta carencia de recursos adaptados mediante el diseño de actividades con software educativo tomando en consideración las características personales de su alumnado. Entre los softwares educativos que más emplean destacan Canva, Genial.ly, JCLIC y los softwares que ponen a disposición del docente las editoriales. Además, especificaban que dentro del diseño de las actividades contemplaban el uso de aplicaciones como el pictotraductor de ARASAAC. El 71.9% de los participantes también manifiestan que el profesorado del centro educativo en el que realizaron su practicas se preocupaba por seleccionar los recursos digitales en función de las características físicas, sensoriales y cognitivas del alumnado. No obstante, el 70.3 del profesorado en formación inicial considera que su tutor/a del prácticum no se encontraba preparado para ayudar al alumno con necesidades educativas en el uso de productos de apoyo

informático (por ejemplo: JAWS, Dongle para Zoomtex…) y la utilización de las TIC.

Dentro de las preguntas de carácter cualitativo, aparecen algunas reflexiones de las participantes acerca de la pregunta ¿Cómo crees que le ha podido influir al tutor/a la experiencia de trabajar con alumnado con necesidades educativas en el uso que hace de las TIC en el aula? Estas reflexiones se recogen en la tabla 1.

***TABLA 1**. Referencias realizadas por las personas participantes en el estudio*

Referencias realizadas por las personas participantes en el estudio
"El hecho de utilizar las TIC en el aula le ha favorecido mucho las aulas y la manera de llevar estas, favoreciendo el desarrollo docente del tutor, y el desarrollo personal y educativo del alumnado".
"De manera positiva, ya que era entusiasta de la inclusión y al hacerlo de esta manera y en el aula todos juntos, la inclusión se fomentaba. (...)Por tanto, ha podido diseñar actividades acordes a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos".
"Le ha servido para poder atender a los demás alumnos mientras que el alumno se entretenía con juegos interactivos, pero esto a veces puede ser una desventaja puesto que algunos alumnos no pueden estar solos frente a un ordenador".
"Mi tutora no conocía la multitud de opciones que nos proporcionan las TIC para impartir la enseñanza, por lo que hacía uso de estas, principalmente, para visualizar vídeos a modo de motivación para todos o juegos sencillos de matemáticas".

Fuente: elaboración propia

Entre las aportaciones destacadas de las participantes, resulta interesante apuntar algunas cuestiones relevantes. Por una parte, se valora la influencia de las TIC en la gestión del aula, el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo integral del alumnado. Por otra parte, se aprecia un incremento en la inclusión del alumnado con discapacidad dentro del aula, al poder plantear actividades para todo el grupo, estableciendo algunas adaptaciones para dar respuesta a las necesidades individuales del alumnado del grupo.

Otras de las reflexiones del profesorado en formación inicial señalan el tiempo de exposición a las tecnologías del alumnado como un peligro, sobre todo cuando ésta se produce sin supervisión. Además, se plantea que en los casos en los que el profesorado carece de formación específica en el uso de las TIC, su uso se ve limitado a la mera utilización de nuevos soportes para la difusión de los contenidos entre el alumnado.

En síntesis, los resultados evidencian que a pesar de que se está avanzando en la incorporación de la tecnología educativa y las metodologías emergentes en la práctica educativa, aún existen algunas barreras que salvar, como su uso inclusivo. Entre las principales vías para la mejora, se identifica la formación inicial y continua como factor clave.

5. DISCUSIÓN

La necesidad de mejorar la práctica docente tiene que ver con los diversos cambios que se están produciendo en la sociedad con el constante desarrollo de las tecnologías. En este sentido, el profesorado se ve obligado a evolucionar e implementar procesos innovadores en sus aulas, que faciliten al alumnado la consecución de los objetivos y su pleno desarrollo en la Sociedad de la Información y la Comunicación. Los principales rasgos que caracterizan a estos profesores innovadores son la benevolencia, la creatividad y fortaleza, la tendencia al cambio, la resistencia y perseverancia ante los desafíos y tareas que realizan para lograr su objetivo, una alta motivación y capacidad de planificación y, sin duda, nos atrevemos a añadir la resiliencia (Ríos, 2006; Huberman, 1973). Valdelamar, Ramírez, Rodríguez y Morales (2015) van más allá y establecen que el nuevo perfil docente está orientado a facilitar el aprendizaje a su alumnado, desarrollar destrezas para buscar información y hacer un tratamiento crítico de la misma. De no propiciar la accesibilidad y transferencia de los contenidos, el aprendizaje no será significativo para el alumnado. Los resultados obtenidos en nuestro estudio nos llevan a pensar que el profesorado extremeño responde a este perfil innovador y no solo se preocupa por incorporar las TIC en sus aulas, sino que también es consciente de las necesidades educativas de su alumnado y las contempla a la hora de planificar el diseño de

enseñanza-aprendizaje. De hecho, la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura reconoce a través del "Sello de Buenas Prácticas" la labor de aquellos docentes que han llevado a cabo iniciativas innovadoras haciendo uso de las TIC que han tenido un impacto favorable en el alumnado.

De las aportaciones destacadas de los participantes, se extraía la valoración positiva de la influencia de las TIC en el desarrollo profesional del profesorado. Este dato concuerda con el obtenido por Valverde, Fernández y Revuelta (2013) en su estudio, ya que el 68.3% del profesorado participante en la encuesta afirma que las TIC facilitan bastante su trabajo. Además, los investigadores apuntaban que el profesorado manifiesta un sentido del deber y la responsabilidad por el uso de las TIC al considerarlas muy necesarias para el alumnado y también para irse configurando como docentes e-competentes.

Atendiendo al resto de las posibilidades educativas de las TIC percibidas por los/as participantes, observamos que la motivación y la personalización de la formación ya habían sido percibidas, con anterioridad, por Serrano y Prendres (2011). Además, aunque ellos no aludían a una mejora de la comunicación, si afirmaban que fomentaba la cooperación de los estudiantes, dos cuestiones que bajo nuestro punto de vista están estrechamente ligadas. Añaden también la universalización del acceso a la información, un aspecto de gran relevancia al que algunos autores como Gértrudiz, Gálvez, De la Cuesta y Durán (2016) aluden al referirse a la reducción de la brecha digital. Si bien, como se refleja en el apartado de resultados, el profesorado también percibe algunas limitaciones a la hora de usar las TIC para dar respuesta a la diversidad de su alumnado. Esto se ve reflejado en la dificultad del profesorado a la hora de encontrar materiales educativos adaptados y que ya habían puesto de relieve, previamente, otros investigadores al analizar la accesibilidad de los REA y los repositorios que los alojan (Ayuso-del Puerto, D. y Gutiérrez-Esteban, P., 2019; Monsalve, Mediana y Díaz, 2018; Da Rosa y Motz, 2016; Bolaños, 2012). Otro de los aspectos más preocupantes a tener en consideración es el alto número de profesorado que, aparentemente, no se encuentra preparado para ayudar al alumno con necesidades educativas en el uso de productos de apoyo informático (por

ejemplo: JAWS, Dongle para Zoomtex…). Un hecho que ya se vislumbraba en las conclusiones de la investigación realizada por Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín (2017) al constatar la baja capacitación del profesorado respecto a la aplicación de las TIC para trabajar con alumnado con diversidad funcional.

Por tanto, coincidimos con García-García y López-Azuaga (2012) al afirmar que aún queda mucho por avanzar en el uso inclusivo de las TIC, aunque se presupone un pequeño adelanto en la construcción de materiales accesibles que contemplen los intereses del alumnado, sus diferentes ritmos de aprendizaje, así como sus características personales. Si bien, es importante que desde las Universidades y programas de formación continua del profesorado se contemplen los REA dentro de su temario y se incida en la relevancia de compartir el conocimiento en abierto para que otros docentes puedan localizarlos en la red y usarlos en sus aulas. En este sentido, desde la asignatura "TIC aplicadas a la Educación de la Universidad de Extremadura" se ha adquirido un gran compromiso al propiciar la creación, por parte del profesorado en formación inicial del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación, de 78 REA que contemplan los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y que se encuentran disponibles para su uso y descarga, con posibilidad de modificación, dentro del apartado de recursos de la página web del proyecto EDUATRIC (https://sites.google.com/view/eduatric/recursos).

6. CONCLUSIONES

Para una mejor comprensión de los hallazgos de este estudio, las conclusiones se presentan dando respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos planteados en este trabajo.

En cuanto al objetivo general, las principales fortalezas que se identifican en relación con el uso inclusivo de las TIC y las metodologías emergentes son su influencia en la motivación del alumnado con discapacidad. Además, según los resultados se puede concluir que el profesorado de los centros educativos extremeños, que ha tutorizado las prácticas del profesorado en formación inicial que ha participado en el estudio,

se trata de un profesorado innovador que utiliza habitualmente las tecnologías educativas en su práctica docente. Sin embargo, en el lado opuesto, entre las debilidades se percibe que, a pesar de tratarse de un profesorado innovador, éste no tiene interiorizado aún las competencias necesarias para hacer un uso inclusivo de las mismas.

Otras de las dificultades encontradas, es la falta de formación en tecnologías educativas del profesorado (Lores et al. (2019); Romero García et al. 2020), así como la falta de recursos digitales favorables para un uso inclusivo de los mismos o el alto coste de los existentes. Esta falta de recursos cobra mayor importancia, puesto que otra de las dificultades que señala el profesorado en formación inicial es el tiempo que requiere crear este tipo de recursos por parte del profesorado y el elevado tiempo que requiere.

Respecto a los objetivos específicos, en relación a la percepción del profesorado en formación inicial sobre el uso que hace el profesorado en activo de las TIC, los hallazgos apuntan en dos direcciones. Por una parte, se aprecia la contribución de las tecnologías educativas a la gestión del aula y el desarrollo profesional docente. Por otra parte, en el lado opuesto, se percibe aún una aplicación muy elemental de las TIC (Gómez-Ramírez, 2015).

Acerca de las principales barreras para el uso inclusivo de la tecnología educativa, una de ellas es la falta de conocimiento del profesorado sobre las prestaciones que éstas pueden tener en el trabajo por la inclusión del alumnado, la falta de accesibilidad o el precio de ciertos recursos digitales (Espínola, 2020).

Sobre la utilización de la tecnología educativa para dar respuesta a la diversidad, sobre todo se pone el foco en un aumento de la calidad del trabajo docente en este sentido, incrementando la atención del alumnado con discapacidad y mejorando la comunicación.

Para finalizar, entre las ideas principales que emergen del trabajo plasmado en este capítulo, se puede concluir que el profesorado de los centros educativos extremeños sigue precisando mejorar su formación en el ámbito tecnológico, siendo prioritario la capacitación en la aplicación de las TIC para alcanzar la inclusión educativa. Los beneficios que

supone para el alumnado con discapacidad el uso inclusivo de la tecnología educativa, sirven como aval para aumentar la oferta de formación continua del profesorado en este sentido.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, a través de un contrato para la Formación del Profesorado Universitario, para la primera autora (FPU18/03322).

8. REFERENCIAS

Alva, A.R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 1(223), 265-286. https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0

Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Revista Comunicar, 19(38), 13-20. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01

Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). ONU.

Ata, R., y Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish Pre-Service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy. Education Sciences, 9(1), 40.

Borthwick, A.C., & Hansen, R. (2017). Digital literacy in teacher education: Are teacher educators competent? Journal of Digital Learning in Teacher Education, 33(2), 46-48.

Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to teaching digital literacy. Phi Delta Kappan, 99(6), 27-32. https://doi.org/10.1177/0031721718762419

CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. CAST. https://bit.ly/3n6xdw4

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). CEF, 1, 19-27.

Crisol, E., Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8(3), 254-270. https://bit.ly/3DYKKfd

Douglas, K. & Compartir, J. (2019). The Critical Media Literacy Guide. Brill Guides to Scholarship in Education, Volume 2. Brill.

Esteban-Moreno, R.M. (2017). Tecnologías, educación y brecha digital. Tendencias pedagógicas, 1(29), 5-6. https://bit.ly/3jJoSw8

Espínola, A. E. (2020). Educación inclusiva e igualdad de las personas con discapacidad en la transformación digital. Revista jurídica valenciana, (35), 1-13.

Fernández-Enguita, M. (2015). La brecha digital terciaria El desfase de la institución escolar ante las desigualdades económicas y culturales en el entorno digital. UCM. https://bit.ly/3n4G69e

Fitzpatrick, D., Mulwa, C., & Scepanovic, S. (2017). EAGLE: An Accessible Platform for Delivery of Learning Materials. Journal on Technology and Persons with Disabilities, 238-251. https://bit.ly/3BKvG2F

Fueyo, A., Rodríguez, C., Hoechsmann, M. (2018). Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91(32.1.), 57-68.

Gallardo-Echenique, E.E., Minelli, J., Marqués, L. y Esteve, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(1), 1-16. https://bit.ly/3n4Va6F

Gallego, J.L., y Rodríguez Fuentes, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 16(2), 327-342.

García-Martin, J., & García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. Computers & Education, 107, 54-67.

Gne, E., & Bahivan, E. (2018). A mixed research-based model for pre-service science teachers' digital literacy. Computers & Education, 118, 96-106.

Gómez-Ramírez, E., Calvo-Soto, A. P., y Ordóñez-Mora, L. T. (2015). Uso de las TIC en un grupo de docentes universitarios. Revista TECKNE, 13(1), 18-24.

Gutiérrez-Martín, A. y Torrego, A. (2018). Educación Mediática y su Didáctica. Una propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91(32.1), 15-28. https://bit.ly/3zPxrLg

Hart, A. (2018). Textual pleasures and moral dilemmas: Teaching media literacy in England. In Robert, K. (ed.), Media Literacy Around the World (pp. 199-211). Routledge.

Kadar, M., Achim, I., y Colomba, C. (2014). Innovation management in the globalized digital society. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143, 1083-1089. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.560

Kazakoff, E.R. (2014). Toward a Theory-Predicated Definition of Digital Literacy for Early Childhood. Journal of youth development, 9(1), 1-28. https://bit.ly/2VivS9T

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 (BOE), nº340, 30 de diciembre de 2020.

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 (BOE), nº289, 3 de diciembre de 2003.

Lores, B., Sánchez Thevenet, P. S., y García Bellido, M. R. G. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado, 23(4), 234-260.

Martínez-Pérez, S., Gutiérrez, J.J., Fernández, B. (2018). Percepción y uso de las TIC en las aulas inclusivas. Un estudio de caso. EDMETIC, 7(1), 87-106. https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132

Miyar, R. G. (2019). La inclusión de la tecnología y los nuevos escenarios educativos. una mirada reflexiva sobre nuestras prácticas docentes. Revista ECG, 601, 79-93.

National Association for the Education of Young Children (2012). Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. NAEYC. https://bit.ly/2X1fefD

Pastor, C.A., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo [Ebook]. https://bit.ly/3DMxhqy

Pegalajar, M.C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. Digital Education Review, 1(31), 131-148. Recuperado de: https://bit.ly/3jLzzyk

Peña, C. C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., & Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(2), 204–211. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado (BOE), nº289, 3 de diciembre de 2013.

Romero García, C., Buzón-García, O., Sacristán-San-Cristóbal, M., y Navarro-Asencio, E. (2020). Evaluación de un programa para la mejora del aprendizaje y la competencia digital en futuros docentes empleando metodologías activas. Estudios sobre Educación, 39, 179-205.

Scharrer, E., & Ramasubramanian, S. (2015). Intervening in the media's influence on stereotypes of race and ethnicity: The role of media literacy education. Journal of Social Issues, 71(1), 171-185.

Temesio, S., & Motz, R. (2016). Accessibility metadata to improve OER adaptability. In Chacón, M. (Ed.), XI Latin American Conference on Learning Objects and Technology -LACLO- (pp. 1-6). IEEE. https://bit.ly/3zMgv8J

Tourón, J., Martín, D., Asencio, N., Pradas, S., y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). Revista española de pedagogía, 76(269), 25-54.

Travieso, J.L y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento, 6, 1-9. https://bit.ly/3BKJjz2

Unesco (2012). Declaración de París de 2012 sobre los REA. Unesco. https://bit.ly/3kT610Z

United Nations, 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN Publishing. https://bit.ly/2YkMS0a

Valverde, J. (2011). Docentes e-competentes. Buenas prácticas educativas con TIC. Octaedro.

Víquez, I.G. (2014). Las TIC en la educación inclusión e influencia en el aprendizaje de preescolares. En Pulfer, D. (Presidencia). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

NECESIDADES FORMACION INTEGRAL EN LA COMPETENCIA DIGITAL: CIBERCONVIVENCIA Y HABILIDADES SOCIALES

ANA CEBOLLERO SALINAS
Universidad de Zaragoza

1. MARCO TEÓRICO

1.1. FORMACIÓN INTEGRAL DIGITAL Y CIBERCONVIVENCIA

La comunicación en línea se ha convertido en un elemento central en la vida de los adolescentes. Internet y las redes sociales permiten a los adolescentes conectarse y mantener amistades como iniciar nuevas amistades, dar y recibir apoyo social así como cultivar vínculos emocionales (Best et al., 2014; Frison & Eggermont, 2016).

Las características de internet como el anonimato, asincronicidad y accesibilidad de la comunicación estimulan la autopresentación y autorrevelación en línea de los adolescentes (Valkenburg & Peter, 2011). Estos autores al revisar las oportunidades y riesgos que presenta el entorno virtual en la identidad e intimidad de los adolescentes concluyen que la comunicación en línea plantea posibilidades como una mayor autoestima en relación a la identidad y mejoría en la formación y calidad de las relaciones, aunque también arroja evidencias de riesgos como el ciberbullying. Es decir, el masivo uso de internet a través de teléfonos inteligentes (smartphones), tabletas y otros dispositivos ha significado una ampliación de los escenarios de socialización y convivencia de los adolescentes pues con ellos se comunican, divierten, trabajan y por tanto se transmiten sentimientos reales, tanto positivos como negativos.

La ciberconvivencia se entiende como una nueva dimensión de convivencia tomando en cuenta las relaciones interpersonales que desarrollan las personas con sus iguales por medio de los entornos virtuales y

contemplando la calidad de estas relaciones (Pozas et al., 2018). Por tanto, este término implica considerar numerosas dimensiones al igual que sucede con la convivencia presencial. Si nos centramos en la convivencia escolar (Ortega et al., 2012) identifica seis dimensiones que forman parte de la convivencia directa y da idea de la complejidad de esta parte esencial de la socialización humana: la promoción de la vida social en el centro escolar a través de la valoración de las iniciativas, actitudes y comportamientos del profesorado y participación de las familias; el ajuste a la displicina democrática, es decir, el conocimiento por parte del alumnado respecto a las normas básicas de convivencia y el comportamiento ante ellas; el ajuste social entre iguales que permite el mantenimiento de la amistad, la cooperación, la asertividad y la aceptación; la victimización de iguales que indican las experiencias de agresiones verbales, físicas, psicológicas, exclusión social e incluso sentimientos de inseguridad; el comportamiento violento que hace referencia a las agresiones en las mismas manifestaciones que las experiencias de victimización y por último la victimización del profesorado. Al trasladar estas dimensiones al entorno virtual las características de internet como la posibilidad del anonimato (Tokunaga, 2010) y el mecanismo de desinhibición subyacente a él (Suler, 2004) complejizan aún más el desarrollo de las buenas relaciones sociales. Algunas de esas dimensiones han sido sugeridas por Del Rey et al., (2011) en Ortega et al., 2012. En concreto apuntan a la importancia de la actividad social del alumnado en internet y las redes sociales mediante indicadores como la actualización del estado, las visitas a los perfiles de los amigos, los contactos, etc. Por otro lado, indican de la importancia de la valoración del respeto y el cumplimiento delas normas sociales de internet, así como de las conductas de protección sobre la información personal y privada y del uso seguro de los dispositivos. Otros aspectos claves parecen ser aquellas conductas negativas en torno a la dependencia de internet o de reacciones antisociales considerando también la importancia de la tutorización digital docente y familiar que se presta a los adolescentes en su uso y ayuda a la resolución de problemas.

A pesar de esta amplitud de aspectos que cabría plantearse, hasta ahora la literatura ha asociado el término de ciberconvivencia más bien al

término ciberbullying, reduciéndolo al aspecto negativo y eliminando los aspectos positivos del mismo. Es decir, se habla de las relaciones internet desde el problema y la prevención en lugar desde la capacitación para el desarrollo personal y social en el entorno virtual En la actualidad, la rapidez con que los escolares se han incorporado al entorno virtual y la fluidez con lo que lo hacen nos coloca en la urgente necesidad de estudiar la ciberconvivencia para dar una respuesta educativa a esta realidad social en toda su amplitud. Por ese motivo, la educación debe abogar por una formación no sólo académica sino integral del alumnado, que favorezca el desarrollo de las relaciones interpersonales respetuosas y las competencias sociales que pueden estar asociadas a ellas de forma que contribuyan al éxito personal y profesional de todo adolescente y por tanto conseguir la optimización de la socialización en este entorno. Sin embargo, en este sentido la literatura es todavía muy escasa. Por ello, el objetivo de este estudio se centra en analizar factores que hacen posible la socialización online positiva, es decir, factores para desarrollar la netiqueta o el uso respetuoso en internet.

Como hemos dicho, la infancia y la adolescencia actual ha incorporado la conducta internet como un eje principal en el proceso de socialización y de convivencia. Dicha conducta ya no solo es una herramienta de trabajo y de ocio, también es una importante forma de comunicación entre iguales, un nuevo espacio de comunicación que exige conductas con unas normas sociales específicas llamada netiqueta (Shea, 1994). El término netiqueta se deriva de la palabra "etiqueta" o normas sociales. Internet por las posibilidades que otorga es un privilegio para cualquier usuario pero también implica una responsabilidad en su uso, por lo que el incumplimiento de las normas de conducta y el manejo inadecuado de la información se consideran como abusos (Rinaldi, 1996). Es decir, la netiqueta es un concepto amplio que captura el sentido de la moralidad y valores éticos que se aplican al mundo online y por tanto, se relaciona con el comportamiento apropiado en una situación dada, es decir, con el qué se debe hacer (Linek & Ostermaier-Grabow, 2018).

En el entorno virtual la información con frecuencia es ambigua o se encuentra limitada en algunos elementos comunicativos, especialmente los aspectos no verbales y paralingüisticos. Por otro lado, con

frecuencia los adolescentes se enfrentan a situaciones sociales que implican aceptación del grupo y desarrollo de la identidad, lo que genera estrés y en ocasiones conflicto (Valkenburg & Peter, 2011) por lo que el uso de la netiqueta se hace especialmente necesario. Tal como indica la literatura al utilizar normas adecuadas en la comunicación en línea los adolescentes mejoran su capacidad de regular el comportamiento. La netiqueta, al establecer normas prosociales más apropiadas en las interacciones en línea tiene el potencial de reducir el comportamiento desinhibido antisocial (Ang, 2015). De hecho, los resultados de estudios empíricos revelan que la netiqueta se relaciona con una disminución de conductas como el ciberbullying (Park et al., 2014). En esta línea, Kumazaki et al. (2011) examinó las relaciones causales entre el acoso cibernético, las habilidades de las TIC y la netiqueta en más de 4000 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria en Japón y los resultados mostraron que tener una buena netiqueta disminuyó significativamente el acoso escolar en los estudiantes de Primaria y Secundaria. Además, en estudiantes de Secundaria tener una buena netiqueta disminuyó los efectos crecientes de las habilidades de las TIC en el acoso cibernético. Así mismo, en otro estudio con adolescentes que analizó la relación entre la netiqueta y el cibergossip o comentarios evaluativos sobre terceras personas no presentes en el grupo social virtual revela que los adolescentes con un buen nivel de netiqueta cibergosipean menos (Cebollero-Salinas, 2020) y por tanto tienen menos probabilidad de participar en el ciberbullying ya que el cibergossip es un predictor del ciberacoso (Romera et al., 2018). Por tanto, la literatura sugiere que un buen nivel de netiqueta es un factor crítico para prevenir el ciberbullying y conductas relacionadas con él, sin embargo, hay un vacío de estudios empíricos qué analicen factores que puedan potenciarla.

1.2. COMPETENCIA SOCIAL

La adolescencia es una etapa donde las interacciones sociales son de especial importancia. Para afrontar este momento evolutivo conviene desarrollar las habilidades sociales y por tanto la competencia social. Podemos considerar como los conocimientos, las habilidades y

destrezas para un óptimo desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales (Oliva et al., 2011) aunque existen multitud de definiciones de este constructo. Por ejemplo, Zhang & al.,2014) consideran la percepción de la competencia social como una estimación cognitiva de las habilidades, capacidades y comportamientos que son necesarios para la obtención de resultados de desarrollo positivo. También se puede entender como la capacidad o destreza social específica requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal (Monjas y González, 2000). Por su parte, la competencia social también se entiende como el apoyo social y la ayuda percibida entre iguales (Tarablus, et al., 2015). En cualquier caso, se puede decir que los aspectos comunes a todas ellas son rutinas cognitivas o conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás como son la comunicación interpersonal, asertividad, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad o vínculos, y las habilidades para la resolución de conflictos (Oliva et al., 2011).

La competencia social se considera clave en relación a la prevención de conductas antisociales como el bullying. De hecho, Fox y Boulton, 2005) evidencian un déficit de habilidades sociales en relación al bullying. A este respecto, también se ha detectado en los agresores bajas habilidades emocionales para gestionar sus relaciones con eficacia, aunque también se ha reconocido un perfil de agresor hábil, popular y con cierto éxito para manipular las situaciones sociales a su favor (Gini, et al.,2011). Son los agresores victimizados los que muestran peores habilidades tanto sociales como emocionales (Habashy-Hussein, 2013). Si consideramos aspectos relacionados con el sexo, los estudios indican que las chicas alcanzan mayores puntuaciones en competencia social (Zych et al., 2018).

En relación a la ciberconducta, especialmente con el ciberbullying, algunos trabajos muestran que los ciberagresores han mostrado una menor percepción de competencia social sucediendo lo contrario en las cibervíctimas (E. Romera et al., 2016). Savage y Tokunaga (2017) han llevado a cabo una investigación con estudiantes universitarios sobre cyberbullying. Sus resultados indican que la conducta de los agresores varía en función de la situación, de modo que en situaciones regladas

utilizan sus habilidades para hacer daño a los demás, pero en contextos que no exigen habilidades sociales tienden a agredir mediante cyberbullying cuando realizarían una agresión verbal y confían en su habilidad con internet.

Un gran grupo de estudios han evidenciado la relación entre la competencia social y las habilidades emocionales poniendo de relieve que un alto nivel en identificación y gestión emocional está relacionado con el ajuste social y las buenas relaciones Barchard y Hakstian (2004), Lopes et al., (2003), Mestre et al., (2006), y Zavala et al., (2008).

1.2. EMPATÍA

Entre las definiciones de empatía que podemos encontrar en la literatura una de las más utilizadas es la que la considera como una reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro y que es idéntica o muy similar a lo que la otra persona está sintiendo o podría tener expectativas de sentir (Eisenberg, et al., 2001).

La empatía es entendida en una doble visión, la empatía cognitiva y la afectiva. La empatía cognitiva es la capacidad de percibir y comprender las emociones de la otra persona, mientras que la empatía afectiva implica reconocer, sentir y comprender sus emociones. Por ello, la empatía considerándose como un elemento del factor de habilidades interpersonales (Barn-On, 2000) es una de las variables que mejor define los comportamientos sociales.

De hecho, las investigaciones muestran su relación con el ciberbullying. Ang y Goh (2010), por su parte, señalan que los ciberagresores suelen tener una menor capacidad de empatía afectiva, aunque también puede darse el caso de que alumnos con buena empatía afectiva actúen como ciberagresores, dada la falta de contacto emocional existente al utilizar internet. Los datos de Williford et al. (2016), por su parte, muestran la relación entre baja empatía cognitiva e intimidación y victimización. En concreto Antoniadou et al., (2016) han observado que las víctimas de cyberbullying tienen más empatía cognitiva, aunque no afectiva. Por su parte, Machackova et al., (2016) analizaron la respuesta empática de los espectadores. Encontraron que la empatía de éstos aumentaba al

observar la situación de ciberbullying directamente y cuando la cibervíctima les contaba esa situación. Además, la empatía seguía aumentando si había una relación con la víctima. También las investigaciones de Pabian et al., (2016) se centraron en la capacidad empática de los espectadores concluyendo que tienen mayor nivel de empatía que aquellos que no detectan situaciones de acoso.

Ampliando las situaciones, en una extensa investigación realizada con 7.197 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria muestra una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y ciberbullying con la empatía y la competencia social. Es decir, para abordar el acoso escolar y el ciberacoso es necesario trabajar claves del contexto directo, como estas dos variables (Del Rey,. y Ojeda, 2018). En esta línea, Brewer y Kerslake (2015) se han interesado por la relación entre cyberbullying, soledad, empatía y autoestima, observando que la autoestima es un predictor significativo para situaciones tanto de cibervictimización como de ciberagresión y la baja empatía predice niveles más altos de perpetración del ciberacoso.

1.3. AUTOESTIMA

Se pueden hallar en la literatura distintas definiciones sobre la autoestima en función de las consideraciones que se ha realizado desde la investigación. Una de las definiciones más utilizadas en la literatura es la propuesta por Rosenberg (1965). La define como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo de forma que si uno se juzga en términos positivos con aceptación, tendrá una autoestima positiva, pero si se autoevalúa y otorga escasa o nula importancia a los propios caracteres tendrá una autoestima negativa. Otra posible definición es la evaluación basada en la opinión que cada persona tiene acerca de sí misma, realizada en función del conjunto de pensamientos y experiencias de las que se ha ido nutriendo, principalmente durante la infancia y la adolescencia y que contribuye a tener un buen ajuste emocional y facilita la adaptación social (Oliva et al., 2011).

Los estudios que analizan las relaciones que existen entre conducta antisocial y autoestima han revelado que los adolescentes de distintas culturas con conductas antisociales tienen puntuaciones bajas en

autoconcepto-autoestima. Donnellan et al. (2005) encontró una fuerte relación entre baja autoestima y problemas de externalización como agresividad, conducta antisocial y delincuencia entre los jóvenes de EE.UU y Nueva Zelanda. También Xin et al., (2007) evidenció que la agresión delos adolescentes chinos se relacionaba con baja autoestima y el autocontrol moderaba la agresión. Así, mismo Fariña et al., (2008) apunta que al comparar jóvenes de España entre 11-13 años en situación de riesgo (violencia, alienación social, fracaso escolar y comportamiento disruptivo) con adolescentes de menor riesgo los primeros alcanzan puntuaciones menores en autoestima. Fenómenos como el bullying se ven relacionados directa e indirectamente con una baja autoestima. Los estudios que analizan las relaciones existentes entre victimización y autoestima constatan que las víctimas tienen menor autoestima que aquellos que no han sufrido episodios de bullying (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En relación al entorno virtual en un meta-análisis que analiza la influencia entre el ciberbullying y la autoestima en 49.000 participantes los resultados apuntan a una fuerte evidencia entre ambos (Lei et al., 2020). Concretando aún más, Garofalo et al., (2016) han estudiado la relación entre agresión y autoestima, observando que el desarrollo de conductas agresivas está relacionado con un bajo nivel de autoestima. Del mismo modo, los datos Palermiti et al., (2017) confirman que las personas con menor autoestima presentan más riesgo de estar implicados en situaciones de cyberbullying, como ocurre en el caso de las víctimas. Por otra parte, Wolke et al., (2017), por su parte, compararon víctimas que sufrían tanto bullying como cyberbullying y observaron efectos negativos similares en su autoestima. Por otro lado, Ayas (2016) plantea que el nivel de autoestima de los espectadores es alto, mientras que en el resto de los implicados (agresores, víctimas y agresores victimizados) es bajo.

A la vista de la revisión de la literatura, la importancia de la autoestima en el desarrollo de conductas antisociales es una variable a tener en cuenta tanto en el origen como en el desarrollo de acciones preventivas y de intervención (Patchin & Hinduja, 2010).

Por último, el sexo parece ser un factor relevante a la hora de estudiar la empatía y el comportamiento en línea. La literatura indica que la empatía es mayor en las niñas que en los niños (Christov-Moore et al., 2014), siendo más frecuente encontrar investigaciones donde los niños actúan como agresores en casos ciberbullying (Bae, 2021; Sorrentino et al., 2019; Wong et al., 2018) y de cibervíctimas en el caco se las chicas (Kowalski et al., 2014, 2019; Palermiti et al., 2017; Rey et al., 2018). En concreto, Ang y Goh (2010) observaron en Singapur que la empatía cognitiva está asociada a conductas de ciberacoso en niños. Las niñas también mostraban esta tendencia cuando presentaban al mismo tiempo una baja empatía afectiva.

2. OBJETIVOS

A la vista de los resultados de investigación, la competencia social, la empatía y la autoestima resultan claves en la interacción social en el entorno virtual, pero, en general, los trabajos están focalizados en las conductas antisociales como el ciberbullying. Por ello el objetivo de este trabajo se centra en averiguar las relaciones e influencia de estas variables y la netiqueta con el fin de explorar su relación e influencia con esta ciberconducta positiva, incluyendo las posibles diferencias según el sexo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra está formada por 874 adolescentes entre 1º y 4º de la ESO de centros educativos aragoneses (55,4% chicas y 44, 6% chicos) de los cuales 19.3% eran de 1º ESO, el 27% de 2º de la ESO, el 19.3% de 3º de la ESO y el 24.4 % de 4º ESO (M=13.82 y SD=1.345). Se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que se seleccionó la muestra por accesibilidad a los centros educativos.

3.2. Instrumentos

Para evaluar la netiqueta se utilizaó la subescala de uso responsable que forma parte del Cuestionario para la evaluación de la calidad de la ciberconducta EsCaCiber (Ortega et al., 2012). La escala total consta de 30 ítems y la subescala utilizada tiene 4 ítems, siendo su alpha de Cronbach .70.Está escala está dirigida a edades comprendidas entre 10-19 años. Se trata de una escala Likert de frecuencia de 5 puntos de 0= nunca a 4 =siempre, donde los ítems hacen referencia a distintas conductas respetuosas online (por ejemplo "Me dirijo a los demás con respeto en las redes sociales"), a proteger la privacidad de los demás en línea (por ejemplo "Cuando publico algo de una persona le pido permiso") y a crear buen ambiente (por ejemplo "Antes de comentar o criticar sobre alguien en las redes sociales pienso en el daño que puedo hacerle" y "Si me siento agredido en las redes sociales, trato de responder de forma calmada y no violenta").

La competencia social fue medida con la escala Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2014) y adaptado al español por (Romera et al., 2016). Dicha escala valora la percepción de la propia competencia social a través de cinco ítems (ej. «Muestro preocupación por los demás» o «Presto apoyo a los demás») y siguiendo una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=totalmente falso y 5=totalmente verdadero). La consistencia interna con la muestra de estudio fue adecuada resultando un alfa de Cronbach de .91).

Para evaluar la empatía se utilizó la adaptación española del cuestionario Jolliffe & Farrington, (2006) realizado por Oliva et al., (2011). La escala evalúa la empatía afectiva, cognitiva y la empatía global en población adolescente. Compuesta por nueve ítems puntuados en una escala Likert entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). La empatía cognitiva se refiere a la percepción y comprensión de los otros. Tiene cinco ítems, (por ejemplo: "Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste"); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala original fue de .63. La empatía afectiva evalúa la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas. Se compone de cuatro ítems, (por

ejemplo: “cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach fue de .73.

La autoestima se evaluó con la versión española de The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) Rosenberg (1965) validada por Oliva et al., (2011). Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por ejemplo: “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”), que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, obtenido para la escala fue de .82.

3.3. Procedimiento

Se contactó con los centros educativos para su participación remitiendo los objetivos y alcance de la investigación. También se envió a los padres dicha información y se recabó los consentimientos informados de los padres, se pasaron las encuestas al alumnado, de forma voluntaria y anónima. El horario convenido fue dentro del lectivo con la presencia de un investigador y una duración de 30 minutos. A continuación, se procedió al análisis de los cuestionarios. La investigación se desarrolló de acuerdo a los estándares éticos y fue aprobada por el Comité coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Aragón.

Procedimiento estadístico

Se obtienen estadísticos descriptivos y Anovas de un factor para establecer las características psicológicas de los participantes. Las relaciones entre las variables de estudio fueron analizadas utilizando correlaciones bivariadas. Se calcula el índice de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados a través del alfa de Cronbach. Se explora la capacidad predictiva de la netiqueta respecto al resto de variables contempladas mediante análisis de regresión lineal múltiple. Para valorar el aporte de cada variable se usa el método Steep-wise. Se tienen en cuenta el cumplimiento de los supuestos de la regresión múltiple (Pardo y Ruiz, 2013). Para ello se utiliza el paquete estadístico SPSS 22.0.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

En la tabla 1 se pueden observar los valores de las variables según el sexo, resultando significativas las diferencias de medias de todas las variables. En las variables de netiqueta, competencia social, empatía afectiva, cognitiva y total alcanzan mayores valores las chicas, solamente en el caso de la autoestima son los chicos los que significativamente tienen puntuaciones más altas.

***TABLA 1**. Anova de las variables por sexo.*

		M	SD	F	p
Netiqueta	Chica	12.01	3.631	7.684	.006
	Chico	10.93	3.891		
Competencia social	Chica	21.16	3.855	16.210	.000
	Chico	19.63	3.891		
Autoestima	Chica	28.60	6.341	5.255	.022
	Chico	30.10	5.467		
Empatía afectiva	Chica	13.97	3.824	53.663	.000
	Chico	11.84	3.788		
Empatía cognitiva	Chica	19.16	4.285	31.525	.000
	Chico	17.49	4.245		
Empatía total	Chica	32.95	6.820	51.663	.000
	Chico	29.31	7.145		

* Nota: * p < .05; ** p < .01

4.2. Relaciones entre las variables según el sexo

Al analizar las correlaciones bivariadas de las distintas variables con la netiqueta podemos observar en la tabla 2 que en el caso de los chicos se relaciona con todas las variables de manera significativa y de forma positiva y, en el caso de las chicas, sucede lo mismo exceptuando la empatía afectiva.

Destacan las relaciones entre netiqueta y competencia social alcanzando mayores valores en los chicos (.433** vs .307**). Es destacable que en las chicas la correlación entre netiqueta y empatía es mayor en los chicos, tanto en la empatía afectiva (.171** vs .056) como en la empatía cognitiva (. 358** vs .172**) como en la empatía global (.305** vs 129**).

En el caso de la competencia social todas sus relaciones resultan positivas y son relaciones de fuerza media en torno a .450. También es destacable la relación entre empatía afectiva y autoestima resultando negativa tanto en el caso de las chicas (-.111) y en el caso de los chicos (-.123) mientras que la empatía cognitiva resulta positiva en ambos casos al igual que sucede con la empatía global.

TABLA 2. Correlaciones entre las variables según el sexo.

	Neti-queta	Competencia social	Autoestima	Empatía afectiva	Empatía cognitiva	Empatía total
Chicas						
Netiqueta		.307**	.246**	.056	.172**	.129**
Competencia social	.433**		.270**	..344**	.454**	.448**
Autoestima	.221**	.192**		-.111*	.163**	.034
Empatía afectiva	.171**	.326**	-.123*		.603**	.887**
Empatia cognitiva	.358**	.495**	.061	.603**		.933**
Empatía total	.305**	.467**	-.030	.870**	.901**	
Chicos						

Nota: * p < .05; ** p < .01.

4.3. Variables predictoras de la netiqueta según el sexo

En las tablas 3 y 4 se muestran los resultados de las ecuaciones de regresión según el sexo. Para el caso de las chicas, el modelo explica el 15.5% de la variabilidad de la netiqueta y el 30.6% para los chicos. No obstante, en cuanto a las variables, los resultados no son iguales. En el caso de las chicas, tal como muestra la tabla 3, la netiqueta es predecida por dimensiones de la competencia social y la autoestima. El factor de mayor variabilidad es la competencia social (13,4%).

TABLA 3. *Análisis de regresión en las chicas*

Chicas	1 β	2 β	R2	ΔR2	Cambio F
Competencia social	.345	.318	.133	.134	74.216**
Autoestima		.083	.155	.020	43.342**

Nota: * p < .05; ** p < .01

En el caso de los chicos, la regresión está compuesta igualmente por competencia social y autoestima e introduce una variable distinta, la empatía cognitiva. Es un factor positivo que aporta una variación del 3.7%. En este caso también la competencia social es el factor que más explica (23.5%).

***TABLA 4**. Análisis de regresión en los chicos*

Chicos	1 β	2 β	3 β	R2	ΔR2	Cambio F
Competencia social	.460	.333	.302	.235	.235	119.077**
Empatía cognitiva		.220	.215	.273	.037	72.209**
Autoestima			.140	.306	.033	56.987**

Nota: * p < .05; ** p < .01

5. DISCUSIÓN

Una formación integral en la competencia digital implica educar en ciberconvivencia dado que los estudiantes se comunican y colaboran en internet y la forma óptima de socialización sería a través de relaciones personales respetuosas y potenciadoras de cada persona. El desarrollo de la empatía, la competencia social y la autoestima son ejes claves de la prevención de conductas antisociales tanto presenciales como en el entorno virtual y la netiqueta establece conductas de trato centradas en crear buen trato y ambiente entre las personas. Por ello el objetivo de este trabajo se centra en averiguar las relaciones e influencia de estas variables y la netiqueta con el fin de aportar nuevas líneas educativas en torno a la formación integral en los nuevos entornos de socialización.

Como primer resultado de nuestra investigación, las correlaciones entre las variables de estudio muestran una relación significativa entre todas ellas poniendo de manifiesto la relevancia de las mismas a la hora de promover las relaciones sociales respetuosas y, por tanto, de promocionar la ciberconvivencia positiva.

Hemos encontrado algunas diferencias según el sexo desde donde abordar la formación integral digital de manera eficaz. En ambos sexos, la netiqueta se asocia a la competencia social y a la autoestima, pero en el caso de las chicas la netiqueta se asocia significativamente a la empatía

cognitiva mientras que en los chicos sucede con ambas dimensiones, la empatía cognitiva y afectiva. No obstante, es necesario sería necesario abordar esta cuestión con mayor profundidad en función de la población específica con la que se trabaje pues puede haber factores contextuales que puedan estar influyendo en esta relación (Oliva et al., 2011). Estos resultados muestran semejanzas y diferencias con estudios anteriores que relacionan la competencia social y la empatía con conductas antisociales como el ciberbullying. Rey y Ojeda (2018) en su investigación concluyen que los factores para prevenir de manera eficaz el ciberacoso en todos sus roles son también la competencia social y la empatía cognitiva tanto en chicas como en chicos y la empatía afectiva también en las chicas. A la vista de estos resultados podemos sugerir que, tal vez, la empatía que se necesita poner en juego para cada uno de los sexos en las conductas antisociales difiere de la que se necesita para promover las relaciones positivas.

Por otro lado, los resultados de los factores predictores de la netiqueta ponen de manifiesto que la competencia social y la autoestima juegan un papel promotor para ambos sexos, especialmente la competencia social por su mayor aportación al modelo. Es decir, el alumnado que busca apoyar a otros en las relaciones presenciales también le resultará más fácil el hacerlo en el entorno virtual. Este resultado sugiere que la competencia social en contextos directos se transfiere a las relaciones online. Con la autoestima directa sucede lo mismo, pero en menor medida dado que su influencia en el modelo es bastante más pequeña. Esto podría explicarse si pensamos que el modo de interactuar en las redes sociales ha complejizado el modo de valorarse. Existen numerosos indicadores como el "me gusta" que pueden influir en la "autoestima virtual" de los estudiantes y que se convive con otros muchos factores que influyen en la convivencia presencial. Los modelos también sugieren que, en el caso de los chicos, los resultados indican que aquellos que desarrollan la empatía cognitiva tienen más posibilidades de ser más respetuosos y guardar las normas sociales en internet mientras que, en las chicas, no resulta un predictor. Esto puede estar en relación con los resultados obtenidos por Ang y Goh (2010) donde la empatía cognitiva está asociada sólo al ciberacoso de los chicos y en el de las chicas sólo

cuando la empatía afectiva es débil. Estos resultados parecen indicar que el sexo en la empatía directa parece ser clave en las relaciones sociales positivas en internet y habría que seguir profundizando para delimitar mejor su influencia.

Estos resultados tienen importantes implicaciones educativas. Hasta la fecha, en relación a la ciberconvivencia la medida de actuación en los centros educativos se ha focalizado en prevenir el ciberacoso. En este sentido, una gran tendencia de los estudios en relación al ciberbullying indican que los chicos se involucran en mayor medida como agresores (Bae, 2021; Sorrentino et al., 2019; Wong et al., 2018) y las chicas se ven implicadas como víctimas (Kowalski et al., 2014, 2019; Palermiti et al., 2017; Rey et al., 2018) lo que denota la necesidad de poner un mayor énfasis con los chicos en la necesidad de fomentar el respeto. Los datos del presente estudio han revelado que la empatía cognitiva, la competencia social y la autoestima pueden resultar claves para la formación de los chicos.

- Por otro lado, a la hora de fomentar las relaciones positivas, los resultados de este estudio avalan que, en ambos sexos, convendría abordar las competencias sociales, la empatía y autoestima de cara a ir más allá de la prevención de los riesgos. Futuros estudios deberían analizar el conocimiento que los estudiantes tienen de la netiqueta para incluir esos conocimientos como parte del desarrollo de la competencia digital. Del mismo modo, parece crucial brindar capacitación y educación específica en empatía aplicada al entorno virtual, por ejemplo, haciendo consciente de las consecuencias a la hora de publicar determinadas informaciones, mensajes o fotos para otros o para ellos mismos. Esto es particularmente relevante, especialmente a la luz del hecho de que la adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de conductas de riesgo (Gámez-Guadix et al., 2016).

- Además, parece evidente que a conviene establecer pautas de acompañamiento a la gestión del uso de dispositivos por parte

de los menores tanto por parte de las familias como de los docentes.

Por último, es necesario mencionar las limitaciones del presente estudio. Una de ellas es el uso de cuestionarios de autoinforme en los que la deseabilidad de los adolescentes puede estar influyendo por lo que se necesitarían estudios adicionales cualitativos, así como información de familias y docentes. Por otro lado, podrían estar influyendo en los resultados el alumnado participante en actividades organizadas en los centros educativos que fomenten la empatía, autoestima y la competencia social. No obstante, este hecho también aporta validez a los resultados, ya que el desarrollo de este tipo de programas forma parte de la realidad actual de los centros educativos.

Otras futuras líneas de investigación en las que sería conveniente seguir ampliando los análisis que relacionen la netiqueta con otros cibercomportamientos habituales de los adolescentes y que pueden estar influyendo en las buenas relaciones sociales online como pueden ser el cibergossip (cotilleo a través de las TIC) (Cebollero-Salinas, 2020). Esto permitiría establecer las líneas claves a tener en cuenta para desarrollar programas de prevención e intervención eficaces. Asimismo, sería necesario valorar el impacto de las intervenciones que desarrollen las claves proporcionadas con el fin de llevar a cabo prácticas basadas en la evidencia.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos decir que las redes han trasformado las relaciones sociales, la convivencia ha creado nuevos términos como ciberconducta, ciberconvivencia y avanzar en una educación integral para este nuevo entorno conlleva educar en competencia social, empatía y autoestima ya que repercuten en la educación de las relaciones interpersonales respetuosas en línea.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación tiene soporte del Grupo de Investigación Educaviva, y la cobertura de los contratos de Formación de Profesorado Universitario del Gobierno de Aragón.

8. REFERENCIAS

Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. Comunicar, 25(50), 89–97. https://doi.org/10.3916/C50-2017-08

Anderson-Butcher, D., Amorose, A.J., & al. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. Research on Social Work Practice, 9, 1-10. https://dx.doi.org/10.1177/104973151-4557362

Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. Aggression and Violent Behavior, 25, 35–42. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011

Ang, R. P. & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. Child Psychiatry and Human Development, 41, 387-397. http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3

Antoniadou, N., Kokkinos, C.M. & Markos, A. (2016). Possible common correlatesbetween bullying and cyber-bullying among adolescents. Psicología Educativa,22, 27-38. http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003

Ayas, T. (2016). An examination of the relationship between students involved and notinvolved in cyberbullying incidents and self-esteem and extroversion. Education and Science, 41(186), 205-216

Barchard, K.A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. Educational and Psychological Measurement, 64 (3), 437-462.

Bae, S. M. (2021). The relationship between exposure to risky online content, cyber victimization, perception of cyberbullying, and cyberbullying offending in Korean adolescents. Children and Youth Services Review, 123, 105946. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105946

Barn-On, R. (2000). Emotional and social intelligence insights from the emotional quotient inventory. En R. Barn-On y J. D. A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence, (pp. 363-383). Jossey-Bass

Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. Children and Youth Services Review, 41, 27–36. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001

Cebollero-Salinas, A. (2020). Educar en las redes sociales. Cibercotilleo en la adolescencia. In E. E. Lopez-Meneses (Ed.), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (pp. 4368–4377). Octaedro.

Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M. & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 46, 604-627. http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001

Del Rey, R. y Ojeda, M. (2018). Keys to prevent bullying and cyberbullyng: improving school coexistence and cyber-coexistence. Participación Educativa, 5, 129–1143. https://doi.org/10.4438/1886-5097

Donnellan, M.M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to agression, antisocial behavior, and delinquency. Psychological Science, 16 (4), 328-335 http://dx.doi.org/10.1111/j.0956- 7976.2005.01535.x

Eisenberg, N., Zou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian Adolescent's Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sym Parthy, Perspective Taking, Gender- Role Orientation, and Demographic Characteristics. Child Development, 72, 518-534.

Fariña, F., Arce, R., & Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. The Spanish Journal of Psychology, 11 (1), 78-84

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. British Journal of Educational Psychology, 75, 313-328. http://dx.doi.org/10.1348/000709905X25517

Frison, E., & Eggermont, S. (2016). Exploring the Relationships Between Different Types of Facebook Use, Perceived Online Social Support, and Adolescents' Depressed Mood. Social Science Computer Review, 34(2), 153–171. https://doi.org/10.1177/0894439314567449

Gámez-Guadix, M., Borrajo, E., & Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. Journal of Behavioral Addictions, 5(1), 100–107. https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.013

Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. Pirámide.

Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V. & Velotti, P. (2016). Understanding the Connection Between Self-Esteem and Aggression: The Mediating Role of Emotion Dysregulation. Aggressive Behavior, 42(1), 3-15. http://dx.doi.org/10.1002/ab.21601

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have Enhanced Moral Competence to Judge relative to Victims, but Lack Moral Compassion. Personality and Individual Differences, 50, 603-608. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying and perpetration and victimization. Psychology in the Schools, 53(4), 432–453. https://doi.org/10.1002/pits.21914

Habashy-Hussein, M. (2013). The Social and Emotional Skills of Bullies, Victims, and Bully-victims of Egyptian Primary School Children. International Journal of Psychology, 48, 910-921.

http://dx. doi.org/10.1080/00207594.2012.702908

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. Journal of Adolescence, 29(4), 589–611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073–1137. https://doi.org/10.1037/a0035618

Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. Aggression and Violent Behavior, 45, 20–32. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009

Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying. Comunicar, 26(56), 19–28. https://doi.org/10.3916/C56-2018-02

Lee, C., & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. Computers in Human Behavior, 68, 352–358. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047

Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., & Cai, Z. (2020). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. Current Psychology, 39(3), 830–842. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00407-6

Linek, S. B., & Ostermaier-Grabow, A. (2018). Netiquette Between Students and Their Lecturers on Facebook: Injunctive and Descriptive Social Norms. Social Media and Society, 4(3). https://doi.org/10.1177/2056305118789629

Lopes, P.N.; Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Personality and Individual Differences, 35(3), 641-659

Machackova, H., Dedkova, L., Sevcikova, A. & Cerna, A. (2016). Empathic responses by cyberbystanders: The importance of proximity. Journal of Youth Studies, 19(6),793-804. http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2015.1112882

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N. y Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. Psicothema, 18, 112-117

Monjas, M.I. y González, B. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. https://doi.org/10.13140/2.1.3141.1520

Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K. & Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. Computers in Human Behavior, 62, 480-487. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022

Palermiti, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. Computers in Human Behavior, 69, 136–141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026

Pardo, A y Ruiz, M. A. (2013). Análisis de datos con SPSS 13 Base. McGraw-Hill.

Park, S., Na, E. Y., & Kim, E. mee. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. Children and Youth Services Review, 42, 74–81. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem*. Journal of School Health, 80(12), 614–621. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x

Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. European Journal of Developmental Psychology, 9(2), 195–209. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168

Pozas, J., Morales, T., & Martínez-Vilchis, R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. Psychology, Society & Education, 10(2), 239. https://doi.org/10.25115/psye.v10i2.1953

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator. Comunicar, 26(56), 09–18. https://doi.org/10.3916/C56-2018-01

Rinaldi, A. (1996). The Net: User guidelines and netiquette.Retrieved from http://www.aewa.org/Library/netiquette.html

Romera, E., Cano, J., García, M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 48, 71–79.

Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ruiz, R. O., & Del Rey, R. (2018). How much do adolescents cybergossip? Scale development and validation in Spain and Colombia. Frontiers in Psychology, 9(FEB), 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126

Rosenberg, M. (1965). Society and Adolescent self-image. Princeton: University Press.

Savage, M. W. & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and internet self-efficacy. Computers in Human Behavior, 71, 353-361. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016

Shea. (1994). Netiquette. Albion Books.

Sorrentino A, Baldry, A., Farrigton D.P & Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. Educational Sciences: Theory & Practice, 2(19). https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. Cyberpsychology and Behavior, 7(3), 321–326. https://doi.org/10.1089/1094931041291295

Tarablus,T., Heiman,t. y Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying among teenagers in Israel: An examination of cyberbullying, traditional bullying, and socioemotional functioning. Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 24(6), pp. 707-720

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26(3), 277–287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J., & Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. Computers in Human Behavior, 51, 1–7. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. Journal of Adolescent Health, 48(2), 121–127. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020

Williford, A., Boulton, A. J., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A. & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. Child & Youth Care Forum, 45(4), 525-541. http://dx.doi.org/ 10.1007/s10566-015-9343-9

Wolke, D., Lee, K. & Guy, A. (2017). Cyberbullying: A storm in a teacup?. European Child & Adolescent Psychiatry, 26(8), 899-908. http://dx.doi.org/10.1007/s00787-017-0954-6

Wong, R. Y. M., Cheung, C. M. K., & Xiao, B. (2018). Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. Computers in Human Behavior, 79, 247–257. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022

Xin, Z.Q., Guo, S.R., & Chi, L.P. (2007). The relationship of adolescents' self-esteem and aggression: The role of mediator and moderator. Acta Psychological Sinica, 39 (5), 845-851

Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y... Zhou,Z. (2014). Friendship Quality, Social Prefe rence, Proximity Prestige,and Self-perceived Social Competence: Interactive Influences on Children's Loneliness. Journal of School Psychology, 52, 511-526. http://dx.doi.org/10.1016/jsp.2014 .06.001

Zavala, M.A.; Valadez, M.D. y Vargas, M.C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6(2), 319-339

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. Revista de Psicodidactica, 23(2), 86–93. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001

LOS ESCOLARES NÓMADAS SAHARAUIS ANTE LA GUERRA: ESTUDIO DE CASO

ÁNGELES ARIZA NÚÑEZ
Universidad Complutense de Madrid
Equipo de investigación DETECESE

1. PRESENTACIÓN

En este estudio se aborda uno de los asuntos de mayor trascendencia entre la población saharaui refugiada como es la educación en estos tiempos de pandemia, sequía y crisis bélica en el Sáhara Occidental. El panorama en este último curso escolar 2020-2021 se vio con la necesidad de extremar las medidas sanitarias impuestas y a aumentar la atención educativa a los trasladados de forma forzosa por residir en la zona en la que se reinició la guerra.

En la actualidad, la población saharaui vive habiendo finalizado un periodo que ha transcurrido desde el 1991 y que ha estado marcado por el alto el fuego, sin combates, en espera de una solución negociada que no se ha producido. En octubre de 2020, un grupo de saharauis bloquearon la brecha ilegal de Guerguerat, que une el territorio controlado por Marruecos con Mauritania, y a ello, Marruecos respondió con una operación militar para desalojarlos. Al día siguiente, 13 de noviembre, el Polisario declaró roto el alto el fuego y comenzaron las hostilidades contra Marruecos que se producen casi a diario en la zona de los Territorios Liberados o badía.

Partimos de una revisión actualizada de los desplazamientos a los campamentos de refugiados que se han producido entre la población saharaui asentada en la zona de combates desde el mes de noviembre. Estos desplazamientos forzosos de cientos de familias a los campamentos de refugiados saharauis han tenido consecuencias, sin duda, entre la población infantil, que ha sido de inmediato escolarizada, y entre los

docentes y responsables de la gestión educativa. Trataremos de conocer esta realidad del pueblo saharaui que se ha caracterizado en años por contar con una educación que responde, con gravísimas dificultades, a las necesidades específicas básicas del grupo que atiende.

Las escuelas situadas en los campamentos de refugiados saharauis afrontan los retos educativos de forma diferente a los de sus inicios cuando la invasión de su territorio en el 1975 y el éxodo o como desde 1991. Se trata de atender y respetar la diversidad conservando la cultura originaria y deseando una escolaridad no exclusivamente hasta la primaria.

Este curso ha sido singular y aún así se evidencia que los niños y niñas saharauis han avanzado en la permanencia en la escuela, en la reducción de los niveles de absentismo y ha aumentado la oferta en secundaria y en la educación no formal. Los docentes consideran que todo ello debe redundar en mejorar los niveles competenciales y de su estabilidad profesional. Son retos de calidad que sin las aportaciones de la ayuda exterior parecen imposibles y de ahí, la necesidad de la actualización de los censos y del conocimiento de la situación. En estos momentos, se presenta en los centros escolares de los campamentos de refugiados una propuesta educativa para el próximo curso gratuita con exigencias de mayor inclusividad y destinada a contribuir a los derechos de los menores. En la planificación ya quedan inscritos todos los desplazados forzosos que se incorporaron el curso anterior.

Esta experiencia pedagógica está totalmente vinculada desde lo local a la comunidad saharaui y a estrategias con enfoque global para la consecución de las pautas marcadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS. Reconocer la interrelación de lo local y lo global se aproxima a conseguir el éxito en su ejecución.

2. MARCO DE REFERENCIA

Según las Naciones Unidas, el Sáhara Occidental es un territorio no autónomo. Está situado en el norte de África, en la costa occidental del continente partido por un muro de más de 2.000 kilómetros bordeado por minas antipersonas. Limita con Marruecos al norte, con Argelia al

este, con Mauritania al sur y al este y con España al oeste. Son unos 266.000 km2 en los que además de la zona costera cuenta con un amplio un territorio desértico. Cuenta con dos regiones, Saquiat el Hamra, la más poblada, en la parte septentrional, con 82.000 km2, y Río de Oro (Ued ed-Dahab), con una superficie de 184.000 km2, en la parte meridional.

***FIGURA 1**. División territorial del Sáhara Occidental*

Fuente: Saleh Lehbib

España continúa como potencia administradora de facto del Sáhara Occidental al no haberse cerrado el proceso de descolonización. Esta relación se remonta a la Conferencia de Berlín de 1884-1885, en la que se procedió al reparto de tierras colonizables de África entre las potencias europeas.

Hasta 1973 la enseñanza era básicamente beduina y coránica. En las ciudades, como muestra de la colonización por España, se imponía el

sistema educativo de la metrópoli entre los hijos de saharauis y europeos fundamentalmente militares, funcionarios, comerciantes o trabajadores de las empresas de la época.

En la actualidad, la zona oeste o litoral es la ocupada por Marruecos y la zona interior es la franja, denominada por los saharauis, como Territorios Liberados y que ha contado en los años de alto el fuego con un resurgir de habitantes en sus núcleos de población. Más al interior, en el sudoeste argelino, está la ciudad de Tinduf donde se encuentran los campamentos de refugiados.

En consecuencia, la población saharaui que no reside en el Sáhara Occidental ocupado se divide entre los Territorios Liberados, los campamentos de refugiados y por supuesto, dispersos en otros países como pueden ser Mauritania, Argelia y España. En los Territorios Liberados ahora solo se encuentran militares y la población que pseudonomadeaba en la zona se ha trasladado en parte al sur o zona fronteriza con Mauritania y mayoritariamente, a los campamentos de refugiados.

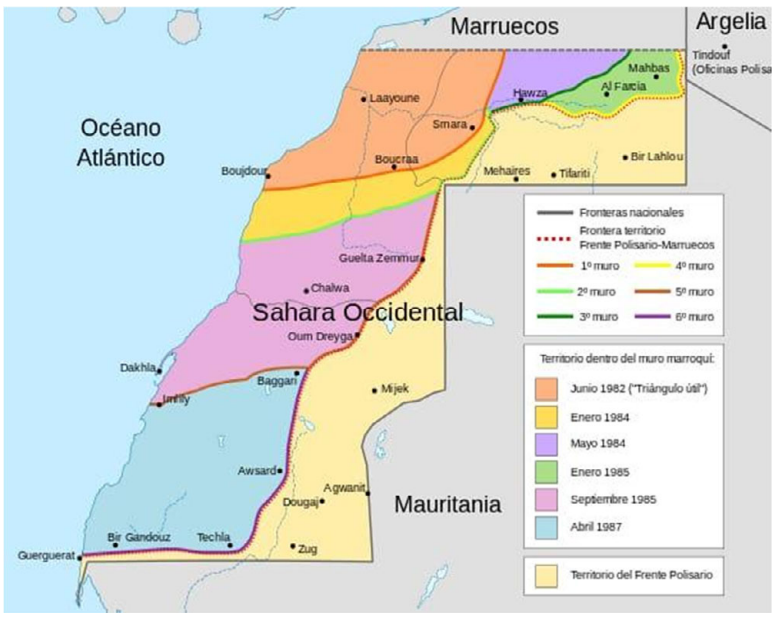
2.1. REALIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE LA POBLACIÓN SAHARAUI

Los denominados Territorios Liberados, oficialmente residencia de la República Árabe Saharaui Democrática, RASD, están bajo el control del Ejército Popular de Liberación Saharaui. Debido a la cantidad e intensidad de los combates librados hasta 1991 sólo vivían una pequeña cantidad de familias nómadas y los militares movilizados. Tras la firma del alto el fuego aumentó su población considerablemente a pesar de las frecuentes minas antipersona. En el mes de noviembre de 2020 se conoció que este periodo había finalizado y el Presidente Brahim Ghali lo anunció como consecuencia del ataque sufrido por parte de Marruecos en la zona de Guerguerat.

El cuidado de los animales ha sido la principal ocupación en la zona que ha podido alcanzar las 30.000 personas entre militares y las familias nómadas que han vivido del pastoreo. No han sido inscritos en los censos de población refugiada por las organizaciones internacionales aunque son familias que, mayoritariamente, han alternado los campamentos y temporadas en el desierto con sus rebaños cuando las condiciones

climáticas y las lluvias lo posibilitaban dando lugar a una forma de vida seminómada. El descubrimiento de pozos y acuíferos es una actividad muy valorada e imprescindible que desarrollan gracias a los conocimientos tradicionales y a las posibilidades del terreno.

***FIGURA 2**. Sáhara Occidental con la división por el muro construido por Marruecos.*



Fuente: Wikimedia Commons

Durante estos años se ha pretendido la normalización de la residencia en estas zonas atendiendo al carácter nómada de esta población y han recibido las atenciones posibles del Frente Polisario en cuanto a escolaridad, salud y seguridad. Contar con atención médica y educativa en la badía siempre ha sido una dificultad. Destacan los asentamientos de Tifariti y de Bir Lehlu por el número de residentes, por ser paso obligado en todas las rutas y por su historia.

Buruaga (2017), en cuanto a los grupos nómadas, plantea al menos cinco elementos esenciales coincidentes en la formulación del concepto de pueblo saharaui: la lengua, el espacio, la antropología física, la cultura material y los modos de vida. La sociedad saharaui coincide en el

valor de la cultura, para su conocimiento y desarrollo, como fundamental elemento para la lucha y reivindicación.

Por otro lado, los campamentos de refugiados saharauis con cerca de 200.000 personas residiendo, fueron llamados con los nombres de las ciudades del Sáhara Occidental: El Aaiún, Auserd, Smara, Dajla y Bojador. Se distribuyen administrativamente en wilayas (provincias), que se dividen en dairas (pueblos) y éstas a su vez en barrios. La Media Luna Roja Saharaui, MLRS, trabaja con las siguientes cifras y clasificación de la población de forma aproximada:

- Población beneficiaria / refugiada: • Refugiados/as: 200.000 • Población vulnerable: 158.000 • Población más vulnerable: 125.000
- Otros grupos vulnerables: • Ancianos/as (2829 personas) • Escuelas Especiales (336 niños/as) • Celíacas (737 personas)

2.1.1. Acciones educativas en la zona

La escolarización y las garantías de atención educativas en los campamentos de refugiados saharauis y en los Territorios Liberados es responsabilidad del gobierno de la RASD. La enseñanza desde el II Congreso de 1974 de la RASD, es obligatoria y gratuita en los Campamentos, y son inscritos todos los menores a partir de los 6 años. Algunas familias optan por la escuela coránica que se enseña en la mezquita, donde se estudia el Corán y las tareas tradicionales como parte del aprendizaje. No están coordinadas con el Ministerio de Educación.

La estructura ministerial es la siguiente:

- Ministerio de Educación: Cumplimiento general de la normativa del sistema educativo saharaui. Seguimiento de la metodología, contenidos, organización y distribución de recursos humanos y materiales.
- Dirección Regional de Educación de la wilaya: Seguimiento de los centros, asignación de alumnado, distribución de los recursos, puesta en marcha de proyectos de cooperación e iniciativas.

- Centros Educativos: Afrontan la realidad del día a día del proceso educativo y son clave pues llevan a cabo el proceso educativo, desarrollan los proyectos e iniciativas. Actualmente existen en todas las dairas, centros para niños entre 3 y 6 años o tarbías, y centros de primaria o madrasas que forman a niños entre 7 y 13 años.

La secundaria se encuentra representada por la escuela Simón Bolivar que se encuentra en Smara y cuenta con la colaboración de profesorado y sistema cubano y no tiene cobertura para todo el alumnado que lo solicita. Existen otras ofertas pero no se cubre la demanda. Algunos estudiantes tienen la oportunidad de continuar sus estudios becados en Argelia.

La formación profesional para alumnos a partir de 17 años se oferta en diferentes wilayas, en forma de talleres de confección, automoción, mecánica, peluquería, o carpintería con escasos recursos de calidad que dificultan acceder a unos niveles mínimos competenciales y acceso a empleos.

La educación universitaria está representada por la Universidad de Tifariti y cuenta con dos escuelas de enfermería y una de magisterio. Se estudia Enfermería en tres cursos académicos y la especialidad de matrona. Las becas universitarias en distintos países es una posibilidad en Argelia y Cuba.

La atención al alumnado con discapacidad es muy limitada. Se mezclan distintas patologías y se comparten los recursos humanos y materiales provenientes de la ayuda internacional.

El acercamiento de la oferta de educación secundaria no en régimen de internado ha sido una pretensión que ha ido superándose para evitar el desarraigo de los menores adolescentes sin tener que separarlos de sus familias tras terminar los estudios de primaria como ocurría con anterioridad.

En la zona de la badía la escolarización ha quedado cerrada desde el momento que comenzó la guerra. Hasta este curso las escuelas estaban situadas entre los asentamientos nómadas. Aun así, los niños debían

caminar varios kilómetros diariamente y el transporte a la escuela no estaba garantizado. Se constataba la precariedad de las instalaciones sin agua ni electricidad ni aseos y en deficiente estado de conservación. Cuentan siempre con amplio patio para actividades comunes. Destaca la relevancia docente y la figura del director. Se observa la carencia de vandalismo y de basuras en la zona de edificación a pesar de carecer de presupuesto para limpieza y escaso para el mantenimiento. Todas las escuelas de la zona reciben el nombre de personajes saharauis heroicos. En la escuela de Miyek, por ejemplo, en el curso 2017-2018 por cursos, el alumnado se distribuyó de la siguiente manera: 1º/23, 2º/10, 3º/12, 4º/5 y 5º/3 con un tutor/a por grupo, y dos especialistas (español, Islam) (Ariza, 2017).

FIGURA 3. *Relación de madrasas en los Territorios Liberados.Están cerradas actualmente por razón de la guerra.*

POBLACIONES Y MADRASAS

POBLACIÓN	MADRASAS
DUGUESH ZUG	AHMED MAHMUD MOHAMED LAMIN
AGUENIT	LARABES ALI BRAHIM
MIJEK	MULAY HAJ SID BRAHIM
MHEIRZ	LABAT SELMA MOJTAR
BIR TIGUISIT	ABD BULAHI MULAY
TIFARITI	JALIHENNA MOHAMED BUDDA
BIR LEHLU	MOHAMED BUDDA

Fuente: elaboración propia.

4. REFERENTE TEÓRICO

En nuestra atención a los derechos educativos inmersos en los ODS planteamos la realidad sociocultural saharaui y su problemática. Se hace referencia a la identidad, territorio, derechos lingüísticos, representación política y educación. En nuestro mundo actual es preciso plantear realidades posiblemente retiradas de las dificultades globalizadas.

Siempre han existido comunidades humanas peculiares, diversas, diferentes que han sido tenidas en un pseudo olvido. En este caso, a pesar de haber sido protagonista de una situación colonial, inmersa en su momento en un modelo homogeneizante aportado por el Estado-nación colonizador que se asume en un principio pero que luego, desarrolla un sistema a partir de su propia identidad.

Desde esta perspectiva, el Estado saharaui ha venido realizando aportaciones constitucionales y legislativas que han ido permitiendo la construcción de una Nación a pesar de la situación convulsa. La Constitución, legislación y normativas han unificado y marcado la acción educativa en estos años desde la proclamación de la RASD. En la zona del Sáhara Occidental desde hace siglos se da una identidad espacial con una variada y rica diversidad interior, una amalgama de saberes que el nomadismo fue aglutinando en una conciencia común. Antes de la colonización por parte de España, la población compartía el espacio geográfico de acuerdo con las tradiciones expresadas en sus relatos cosmológicos, de igual manera su gobierno, su economía, su organización social y por supuesto, los saberes que conformaban su universo.

Es una realidad territorial con una ocupación marroquí y cuya independencia se convierte en eje común demarcado en sus límites por factores naturales, geopolíticos y culturales.

Esto ha puesto las bases que han fortalecido lo que se ha denominado etnoeducación, con planteamientos organizativos y curriculares que permiten impulsar los derechos lingüísticos y culturales propios, construyendo así las posibilidades de una educación más acorde a su identidad.

La relevancia que entre los saharauis adquirió la etnoeducación como elemento clave en el ideario de la revolución ha hecho que, de alguna manera, se tome conciencia de la necesidad de apostar por acciones que puedan retroalimentar e impulsar los procesos de etnoeducación que desde la proclamación de la RASD se viene implementando en los campos de refugiados, Sin embargo, se constata la escasez de investigadores, lingüistas, antropólogos y pedagogos saharauis especializados en etnoeducación para un buen desarrollo de estos procesos educativos

aunque sí existe un elevado número de docentes expertos en sus prácticas.

Establecemos así como etnoeducación, un acercamiento a las comunidad saharaui de la franja denominada territorios liberados y de los campamentos de refugiados para conocer que desde sus territorios se han propiciado procesos con miras a la búsqueda de una educación acorde con sus realidades sociales, políticas, económicas, religiosas y de saberes y conocimientos ancestrales que han sabido mantener, preservar y transmitir de generación en generación mediante procesos formales generalmente de transmisión oral. Se abordan así los principios de la educación comprensiva, educación democrática y participación de la comunidad educativa.

Nuestro enfoque de investigación aborda la situación inclusiva en los campamentos no referida al alumnado discapacitado sino a todos los elementos del sistema que dan forma a o que se conoce como comunidad educativa. Aludimos a la ecología de la equidad para reconocer el esfuerzo del profesorado pero también de toda la sociedad saharaui que ha establecido procesos cooperadores para solucionar los conflictos en la practica educativa como pueden ser los desplazamientos que se produjeron entre los nómadas saharauis desde el mes de noviembre y sabiendo que existen enormes déficits.

5. MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño metodológico que hemos considerado apropiado para esta investigación educativa es de naturaleza cualitativa interpretativa. Este enfoque nos resulta imprescindible para acercarnos a la investigación educativa en situación hostil y cuenta con un reconocimiento ya de antiguo. Se trata de un estudio de tipo etnográfico con aplicación de entrevistas de grupo focal, semiestructuradas y observación participante.

La investigación se enmarcó con énfasis en un estudio de casos con informantes privilegiados que poseen la documentación y los datos requeridos para conocer cual ha sido el efecto en las familias que estaban viviendo en los territorios ocupados. En relación con lo expuesto anteriormente, el enfoque metodológico utilizado no obedece a una serie de

procedimientos establecidos a priori. Se ofrece la posibilidad de llevar a cabo una secuencia de reflexión crítica que nos permita la posibilidad de relacionar temas de forma creativa, respondiendo a lo observado en un proceso investigativo transformador.

La etnografía con su faceta educativa converge con este modelo de investigación narrativa que nos permite la elaboración del relato con el apoyo de los datos obtenidos en cuanto a las personas y núcleos de población afectados. Todo ello conduce a que los propios protagonistas del estudio son básicos intervinientes para la formulación de un relato comprensible.

Confiamos en que nuestra investigación cualitativa responda al objetivo de responder sin sesgos. Los procedimientos como el encuentro con los docentes saharauis son la base para recopilar información y producir conclusiones. Procuramos con ello que los sesgos que puedan ocurrir en el diseño de la investigación, queden minimizados dando voz a los participantes con el máximo respeto y respondiendo a todas las variables que se susciten ya que se producen siempre significaciones diferentes en cuanto a un hecho, por parte de la variedad de personas que intervienen.

Desde un punto de vista metodológico etnográfico accedemos más fácilmente a las realidades educativas en nuestra investigación. En este caso, ha supuesto la elaboración de un calendario consensuado, establecimiento de metas y de compromisos de acción, y un plan de acción en el que el investigador debe implicarse en cada una de sus fases. Se concluye que al utilizar esta metodología en esta investigación se generan postulados teóricos emergentes partiendo de la realidad y de la práctica docente, enriqueciendo el conocimiento y la disciplina.

> El enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. (Vain, 2012)

Nuestro estudio siguió cuatro fases para aproximarnos al contexto, al proceso educativo y al impacto de los desplazamientos por el conflicto bélico reiniciado.

En una primera fase se realizó un estudio exploratorio de los cuadernos de campo con las observaciones in situ de la última visita al territorio hace dos años tanto de los campamentos como de la zona de la badia. Esto nos acercó a una primera preocupación.

En una segunda fase se inicia la priorización de contactos para establecer los datos necesarios y precisos para contabilizar los desplazamientos y las garantías de la escolarización de los menores. Los informes de la Media Luna Roja Saharaui nos permitieron recabar la información pertinente y los datos para el análisis de contenido.

La tercera fase consistió en la colaboración con el Ministerio de Educación de la RASD para abordar una reunión online grupal con distintos intervinientes y conversaciones telefónicas.

Con los datos y la información relatada de los actores se elaboró el informe con la discusión e interpretación de lo obtenido en la investigación junto a conclusiones que se pueden considerar propuestas de mejora y que conforman la cuarta fase.

5.1. Información extraída de los informantes

Cabe insistir en que los resultados expuestos de las entrevistas y reunión de grupo se limitan a esta situación muy concreta y es posible que no se produzcan, de la misma manera, en otros contextos que no estén abordados de esta forma aunque puedan existir coincidencias. Relacionamos los siguientes:

- Al conocer que había que salir el 13 de noviembre de 2020 de la zona de la badía porque se iniciaba la guerra, los más mayores recordaron los primeros tiempos cuando había que salir en la invasión. Los desplazamientos así de tanta gente son complicados. Se utilizaron todo tipo de transporte disponible. Se pusieron en marcha hasta los Land Rovers viejos que parecían que no funcionaban y también los camellos. El ejército

puso a disposición camiones. La población que no deseaba marcharse se dirigió al norte de Mauritania, a la frontera, y es la que todavía no cuenta con respuestas educativas. Aunque muchos se fueron cerca de familiares la mayoría espera qué poder hacer. En esos momentos todo se convirtió en una película de terror.

- La idiosincrasia de la vida de los que proceden de los territorios liberados está marcado por la naturaleza y su manera de salud y de ganarse la vida. Conocen mejor que nadie los recursos que allí tienen que pueden ser aparte del ganado y el agua, la posibilidad de artesanía, plantas medicinales. Estamos hablando de tradición y vida austera pero es la que consideran como saludable. Los niños acuden a la escuela mas tarde que en los campamentos de refugiados. Eso es algo con lo que nos hemos encontrado y suelen faltar más. Las familias, sin posibilidad de empleo, generan dificultades para solventar. Más aún cuando su forma de vida es muy independiente.

- Nuestros niños saben que en cuanto puedan se van a marchar otra vez para la badía. Eso influye mucho en la manera de afrontar su estancia en la escuela.

- Cuestiones que a todos nos preocupan como el absentismo, los retrasos horarios y de contenidos, el fracaso escolar o el éxito se asocian a factores familiares, económicos, sociales, culturales, socioeducativos, pedagógicos y no hay un factor en particular. El éxito o el fracaso se podría analizar como multifactorial.

- En estos años ya se había conformado una forma de vida de miles de personas en la zona y no se pensaba que iba a romperse así. Los primeros años de la vida en la zona fueron difíciles por carecer de infraestructura básica, particularmente el acceso al agua y con una ocupación basada en el cuidado de cabras y camellos. Se creó el Ministerio de Reconstrucción de las Zonas Liberadas y empezaron con la construcción de escuelas y hospitales y la perforación de pozos. Todo ello

provocó el aumento de la población en estos asentamientos. Muchas de las familias dejaron todo lo que tenían o llevaron con ellos lo que tenían en los campamentos y decidieron trasladarse a la zona de la badía. Por eso ha sido tan triste esta marcha. Ya se había conseguido también la distribución de alimentos básicos como aceite, harina, arroz, etc. en los camiones del ejército en un convoy, una vez al mes. También se produjo un convenio del Polisario con compañías que trabajaban en el desminado y que dejaron mucho más segura la zona en estos años. Desactivaron artefactos sin explotar y minas de racimo. Esto fue un esfuerzo muy grande y favorable a la repoblación.

- Era normal la vida en la zona antes del 13 de noviembre. Todo podía ir lento pero iba.
    - Tres factores se juntaron y cambiaron totalmente la vida de la población nómada en el 2020: la guerra, el Covid-19 y la sequía. Se acumularon los tres factores peores y todo empeoró más.
    - La evacuación fue como una gran ola y no se podía reaccionar tan rápido pero se sabía que había peligro. La gente que volvía tenía que empezar de cero.
    - Se convirtió en prioritario para el gobierno de la RASD la escolarización de los menores trasladados de forma forzosa de la badía.
    - Aun tratando los aspectos educativos debemos comenzar con que todas las fuentes consultadas observan el déficit en la dieta alimentaria del alumnado. El Programa Mundial de Alimentos es la agencia de las NNUU que se ocupa de la ayuda alimentaria general, el complemento nutricional para la infancia menor de cinco años con déficits, mujeres embarazadas y escolarizados. En la dieta se supone cereales, legumbres, azúcar, aceite, sal... Los productos

frescos y perecederos no aparecen en la canasta básica. La actualización del censo es tarea fundamental.

FIGURA 4. *Recorrido de la autora de la investigación por las escuelas de la zona de la badía con anterioridad a la pandemia y a la ruptura de alto el fuego*

Fuente: elaboración propia

– Se recuerdan en estos tiempos aquellos acuerdos transmitidos oralmente, que todos reconocían, que eran de obligado cumplimiento en los inicios, cuando los más mayores tuvieron que afrontar la ocupación marroquí. Se trata de recordar el código de los principios de la revolución: 1- La violencia como defensa justificada (al unf azzauri). 2- El sacrificio por la patria (attadhiya). 3- La disciplina y el orden (al iltizam). 4- El secretismo (asserriya). 5- La crítica y autocrítica (annagd wa annagd addati). 6- El análisis de los sucesos y acontecimientos de manera subjetiva (attahlil el elmi). 7- Aprovechar el tiempo y los logros de la revolución (al mohafada ala al wakt wa ala makasib azzaura). 8- Igualdad democrática -entre sexos, razas y tribus- (almusawataddimukratiya). 9- Transparencia y

sinceridad democrática (assaraha azzauriya). 10-Creer en uno mismo y en el pueblo (azzikatu binnafsi wa bi achchaab). 11-Saber defenderse sólo contando con tu propia fuerza (al iitimad ala annafs). 12- Servir de ejemplo para los demás (almizaliya). 13- Continuidad (al istimrariya).

***FIGURA 5**. En la escuela de Miyek, en los Territorios Liberados antes del desplazamiento forzoso a los campamentos de refugiados. El alumnado junto a su profesorado diariamente realizan el izado de bandera mientras aguardan la llegada del alumnado que en algunos casos, deben realizar largas caminatas para llegar.*

Fuente: Salka Salem

– Se observa que disminuye el número de profesores. Las mujeres son mayoría en la atención a las escuelas. Maestras y directoras reclaman la necesidad de conciliar los cuidados de sus familias y trabajos para poder continuar. El profesorado que deja el trabajo parece lógico por las dificultades de mantener a sus familias. El destino de profesor/a es cierto que tiene prestigio pero no tiene posibilidades económicas para luego solucionar el sostenimiento de la familia. Entre los muy comprometidos lamentan que lleve a la apatía y al desaliento siendo tan necesarios. Las diferencias económicas llevan a que te puedas permitir o no, ser profesor. En los campamentos hay

quien tiene ayuda de familias españolas, o que en su familia haya algun pensionista español o algún familiar emigrante o puede ser tambien que tenga algun convenio con alguna ONG. Lo que hace falta es consideración social e incentivos porque los cien euros cada tres meses al profesorado es totalmente insuficiente y da para cubrir algunos gastos de alimentos perecederos.

***FIGURA 6**. Aula en los Territorios Liberados, actualmente cerrada.*

Fuente: Salka Salem

– Intentan, según nos cuentan, estar al día y muchos están motivados pero no pueden avanzar en informatica si no se tiene ordenador. Existe una gran dificultad en cuanto a las nuevas

tecnologías y eso está muy relacionado con la motivación para los más jóvenes.. El avance de cobertura telefónica y de electricidad ha mejorado muchísimo la situación. Ahora ya hay luz en las escuelas pero antes tampoco se podía trabajar con continuidad a no ser que pusieramos alguna placa solar. Antes de la pandemia venian profesores de España y se daban muchos cursos que sirven para el reciclaje de Universidades como la de Granada, de Madrid, de Jaén, por ejemplo y que repiten y ayuda mucho. Hay compañeros que saben de sus materias pero no tienen formación docente.

– Algunas familias prefieren que sus hijos vayan a la escuela coránica. Los horarios, el ambiente de trabajo, los contenidos y los debates son muy diferentes. Según la época del año, el horario de la escuela tradicional es de 8.30h. a 13 h. y de 15h. a 18 h. El de la escuela coránica es de 6 h. a 7.30 h. y de 17.30 h. a 21 h. El curso escolar consta de períodos de tres meses entre los cuales hay quince días de descanso.La asignación de clase y de grupo la hace el equipo directivo tras consultar con el profesorado las actividades lectivas y generales del centro. La semana escolar saharaui es de cinco días y el curso escolar es de 35 semanas divididas en tres trimestres. Las vacaciones de verano comienzan en mayo. Cada colegio cumple con 25 horas semanales lectivas en horario partido.

– Los programas deben ser muy abiertos para que podamos abordar todas estas dificultades que se convierten en diarias y que le traslademos al alumnado la ilusión de que lo que estudian va a repercutir en la comunidad.

– Es verdad que con el covid y teniendo en cuenta que siempre es dificil el transporte, nos encontramos que ir de un lugar a otro en los campamentos se ha vuelto más complicado. De todos modos, la reunion semanal de profesorado no se puede eliminar porque nos da informacion, ayuda, apoyo… Hay más reuniones generales de coordinación en las que nos enteramos

de todo lo que tenemos que hacer y para que vayamos en el mimo plan. Por ejemplo, la semestral.

- No se ha realizado aun investigaciones sobre cómo ha afectado la nueva situacion de guerra y pandemia entre el alumnado aunque se tienen previstos estudios de casos que pueden servir para analizarlo con propuestas de mejora para cursos futuros.
- Los materiales propios están muy reducidos pero se tiene previsto seguir en la edición de materiales saharauis. Muy importante que se continúe en material editado tambien en español para poder continuar con esta segunda lengua.
- Las familias nos trasladan que los estudiantes que se fueron incorporando están bien en las escuelas y son conscientes que han profundizado más en contenidos y objetivos. Valoran positivamente la accion personalizada, la preocupacion por los resultados la posibilidad de contacto incluso fuera del horario escolar para poder colaborar con las dudas en el estudio o para reconocer alguna situacion de mayor vulnerabilidad.
- El alojamiento, la manutención y el transporte son las preocupaciones de las familias en el momento que se finaliza la primaria.
- A los alumnos y alumnas saharauis desplazados cuya educación incluye también el español se les observa un déficit en esta lengua, tienen menor rendimiento escolar en general, se ha incrementado el nivel de escolaridad y es mayor la intervención del profesorado con estas familias en la escuela.
- Rechazan plantear la existencia de brecha educativa (en términos de aprovechamiento académico)entre el alumnado saharaui refugiado y los desplazados de la badía aunque ven la necesidad de mejorar los resultados académicos.
- Las condiciones actuales son distintas a las de los desplazamientos de hace años, las necesidades básicas de las familias

y del alumnado han cambiado y la situación de desánimo y de confianza máxima en la educación puede haberse visto algo dañada por la contiuidad de la situación de refugio; más allá de eso, la cuestión es que habiendo sido demostrada la efectividad de la institucion escolar no se puede permitir que las circunstancias actuales de salud, conflicto bélico, escasez de incentivos económicos del profesorado, masificación, escasos recursos hagan que sea un servicio más frágil y vulnerable.

- Las soluciones propuestas para la resolución de los probleamas actuales no radica ni en mejorar la coordinacion o el establecimiento de un programa avalado por una normativa coherente sino recursos para solucionar los conflicots que estan ante todo relacionados con la calidad educativa. Son cuestiones que tienen que ver con la calidad educativa para afrontar la pertinencia, la relevancia y la inequidad educativa.

- Hay que conjugar los desplazamientos forzosos y elevar las ratios de refugiados mientras existe el planteamineto de la mejora de las posibilidades educativas de la población en general.

- Desde la inspeccion educativa se hace hincapié en la educacion como fortalecimiento de la identidad. Se producen actividades escolares permanentemente que promueven la pertenencia y la cuestión identitaria y en la que el alumnado en general se siente conocedor e identificado. Cuestiones como la vestimenta tradicional, peinados, aseo o alimentacion son abordados en las aulas y se acompañan de controles de salud importantes. El respeto a los valores de los mayores y a las tradiciones muchas de ellas llevadas a cabo por los beduinos o nómadas es muy valorado por el alumnado y sus familias. Las diferencias culturales no son visibles, quizás las religiosas, y ello, genera una relativa equidad. En la escuela se renueva y crece diariamente la identidad y la defensa conjunta de los valores tradicionales como fórmula de supervivencia.

- El alumnado que ya residía en los campamentos tienen más asimilados esquemas occidentales al poser mayor

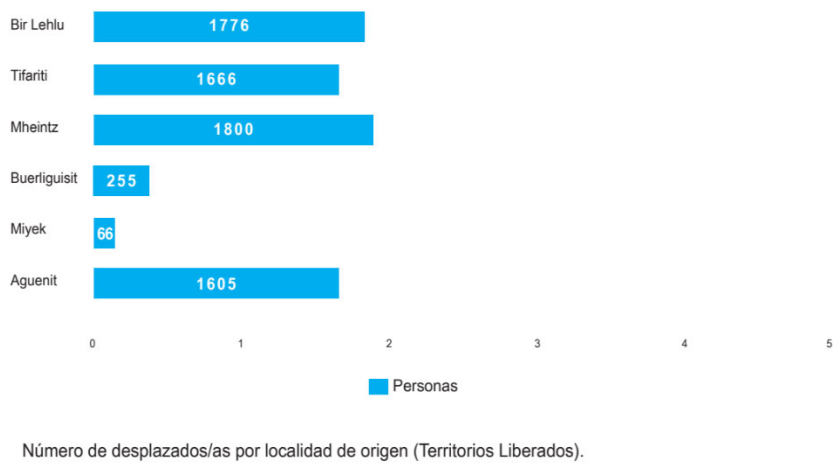
conocimiento mediante internet, viajes a España, recepción de viajeros del extranjero a sus casas, etc.

– Todos los materiales de trabajo son revisados para que a poder ser se incorporen contenidos comunitarios al currículum escolar. Desde las palabras para traducir, a la enseñanza de las vocales o los problemas de matemáticas se encuentran enclavados en el contexto y no se observan ejemplos de otras latitudes ni tampoco en las ilustraciones.

– Cuestiones que a todos nos preocupan como el absentismo, los retrasos horarios y de contenidos, el fracaso escolar o el éxito se asocian a factores familiares, económicos, sociales, culturales, socioeducativos, pedagógicos y no hay una idea clara de un factor en particular. El éxito o el fracaso se podría analizar como multifactorial.

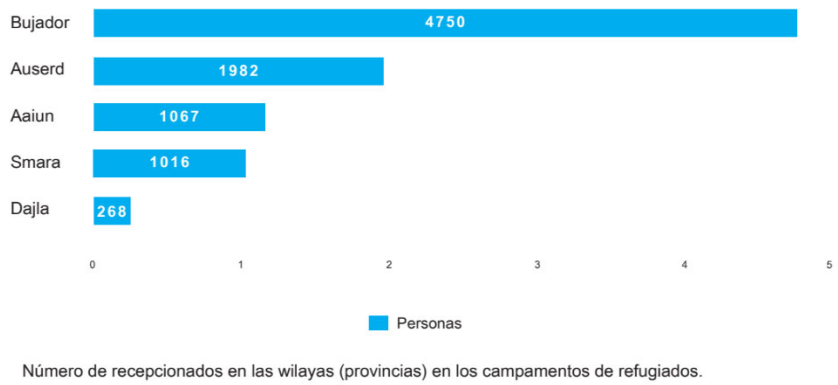
5.1.1 Datos relativos a los traslados y al curso escolar 2021-2022

***FIGURA 7**. Número de personas desplazadas desde los Territorios Liberados por razón de seguridad a los campamentos de refugiados según la MLRS en su informe de enero de 2021*



Fuente: elaboración propia

***FIGURA 8**. Número de personas recepcionadas por wilayas en los campamentos de refugiados saharauis, según la MLRS en su informe de enero de 2021*



Fuente: elaboración propia

*Desde el Ministerio de Educación de la RASD se confirman que, de forma aproximada, para el curso 2021-2022 las cifras serían las siguientes: 31guarderías, 26 escuelas de primaria, 12 escuelas de secundaria, 7 centros de formación pedagógica, 6 centros de formación profesional. A ello hay que añadir la oferta universitaria desde la Universidad de Tifariti y las siete escuelas coránicas que no dependen directamente de este Ministerio. El total de alumnos y alumnas para el nuevo curso es de 39.098.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las autoridades saharauis siempre han sido conscientes de que la educación que se desarrolla y se imparte en la propia comunidad es definitiva en su configuración y supervivencia como pueblo. Es el elemento que fomenta la cohesión social y de ahí, la importancia que tiene para el proceso educativo el reconocimiento de las dinámicas poblacionales, las influencias que se han producido y las que se producen en la organización de la vida local.

Las respuestas obtenidas por los informantes ponen de manifiesto:

- Urge ampliar y restaurar escuelas, con mobiliario adaptado al interés de acoger al mayor número de niños y comprender más niveles de enseñanza, por ejemplo, secundaria.
- La normativa y la estructura educativa responde a la población desplazada de la badía aunque tiene un carácter más adaptado a los campamentos de refugiados.
- Es necesario conocer a fondo las características del alumnado a través de trabajos descriptivos para poder configurar de forma más precisa el panorama general.
- La población desplazada y que ha aumentado los censos debe ser considerada no solo para la reacción docente sino para los planes de apoyo nutricional de las ONG que intervienen en la zona.
- La adaptación de las escuelas a las actividades para las que que se utilizan en este caso, educativas conseguiría que estas fueran atrayentes al alumnado y sus familias.
- La mejora de infraestructuras de los establecimientos escolares es prioritario tras la electrificación de casi la totalidad de escuelas se promueve una construcción de mayor calidad en cuanto a diseño y ejecución, tomando en cuenta todos los elementos esenciales particularmente las altas temperaturas para que la educación del alumnado sea la más adecuada.
- Podríamos concluir que las escuelas de los nómadas, de donde proceden los actuales desplazados, se caracterizan por: diversidad, escasa densidad, un profesorado comprometido y pendiente de renovación formativa, alumnado heterogéneo, centros sin apenas recursos, aislamiento y carentes de nuevas tecnologías.
- En las escuelas de los campamentos de refugiados tanto para los individuos como para la comunidad, la formación y el acceso a las TIC son fundamentales en una realidad cotidiana más dependiente de la tecnología. Resulta reclamación

formativa para los docentes aquella relacionada con la didáctica, psicología y prácticas.

- La formación se convierte en dinamizador social frente al aislacionismo que es contrario a cualquier estrategia de supervivencia.

- Se incide en que el personal mayoritariamente son mujeres tanto en las escuelas como en los dispensarios de salud. Es importante como continuidad de esta responsabilidad la participación de las mujeres en los órganos de decisión. Las circunstancias familiares inciden directamente en el trabajo de estas mujeres muy dependientes de los cuidados a su entorno.

- No se ha observado situación alguna de rechazo y sí acogedoras ante la llegada del nuevo alumnado. La adaptación ha seguido su curso normal.

- Consideramos que mayoritariamente siguen añorando la forma de vida de la badía y su escuela también. Algunos de sus familiares se adaptan a su nuevo entorno mientras que otros mantienen la nostalgia y añoranza.

- Existen dificultades para el alumnado con edad para secundaria o formación profesional y que no pueden acceder por escasez de plazas, de nivel y de motivación. Son muy jóvenes pero ya realizaban trabajos en la familia relacionados con el ganado o en la casa. La existencia de esta población juvenil junto a la que ya se encuentra en los campamentos sin continuar estudios y sin posibilidad laboral es una situación grave siendo uno de los principales problema y que afrontan con dificultad los gobernantes de la RASD.

- Queda un largo camino y, aun así, se ha de poner de manifiesto y resaltar el valor y esfuerzo de todas las personas que trabajan y persiguen este complejo proceso que es la atención educativa y la solución final para los saharauis. Es evidente la dificultad por el dinamismo de una sociedad en continuo movimiento en situación hostil.

FIGURA 9 *Escuela de Tifariti en los Territorios Liberados cerrada por el conflicto bélico tal y como se encuentra en estos momentos.*

Fuente: Matamulana Sidi Brahim

7. CONCLUSIONES

El análisis de la información obtenida permite extraer conclusiones significativas respondiendo así a los objetivos de la investigación.

Aspiramos a soluciones que pasan por la atención política internacional que generen una situación definitiva para la erradicacion de población refugiada y desplazada forzosa saharaui. Suponemos que irían dichas soluciones tras un nuevo Plan de Arreglo contemplado por las Naciones Unidas. Mientras ocurre, si la planificación educativa existe, la formación es una exigencia permanente, las nuevas tecnologías se añoran, existe un profesorado y la tradición forma parte de la identidad es evidente, que se necesitan medios para llevar a cabo la tarea educativa.

En nuestras propuestas de mejora consideramos que sería preciso abordarlas desde el interior de las escuelas, entre escuelas y fuera de las

escuelas. De esta manera, reconocemos las relaciones internas de la propia escuela o aula, aquellas que se debaten entre la coordinación entre instituciones y las que abarcan las soluciones que precisa el contexto para obtener calidad en la convivencia interna y externa al territorio. Así entendido es un desafío permanente que busca la calidad educativa desde el trabajo conjunto de las escuelas y la comunidad pero también el objetivo histórico de la paz definitiva.

Se precisan recursos por parte de la Comunidad Internacional que aporten mejoras en instalaciones, materiales, estabilidad profesional y garantía alimentaria. "Invertir en la educación de quienes migran marca la diferencia entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz" (Azoulay, 2018).

Las aspiraciones de la sociedad educativa saharaui son asumidas y entendidas como preocupaciones por el estado que lo interpreta como única posibilidad de desarrollo relacionadas, sin duda con el reconocimiento y transmisión de la propia identidad en una situación de población dispersa como la que vive el pueblo saharaui. Ante esta situación y teniendo en cuenta la nueva situación generada desde el reinicio de la guerra en noviembre de 2020 urgen estrategias relacionadas con la cultura y la educación como estrategias de paz ante la infancia, más aún cuando la pandemia hace inviable la salida al extranjero en programas de acogimiento temporales.

Urge el conocimiento de esta realidad que se ha producido desde noviembre de 2020, de traslado forzoso, siendo conocedores de la dependencia de la ayuda internacional para hacer frente a la consolidación del sistema educativo planteado. Los desplazamientos pueden tener considerables efectos sobre los sistemas educativos. Los datos de la población llegada deben visibilizarse para que verdaderamente el impacto de la escolarización como educación formal en la infancia saharaui pueda lograrse. Los recursos escasean y las consecuencias de la guerra no se viven solo en el campo de batalla. Conseguir mejores resultados escolares, asistencia y continuidad en este alumnado es un reto teniendo en cuenta la situación de contexto pero es una meta a realizar.

Favorece esta pretensión que los docentes son sabedores de que hay que integrar al recién llegado y que el currículum parte de la cultura local e identitaria con todos los conocimientos que el propio alumnado reconoce como propio antes de la incorporación de otros saberes.

En cuanto a la gestión educativa siempre se asocia en situación extrema a la improvisación y a la dificultad de hacer cumplir un programa existente con sus fines y objetivos y cuyas autoridades se esfuerzan en coordinar y hacer llegar a todos los docentes que voluntariosamente intentan llevarlo a cabo. No es un problema metodológico.

Para reconocer los avances en la implementación de los ODS, a pesar de los esfuerzos de los movimientos de solidaridad, autoridades educativas, docentes, familias y alumnado aún hay mucho que recorrer en los objetivos relacionados con la equidad, la pertinencia, relevancia, eficacia y eficiencia.

En definitiva, las circunstancias como el traslado forzoso de miles de personas provoca en las escuelas de los campamentos de refugiados saharauis una dificultad a la que hacer frente y a la que los países donantes deben estar atentos porque en este contexto la debilitación de un programa educativo integral sería de enorme desaliento para quienes confían y desean las mejores condiciones pedagógicas, didácticas, políticas y de estabilidad económica docente. Estabilizar, planificar y contar con el apoyo de los países donantes en cuanto a lo sanitario, alimentario y educativo es básico para poder continuar con la senda de los ODS en el contexto bélico saharaui.

Podemos considerar que los progresos resueltos por el profesorado saharaui en el curso escolar 2020-2021 han sido de forma cooperadora, creativamente y con los escasos recursos con los que se cuentan sin abordar el desplazamiento masivo desde la planificación educativa o de gestión porque evidentemente estamos en una situación no prevista y de extrema emergencia salpicado de pleno con la amenaza de la pandemia actual.

La educación saharaui actual demanda un profesorado cuya formación responda a las demandas de situaciones cambiantes donde la diversidad

existe y la inclusión social y educativa son principios de la propia sociedad.

El profesorado debe evitar el aislamiento profesional mediante la formación y dar respuesta a todo un alumnado que se encuentra en proceso de reconocer el traslado de vida y su nueva situación de refugiado.

La ruptura del "statu quo" anterior y la opción de la guerra han insuflado unas esperanzas en los campamentos saharauis que plantean una nueva realidad en un conflicto que corre el riesgo de ser olvidado por la comunidad internacional y ha generado para empezar notables cambios en la vida cotidiana ya de por sí compleja.

Por todo ello, las soluciones y propuestas de mejora de carácter educativo son prioritarias pero no olvidemos que la cuestión política del Sáhara Occidental necesita de solución por lo que representa a nivel nacional e internacional. Los saharauis, tanto los que conocieron su tierra como los que no la han llegado a conocer, después de más de cuatro décadas sin plan de arreglo definitivo, no pueden permanecer ante esta situación insostenible pendientes por más años de la atención del ACNUR o del Programa Mundial de Alimentos, en definitiva, de la ayuda internacional.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro reconocimiento a los miembros del Ministerio de Educación de la RASD que han hecho posible en los tiempos en los que los viajes al territorio han sido imposibles todo lo relacionado con la investigación aun superando las cuestiones virtuales que evidentemente no en todos los contextos tienen la misma dificultad. Muy particularmente a los intervivientes del grupo focal: 1.- Habub Seilim. Exresponsable del Departamento de Educación en los territorios Liberados. Ahora responsable de animación escolar con 35 años de antigüedad. 2.- Halima Abeidi. Inspectora en Smara con 32 años de antigüedad. 3.- Abdi Omar. Inspector en Auserd, con 29 años de antigüedad. 4.- Ahyeb Chej, maestra de español en Smara y Nywa Nafi, maestra de ESO en Smara.

A Salka Salem, maestra en Miyek. A Matamulana Sidi Brahim por sus impresiones y labor de desminado. A Salek Bombi y a Mojtar Larabas por sus esfuerzos desde el Ministerio de Educación por coordinar y aportar información.

8. REFERENCIAS

AFAPREDESA (2008). Sahara Occidental. Persistencia de las violaciones de los derechos humanos de un pueblo. Bilbao: Gakoa.

Alcobendas, M. (2004). Los saharauis. Málaga: Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

Aranda Redruello, R. (2012). La formación del profesorado saharaui en los campamentos de refugiados de Tindouf (Argelia). Tendencias Pedagógicas,; 139-159.

Ariza Núñez, A. (2017) Las escuelas nómadas como espacio educativo integral en los territorios liberados del Sáhara Occidental. Reconstrucción de experiencia. En Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño. Sevilla: Egregius

Ariza Núñez, A. (2019) La formación de maestros y maestras saharauis median-te narraciones fotográficas desde la escuela. En Bautista García-Vera, A. (coord) La fotografía en la formación del profesorado, 203-216. Madrid:Narcea.

Awah, B. M., & Moya, C. (2009). El porvenir del español en el SaharaOccidental. Madrid: Bubok.

Bárbulo, T. (2017). La historia prohibida del Sáhara Español. Barcelona: Península.

Barona, C. (2004). Hijos de la nube. El Sáhara Español desde 1958 hasta la debacle. Madrid: Langre.

Briones, F., Mohamed Alí, M. L., & Salek, M. (1977). Luali: "Ahora o nunca, la libertad."Murcia: Universidad de Murcia.

Caro Baroja, J. (1954). Una visión etnográfica del Sáhara español. Madrid: CSIC e Instituto de Estudios africanos.

Caro Baroja, J. (1990). Estudios Saharianos. Madrid: JÚCAR.

Chaves, J.I. (2011). "Sahara, un conflicto olvidado", en Tribuna de los servicios a la ciudadanía. Número 10, Julio, 2011

Criado, R. (1977). Sahara. Pasión y muerte de un sueño colonial. París: RUEDO IBÉRICO.

Deniz Ramírez, F. A. (1991). R.A.S.D. Educación y proceso de liberación nacional. Las Palmas de Gran Canaria: Federación Canaria de Ayuntamientos y Cabildos hermana-dos con el Pueblo Saharaui.

Diego Aguirre, J. R. (1991). La verdad sobre la entrega del Sahara. Historia 16, 177, 16–28.

García, A. (2010). La historia del Sáhara y su conflicto. Madrid: Los Libros de la Catarata

Juliano, D. (1998). La causa saharaui y las mujeres. Barcelona: Icaria.

Maestre Alfonso, J. (1976). El Sahara, última frustración colonial. Historia 16, 1, 22–31.

Mahmud Awah, B. (2012). El sueño de volver. Madrid: CantArabia.

Moreno Fernández, E. (2011). La educación infantil y primaria saharaui: Conexiones con el sistema español. Eduinnova. Retrieved from http://www.eduinnova.es/monogra-fias2011/feb2011/saharaui.pdf

Robles Picón J. I., Gimeno Martín J. C., Mahmud Awad B., Mohamed Ali Laman (2015). La poesía saharaui en el nacimiento de la conciencia colonial. Tours: Les Cahiers d'EMAN. Université de Tours

Ruiz Miguel, C. (2006, abril). Los acuerdos de Madrid, inmorales, ilegales y política-mente suicidas. La Ilustración Liberal, (No 26). Retrieved from http://www.ilustracion-liberal.com/26/los-acuerdos-de-madrid-inmorales-ilegales-y-politicamente-suicidas-carlos-ruiz-miguel.html

Sáenz de Buruaga, Andoni. (2018) Avances en el conocimiento del pasado cultural del Tiris, Sahara Occidental. Inventario del patrimonio arqueológico. Presentació Bingen ZUPIRIA GOROSTIDI. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco,Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.

Soroeta Liceras, J.(2005): «El Plan de Paz del S-ahara occidental, ¿viaje a ninguna parte?», Revista Electrónica de estudios internacionales, http://www.reei.org/index.php/revista/num10/articulos/plan-paz-sahara-occdental-viaje-ninguna-parte

Uld Ismail Uld Es-Sweyih, M.-F. (2008). El primer Estado del Sáhara Occidental. (Nathanaël Raballand y Carmen Astiaso, trad.). Recuperado 16 julio 2021 de http://www.arso.org/rep.saharaui.htm

UNESCO (2018) Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros. París (http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

UNMS (2019). La Unión Nacional de Mujeres Saharauis. Recuperado de: http://www.mujeressaharauisunms.org/p/blog-page_3731.html

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológica. Revista de Educación Año 3 Nº4|2012

Velloso de Santisteban, A. (1993). La educación en el Sáhara Occidental. Madrid: UNED.

Vilar, J. B. (1977). El Sahara Español. Historia de una aventura colonial. Madrid: SEDMAY EDICIONES

PRIMERA FASE DE LA HOJA DE RUTA PARA "SOSTENIBILIZAR" EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

ROSA MECHA LÓPEZ
Departamento de Geografía
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2020 muchas instituciones empezaron a apoyar decididamente la sensibilización hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y en el caso de la disciplina geográfica, la Asociación Española de Geografía (AGE), el Colegio de Geógrafos de España (CGE) y el Instituto Geográfico Nacional (IGN) incluyeron en sus páginas webs apartados específicos sobre los ODS, modificando incluso sus logotipos para que reflejasen su apoyo a la sostenibilidad de los territorios. El IGN publicó los resultados del Programa Copernicus para la monitorización del territorio y ODS, de gran interés para la docencia y la investigación. Y la AGE y el CGE enviaron a principios del año pasado una carta al Vicepresidente del Gobierno ofreciendo el apoyo de los geógrafos y geógrafas para colaborar en la Agenda 2030. Fue justo entonces cuando se puso en marcha el proyecto GEODS de innovación docente en el Departamento de Geografía de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), cuyas siglas quieren ser la combinación de Geografía y ODS[126]. El proyecto inicia la hoja de ruta para "sostenibilizar" el Grado de Geografía y Ordenación del territorio de la UCM. En

[126] En el proyecto han participado también otros 4 docentes del Departamento de Geografía de la UCM: Rosa Resino, Pilar Vega, Ricardo González y Ricardo Barbas. Además se ha contado con la colaboración de 4 estudiantes del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, que han ayudado en la realización de la encuesta entre sus compañeros y compañeras.

este capítulo se presentan los resultados de la primera fase de este proceso de adaptación de la docencia y la investigación al concepto de desarrollo territorial sostenible.

2. OBJETIVOS

El proyecto GEODS pretendía alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Relacionar las asignaturas del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio con los ODS correspondientes, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, haciéndolo de forma estructurada y metódica para que esté a disposición de todo el profesorado tanto de la UCM como del resto de Universidades.
- Analizar los conocimientos de los estudiantes del Grado de Geografía en relación a los ODS, para a continuación poder poner en marcha un proceso de refuerzo y sensibilización en los próximos cursos.
- Estudiar el nivel de investigación en torno a los ODS en las tesis doctorales leídas en los programas de Doctorado del Departamento de Geografía en los últimos 30 años, con el fin de conocer la evolución a partir del establecimiento de los ODS como objetivo global de desarrollo territorial.
- Visibilizar el papel de la Geografía para alcanzar en 2030 una ordenación territorial más sostenible en todas las escalas geográficas, tanto dentro como fuera del ámbito universitario.
- Fomentar las vocaciones científicas hacia la Geografía de la mano de los ODS a través de eventos de Cultura Científica, con el fin de educar y formar estudiantes comprometidos y planificadores de la sostenibilidad territorial a corto, medio y largo plazo.
- Transferir los resultados del proyecto a la sociedad en general, a las administraciones locales y al mundo empresarial para

contribuir a la mejora en la ordenación y gestión de un mundo más sostenible. El proyecto se ha centrado en la experiencia piloto con el ayuntamiento de Parla, colaborador del proyecto.

En definitiva, se ha pretendido diagnostica la situación actual, analizar toda la información recopilada para poder poner en marcha un proceso de "sostenibilización" del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, a la vez que se ha difundido la visibilización de la disciplina dentro y fuera de la Universidad, en relación a su contribución a la consecución de la Agenda 2030 a través de la sensibilización de la sociedad hacia la importancia de una Ordenación Territorial Sostenible (véase la figura 1).

3. METODOLOGÍA

El proyecto se ha basado en una metodología multimétodo y multitécnica. La investigación realizada ha sido tanto cualitativa como cuantitativa, con un enfoque didáctico y con el objetivo de diagnosticar la situación actual para diseñar una futura mejora docente. Los métodos y las técnicas de investigación que se han utilizado han sido muy variadas para poder cubrir todos los objetivos del proyecto:

- Análisis documental de las fichas docentes de las asignaturas del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, para poder valorar la relación de sus contenidos temáticos (teóricos y prácticos) con los ODS y poder extraer los términos geográficos clave que los representan.

- Realización de encuestas a los estudiantes, lo que ha integrado tareas como la elaboración del cuestionario, el envío y seguimiento para su realización y finalmente el vaciado y representación de la información obtenida.

- Inventario de todas las tesis doctorales leídas en el Departamento, análisis de sus temáticas a partir del título y asignación de ODS relacionados.

– Representación gráfica de los datos obtenidos para una mejor interpretación.

– Participación en eventos de cultura científica y divulgación a través de la propuesta de actividades, lo que ha integrado las tareas de diseño y de realización de las mismas.

– Participación en congresos relacionados con la docencia y los ODS para visibilizar el proyecto.

– Sensibilización hacia los ODS tanto dentro del Departamento de Geografía de la UCM como desde una administración local como proyecto piloto.

***FIGURA 1**. Tres objetivos principales del proyecto GEODS*

Fuente: elaboración propia

4. ACTIVIDADES Y ACTUACIONES

Con el reto de alcanzar los tres objetivos fundamentales de la primera fase del proyecto GEODS de innovación docente, se han llevado a cabo las siguientes acciones para visibilizar el proyecto, diagnosticar la

situación de partida de los estudiantes y analizar las relaciones entre la docencia y la investigación en Geografía y los ODS:

- Diseño e impresión de 2 roll ups para visibilizar el apoyo del Departamento de Geografía a la consecución de los ODS y de la Agenda 2030. Los roll up están colocados a la entrada de los dos grandes pasillos que dan acceso a todos los despachos del profesorado.

- Creación de un Seminario de Trabajo dentro del Campus Virtual para poder tener todos los documentos y resultados del proyecto, y para trabajar de forma coordinada todo el equipo.

- Realización de una encuesta a principio de curso a los estudiantes del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio para saber el nivel de conocimiento sobre los ODS y el nivel de concienciación hacia la necesaria sostenibilidad de los territorios. El muestreo se ha realizado en dos grupos diferenciados:

- Muestra 1: 41 estudiantes de primer curso, 25 chicos y 16 chicas. En torno al 70% de los matriculados.

- Muestra 2: 16 estudiantes de tercer y cuarto cursos, 9 chicos y 7 chicas.

Es importante destacar que se supone que los alumnos y alumnas de 3º y 4º, ya son conocedores de los ODS en principio, frente a los estudiantes de primer curso cuyo conocimiento previo se desconoce.

- Participación en actividades de divulgación y fomento de la Cultura Científica de la Semana de la Ciencia. Se organizaron en noviembre de 2020 las siguientes propuestas:

- Taller "Geografía, COVID y ODS: cartografiar la pandemia para contribuir a un mundo más sostenible".

- Mesa redonda "Ordenación del Territorio Sostenible para apoyar la Agenda 2030".

- Exposición “Aprendiendo de los estudiantes: los trabajos Fin de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio. Un Planeta, muchos mundos”.
- Realización de una tabla con todas las asignaturas del Grado y su relación con los ODS correspondientes, analizando los procesos territoriales sostenibles a inculcar en los estudiantes.
- Análisis de las temáticas tratadas en las tesis doctorales leídas en el Departamento de Geografía en los últimos 30 años.
- Participación en congresos para visibilizar el proyecto en un ámbito multidisciplinar. Se han presentado las siguientes comunicaciones en 2020 y 2021:
- “Enseñar y aprender Geografía Humana para reconstruir un mundo pospandemia más sostenible: el proyecto GEODS”. I Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, celebrado los días 10 y 11 de diciembre de 2020.
- “Enseñar y aprender Geografía de forma transversal a partir de la pandemia global de la COVID-19: reconstruir un mundo post 2020 más sostenible”. I Congreso Internacional y XIII Nacional de Didáctica de la Geografía de la AGE, celebrado los días 19-21 de marzo de 2021.
- “Resultados de la primera fase del proyecto GEODS para preparar la hoja de ruta para “sostenibilizar” el Grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la Universidad Complutense de Madrid”. II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas, celebrado los días 15 y 16 de julio de 2021.
- Actuaciones de sensibilización en el ayuntamiento de Parla. Se han inducido los siguientes logros en una administración local como experiencia piloto de transferencia del proyecto:
- Integración del municipio en la Red de Entidades Locales de la FEMP para el desarrollo de la Agenda 2030.

- Campaña sensibilización sobre ODS en la Semana de la Infancia a través de las redes sociales del municipio.
- Inclusión de los ODS en las convocatorias de subvenciones a asociaciones sin ánimo de lucro.

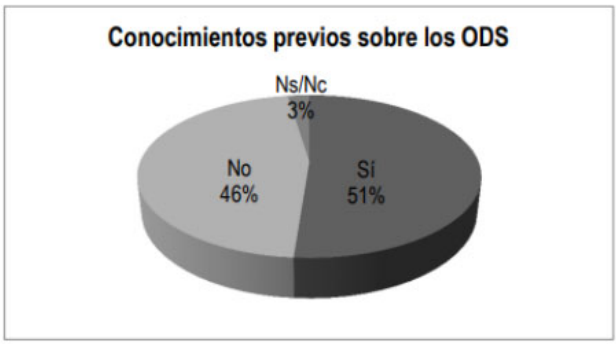
5. RESULTADOS

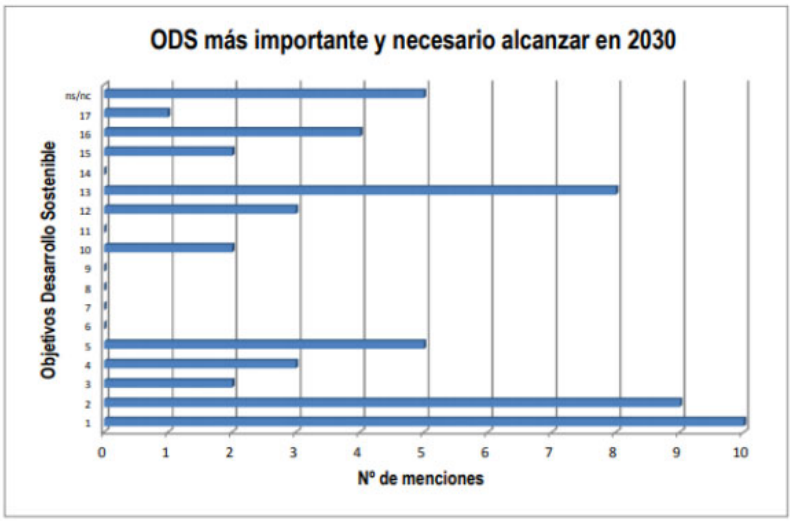
Las actividades y actuaciones más elaboradas que se han llevado a cabo han proporcionado los siguientes resultados:

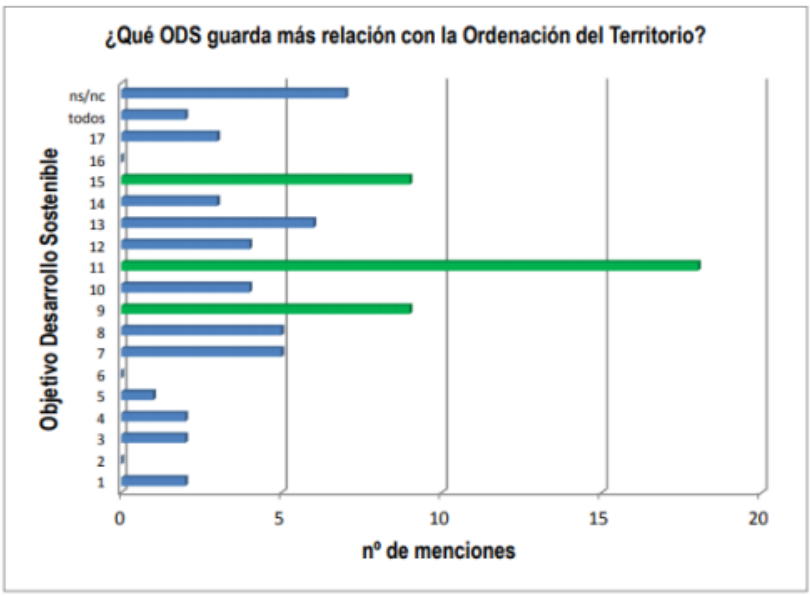
5.1 ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LOS ODS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO DE LA UCM

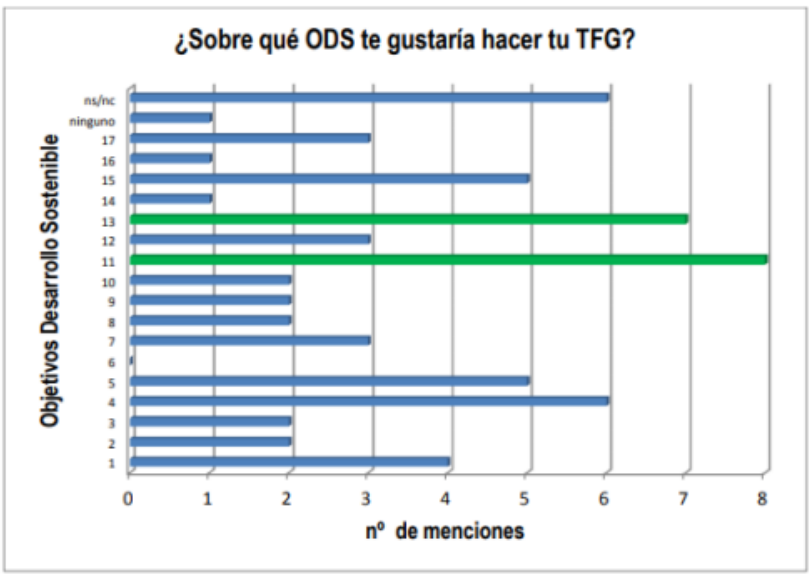
Para la muestra 1, los estudiantes de primer curso, la encuesta recogía 7 preguntas con cuestiones abiertas y cerradas. Se realizó a principio de curso y fue respondida por 41 estudiantes de los 58 matriculados (un 70% aproximadamente), 25 varones y 16 mujeres. La primera de las preguntas formulada en la encuesta pretendía recoger el nivel de conocimiento, previo al comienzo del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, sobre los ODS. Los resultados son muy similares entre los que manifiestan tener alguna noción al respecto frente a los que manifiestan no conocerlos o que no han contestado a la pregunta. Si profundizamos algo más en el grado de conocimiento previo, los resultados de la encuesta arroja que son las mujeres algo más conocedoras o están más informadas que los varones, en concreto 8 puntos porcentuales más de desconocimiento entre los varones (el 52 % de los varones desconocían los ODS frente al 44% de las mujeres).

GRÁFICO MÚLTIPLE 1. *Resultados de la encuesta a la muestra 1*









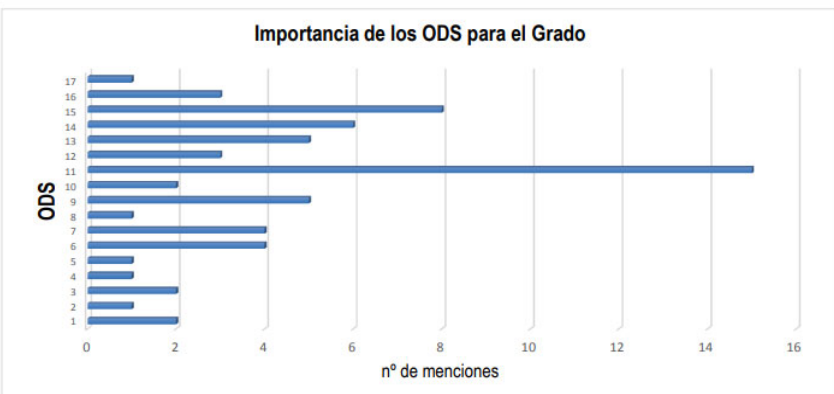
Fuente: elaboración propia.

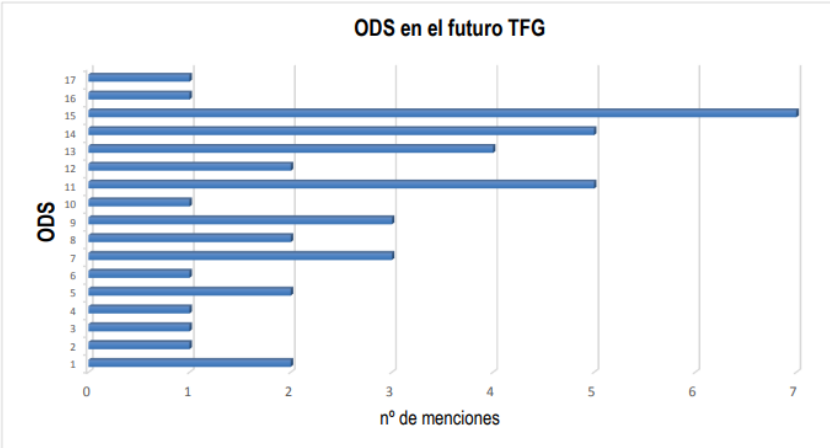
Entre el alumnado que respondió afirmativamente al conocimiento previo de los ODS al comienzo de clases en el grado, se les pidió que explicaran brevemente qué eran o en qué consistían los ODS, siendo en su mayoría respuestas que hacen referencia a conceptos tales como:

retos, acuerdos, desigualdades, medioambiente, cambio climático, bienestar común, etc, y con frecuencia son vinculados con la Organización de Naciones Unidas o en su defecto a acuerdos aceptados por un importante número de países de todo el planeta.

Además del conocimiento relativo a ODS, la encuesta también recoge información sobre la etapa previa al año 2015 con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En concreto se le preguntaba al alumnado si sabían cuántos ODM había en la Agenda 2015, siendo mayoritaria la respuesta correcta de 8 objetivos pero inferior al porcentaje de respuestas correctas en la pregunta referente al número de ODS existentes en la Agenda 2030.

***GRÁFICO MÚLTIPLE 2**. Resultados de la encuesta a la muestra 2*





Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, pese al amplio conocimiento sobre el número total de ODS existentes en la Agenda 2030, el conocimiento específico sobre cada uno de los 17 ODS es muy desigual. En este sentido son los 5 primeros ODS, es decir, "Fin de la pobreza", "Hambre cero", Salud y bienestar", "Educación de calidad" e "Igualdad de género" los más conocidos y mencionados en la encuesta por el alumnado. En el caso opuesto encontramos un 17 % del alumnado que no sabe o no contesta al respecto. También ocupan las primeras posiciones los ODS "Fin de la pobreza" y "Hambre cero" en cuanto a los considerados más importantes y necesarios de alcanzar en el año 2030. Junto a estos dos aparece en tercer lugar de mención "Acción por el clima", que en un número importante de encuestas se señala con cierto carácter trascendental e incluso objeto de estudio e interés para las fases finales del estudio de Grado.

Uno de los objetivos que se establecieron en la presentación del proyecto GEODS fue el de relacionar las asignaturas del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio con los ODS correspondientes, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, con el fin de ponerlo a disposición del profesorado y de esta forma visibilizar y poner en valor el papel de la Geografía a la hora de alcanzar los objetivos de la Agenda 2030. En las encuestas realizadas, y a la luz de las respuestas a la pregunta sobre ¿qué ODS guarda más relación con la Ordenación del

Territorio?, parece claro que el alumnado de primer curso (sin recorrido en la amplia diversidad de subdisciplinas de la Geografía), identifican al ODS 11 "Ciudades y comunidades sostenibles" como el de mayor relación con la Ordenación del Territorio. A bastante distancia de éste figuran los siguientes más mencionados en las respuestas dadas, siendo "Vida de ecosistemas terrestres" e "Industria, innovación e infraestructura" los ODS que se suman a los más relacionados con la materia de la Ordenación Territorial.

Por último, y aunque para el alumnado de primer curso pueda parecer algo lejano el Trabajo de Fin de Grado (TFG), la mayoría de los encuestados han contestado afirmativamente a la pregunta de querer desarrollar su TFG sobre la temática de alguno de los 17 ODS. Siendo así, parece que se cuenta con los cimientos para poder alcanzar otros dos de los objetivos planteados en la presentación del proyecto GEODS, como son el de fomentar las vocaciones científicas hacia la Geografía de la mano de los ODS y el de educar y formar estudiantes comprometidos y planificadores de la sostenibilidad territorial.

Los ODS más aludidos a la hora de ser objeto del TFG futuro se corresponden con el ODS 11 "Ciudades y comunidades sostenibles" y con el ODS 13 "Acción por el clima". No obstante debemos insistir en el escaso contacto que el alumnado que ha contestado a la encuesta (primer curso del Grado) ha tenido con las diferentes y variadas subdisciplinas de la Geografía, lo que nos lleva a pensar que a medida que amplíen conocimientos y campo de acción, los TGF recogerán mayor gama de ODS tratados en los mismos.

En el siguiente gráfico múltiple se recogen algunos de los resultados más destacados de la encuesta realizada a la muestra 1 de 41 estudiantes de primer curso del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la UCM en el año académico 2020-2021.

En cuanto a la muestra 2, en los cursos superiores del Grado ya tienen un conocimiento generalizado de los ODS, destacando el nivel de conocimiento de los ODS 1, 2, 4, 5, 7 y 15, si bien en sus respuestas los estudiantes consideran los ODS 1, 2 y 10 como los más importantes. Destacan el ODS 11 como el fundamental para el Grado que están

estudiando. De cara al futuro y al TFG, parece que en principio se decantarán más por realizar investigaciones relacionadas sobre todo con los ODS 15, 14 y 11. En el siguiente gráfico múltiple se recogen los resultados más destacados de esta encuesta.

5.2 RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS CON LOS ODS Y GLOSARIO DE TÉRMINOS CLAVE POR SUBDISCIPLINA

El análisis de las guías docentes de las asignaturas ha permitido realizar la siguiente tabla de síntesis en la que se puede comprobar a simple vista la gran cantidad de ODS que se pueden relacionar con cada una de las enseñanzas impartidas en el Grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la UCM.

***TABLA 1**. Asignaturas del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la UCM y ODS relacionados*

ASIGNATURAS	PROCESOS TERRITORIALES A INVESTIGAR Y ENSEÑAR	ODS RELACIONADOS
Primer Curso		
Territorio y Sociedad	Acercamiento al conocimiento de las teorías sociales, las estructuras sociales, sus cambios en líneas generales con especial hincapié en el género, la aplicación de distintas políticas sociales y sus implicaciones en el territorio.	1,3,4,5,8,10,16
Territorio y Economía	Estudiar desde la perspectiva geográfica las relaciones entre territorio y economía a través del funcionamiento básico de la misma, sus actores fundamentales, principios y teoría de localización, los principales espacios económicos, la riqueza y su distribución desigual en el espacio.	1,3,4,5,8,9,10,12
Territorio y Sistema Natural	Conocer los fundamentos de la Geografía Física y del medio ambiente, estudiando la energía de la tierra, carácter y composición de los materiales sólidos, estructuras geológicas y su dinámica, evolución de la litosfera, características composición y dinámica de la hidrosfera.	4,6,7,13,15,17.
Iniciación a la Ordenación del Territorio	Conocer e interpretar los conceptos y metodologías básicas relacionados con el territorio y la planificación territorial, políticas e instrumentos de ordenación en España, América Latina y la UE, e identificar las unidades territoriales a distintas escalas y sus principales problemáticas de ordenación.	3,4,9,11,13,17
Geografía de la Población	Interpretar los conceptos básicos relacionados con las características generales de la población, las principales fuentes de estudio, factores explicativos de las diferencias territoriales en la distribución y	3,4,5,10,16

	movilidad de la población e instrumentos de intervención demográfica de los países.	
Geografía del Mundo	Conocer e interpretar los patrones que componen el sistema mundial y la especificidad de los grandes conjuntos geográficos, analizando las regiones desarrolladas y subdesarrolladas y su caracterización en el contexto de los procesos de globalización.	4,8,10,12,16
Territorio y Medio Ambiente	Estudiar la dinámica natural del territorio, con atención a sus elementos bióticos, y a la relación de estos elementos con la litosfera y la atmósfera, así como las modificaciones derivadas de los efectos de las actividades humanas.	4,13,14,15,16
Climatología	Conocer la climatología general, analítica y sinóptica, a partir de la observación de los principales elementos del clima, de la interpretación de mapas del tiempo y el abordaje de las principales clasificaciones climáticas y el cambio climático desde los aspectos que conciernen al clima.	4,13, 15, 16, 17
Segundo Curso		
Organización Política y Administrativa del Territorio	Estudiar los instrumentos de naturaleza jurídica metodológicos y conceptuales indispensables para abordar aspectos de la ordenación del territorio y conocer los problemas/retos de la organización administrativa y del gobierno del territorio en España.	4,10, 16, 17
Geomorfología e Hidrogeografía	Estudiar y reconocer las principales formas del relieve terrestre, junto con el estudio físico de aguas continentales y marinas.	4, 13, 14, 17
Geografía Urbana	Conocer e interpretar el fenómeno urbano en sus contextos histórico, espacial, morfológico, funcional, social y ambiental.	4, 10, 11, 13, 16
Geografía de España	Estudiar la estructura y organización del territorio español, atendiendo a factores y componentes geográfico-físicos, potencialidades y distribución de los recursos humanos y dimensiones socioeconómicas y paisajísticas de las actividades, analizando la diversidad regional y los desequilibrios territoriales.	1, 4, 8, 9, 10
Concepto y Métodos de la Geografía	Conocer la evolución y fundamentos del pensamiento y práctica geográfica, sus sistemas metodológicos y situación actual, para comprender e interpretar las interrelaciones tanto del medio físico y ambiental con la realidad social y la perspectiva multiescalar de los fenómenos interterritoriales.	4, 8, 10, 15
Biogeografía	Estudiar las propiedades y composición del suelo y de los factores y procesos que lo originan, los problemas de degradación, técnicas de conservación, distribución de vegetación y suelos, y relación con otros factores ambientales.	4, 6, 13, 15
Geografía Rural	Estudiar los espacios rurales en su diversidad a escala planetaria como base de producción de alimentos y desde el entorno de la UE y España todas	1, 3, 4, 5, 8, 13

	las acciones y políticas que contribuyen a su transformación y mejora recientes.	
Geografía de Europa	Conocer las características geográficas de Europa, los paisajes naturales, rurales y urbanos resultantes de la acción del hombre sobre el territorio, los conjuntos regionales y los desequilibrios y la conformación reciente de la estructura comunitaria europea.	4, 8, 10, 11, 16
Técnicas Cuantitativas I	Estudiar y comprender los distintos métodos y técnicas cuantitativas fundamentales aplicados a datos geográficos que nos ayuden a interpretar una realidad dada en el territorio.	4, 8
Tercer Curso		
Planificación Ambiental	Conocer conceptos teóricos y planteamientos metodológicos de planificación ambiental, relación oferta/demanda y su repercusión en los recursos básicos del ambiente a diferentes escalas, toma de decisiones sobre planificación y gestión de los recursos ambientales.	4, 7, 11, 13, 15
Ordenación Urbana	Conocer los distintos instrumentos, técnicas y métodos de la ordenación del espacio urbano y su aplicación en base a trabajo de campo.	3, 4, 10, 11, 16
Desarrollo Territorial	Conocer conceptos, métodos y técnicas del análisis geográfico para identificar y valorar el potencial endógeno del territorio en el marco de estrategias de desarrollo integrado, Configurar los modelos de gestión territorial e Implementar las políticas de desarrollo regional.	3, 4, 10, 11, 12
Cuarto Curso		
Evaluación Ambiental	Aprender aspectos teóricos y prácticos para la identificación y valoración de impactos y para la redacción de Estudios de Impacto Ambiental, uso de modelos a nivel de sistemas y unidades ambientales para que las acciones emprendidas sean ambientalmente adecuadas y sostenibles.	3, 4, 10, 11, 13, 15
Ordenación del Territorio	Estudiar las normas e instrumentos de planificación territorial y de ordenación de carácter sectorial con incidencia territorial a distintas escalas, metodologías para identificar, caracterizar y diagnosticar para llegar a la propuesta y definición del modelo territorial.	4, 9, , 10, 11, 13, 17
Desarrollo Local	Conocer y relacionar el valor del lugar en el sistema-mundo actual, el desarrollo local como estrategia para el desarrollo sostenible, principios metodológicos y claves, gestión del desarrollo local, experiencias en cooperación al desarrollo y formación para Agentes de Desarrollo Local.	4, 5, 10, 11, 16, 17
Optativas		
Climatología Dinámica	Estudiar y analizar la circulación atmosférica general, extra e intertropical, las diferentes bases de	3, 4, 13, 15, 17

	datos climáticos y meteorológicos para analizar los tipos de tiempo de España y sus repercusiones medioambientales.	
Geomorfología climática	Conocer las formas y modalidades de adaptación de los procesos de modelado del relieve a las condiciones bioclimáticas: sistemas morfogenéticos y dominios morfoclimáticos.	4, 13, 15, 17
Edafogeografía	Analizar suelos en laboratorio, clasificar perfiles utilizando las guías de clasificación de la FAO y programas informáticos, relacionar los suelos con los restantes elementos del paisaje.	4, 13, 15, 17.
Dinámicas Territoriales de las Actividades Económicas	Estudiar los cambios funcionales y locacionales de las actividades económicas en el nuevo contexto de la economía global, el papel de los territorios (países y regiones) como actores principales en la dinámica reciente de las actividades económicas.	1, 4, 8, 9, 10
Áreas metropolitanas	Conocer la formación de los espacios metropolitanos, su caracterización física y organización territorial actual, principales problemas funcionales, sociales, territoriales y medioambientales.	4, 10, 11, 12, 16
El Espacio Social Siglo XXI	Analizar e interpretar los principales cambios sociales del siglo XXI consecuencia del nuevo contexto global, herramientas imprescindibles para abordar su estudio y repercusiones territoriales.	4, 5, 8, 10, 16
Geografía de Madrid	Estudio geográfico, físico, demográfico y económico de la región madrileña, origen, formación y evolución histórica de Madrid, procesos urbanos, económicos y territoriales actuales de la CAM y el papel de la ciudad en un mundo globalizado.	4, 8, 9, 11, 12
Geografía de América	Conocer aspectos físicos, humanos y socioeconómicos más singulares y contrastes más acusados entre las Américas anglosajona e iberoamericana de acuerdo a los niveles de desarrollo alcanzados y los efectos más recientes de la globalización, de las actuaciones y conflictos pendientes	3, 4, 8, 9, 10
Geografía de África	Caracterizar el medio natural, la población y la economía de África, así como el análisis de los principales problemas, los cambios en los modos de vida tradicionales, la estructuración regional y el papel de África en el mundo actual.	2, 3, 4, 8, 10
Ordenación de Recursos y Espacios Naturales	Analizar y conocer los recursos naturales, espacios naturales, categorías y figuras de protección, manejo de metodologías aplicadas a la realización de inventarios de recursos naturales, instrumentos y modelos de planificación en la ordenación del medio natural.	4, 6, 10.12, 15
Riesgos Ambientales y Calidad de Vida	Conocer métodos y técnicas de identificación y localización de los procesos naturales susceptibles de alterar el medio ambiente y de afectar a la integridad y a calidad de vida de sus habitantes.	3, 4, 13, 15, 16

	Diagnóstico, valoración y tratamiento de los tipos de riesgo y criterios de vulnerabilidad de las comunidades.	
Metodología de Análisis y Ordenación de Paisajes	Conocer las diferentes aproximaciones teórico-conceptuales al estudio del paisaje y el reconocimiento de su diversidad, metodologías básicas de análisis y ordenación de paisajes, marco normativo e instrumentos de planificación y gestión del paisaje.	4, 11, 15
Ordenación de Áreas Urbanas	Conocer instrumentos, técnicas y métodos de la ordenación del espacio urbano, análisis urbano y formulación de diagnósticos y propuestas de ordenación en base a trabajo de campo.	4, 8, 10, 11
Instrumentos de Desarrollo de Territorios desfavorecidos	Reconocer e identificar un territorio como desfavorecido, tipologías de territorios desfavorecidos según su localización, evolución y organización social y económica, instrumentos de desarrollo, tipología de territorios desfavorecidos.	4, 8, 10, 16
Planificación y Gestión del Desarrollo Turístico	Acercar a los conocimientos y técnicas asociados a la planificación y gestión de destinos turísticos, bases de intervención en distintos tipos de espacios turísticos: áreas naturales, espacios rurales, aglomeraciones urbanas y zonas costeras.	4, 8, 11, 15

Fuente: elaboración propia.

Además, se ha elaborado un glosario de términos fundamentales que relacionan las diferentes subdisciplinas de la Geografía Humana con los ODS para poder trabajarlos en el aula en las diferentes asignaturas del Grado. Se comienza por la Geografía de la Salud por el contexto actual de pandemia que estamos viviendo en estos dos años de desarrollo del proyecto GEODS. En el futuro se ampliará este glosario también hacia la Geografía Física y la Geografía Regional y se irán añadiendo progresivamente más términos en todas las subdisciplinas (véase la tabla 2).

5.3 PANORÁMICA DE LA RELACIÓN DE LAS TEMÁTICAS DE LAS TESIS DOCTORALES REALIZADAS EN EL DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA CON LOS ODS

Para este proyecto se han analizado las temáticas de las 166 tesis doctorales leídas en el Departamento de Geografía (fusión de los antiguos Departamentos de Geografía Humana y Análisis Geográfico Regional y Geografía Física) de la UCM durante los años 1992-2020. Una síntesis de los resultados se puede ver en el gráfico 3, en el que destaca el gran número de doctorados relacionados con los ODS 11, 12 y 15 y la ausencia de investigaciones relacionadas con los ODS 2 y 17.

En cuanto a las tesis relacionadas con el ODS 1 (3), se trata de trabajos en los que la temática de la pobreza no es el asunto central sino que es

un aspecto marginal de la investigación; las tesis comparten el análisis con otros aspectos territoriales de una región o ciudad, relacionados con el análisis de género, del delito o de la inmigración.

Relacionadas con el ODS 3, se han encontrado 3 tesis sobre el bienestar social en áreas rurales, el estudio de los factores sociales y espaciales así como el seguimiento en la transmisión de la inmunodeficiencia humana en la Comunidad de Madrid. En este ODS cabe también incluir una investigación sobre los desequilibrios socioeconómicos en Europa.

La educación es objeto de investigación de cinco tesis doctorales, siendo en cuatro de ellas el tema central de estudio, en torno al papel de la educación en programas de desarrollo en poblaciones indígenas, la educación en la población, la relación de la educación y el desarrollo local o el estudio del fracaso escolar de las enseñanzas medias en estudios de caso. Por último se ha incluido una tesis donde la educación es un asunto tangencial relacionado con la oferta turística como recurso museístico.

En relación al ODS 5 sobre la igualdad de género, se han realizado en este periodo tres tesis doctorales. Las temáticas con las que se relaciona el análisis de género y el empoderamiento de las mujeres son variados: la perspectiva de género del hábitat urbano y la vida cotidiana, el papel de la Agencia Española de Cooperación al Desarrollo en las políticas de género y el empoderamiento de las mujeres en el turismo alternativo.

Existen cinco tesis que tratan el tema del agua (ODS 6), y de éstas tres comparten temática con el ODS15, Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. Otra tesis se centra en los aspectos económicos, sociales y territoriales de la huella hídrica española. Y una última en la gestión del agua y su relación con la participación ciudadana en el caso de la recuperación de un río.

TABLA 2. *Subdisciplinas de la Geografía Humana, ODS y términos clave*

SUBDISCIPLINAS GEOGRÁFICAS Y ODS	GLOSARIO DE TÉRMINOS GEOGRÁFICOS RELACIONADOS
Gª de la Salud ODS 2 y 3	pandemia, epidemia, Organización Mundial de la Salud (OMS), esperanza de vida, mortalidad catastrófica, morbilidad, letalidad, prevalencia, Ordenación Sanitaria del Territorio, distritos sanitarios, confinamiento, desescalada, distancia social, dispersión espacial, salud pública, sistema de salud, gestión sanitaria, estrategias de intervención, vulnerabilidad
Gª de la Población ODS 4 y 5	Instituto Nacional de Estadística (INE), geodemografía, censo de población, padrón de población, pirámide de población, envejecimiento demográfico, cohortes demográficas, desigualdad social, desigualdad de género, redes sociales, natalidad, mortalidad, fecundidad
Gª Económica: Agraria, Industrial y del Turismo ODS 1 y 8	tasa de actividad, tasa de paro, desempleo, actividades esenciales primarias, deslocalización industrial, desigualdad económica, umbral de pobreza, población activa, economía circular, Sistemas Productivos Locales, distritos industriales, dependencia industrial, reconversión industrial, reindustrialización, relocalización industrial, capacidad de ocupación turística, economía sostenible, turismo sostenible, turismo rural, desturistificación, ecoturismo
Gª Política ODS 16 y 17	geopolítica, frontera, Estado de alarma, organización territorial del Estado, CCAA, provincias, comarcas, municipios, gobernanza, descentralización, glocalización, estado del bienestar, justicia social, cooperación, geolocalización
Gª Comercial ODS 12 y 14	comercio interior/exterior, globalización, desglobalización, circuitos cortos de comercialización, comercio internacional, e-comercio, exportaciones, importaciones, puertos comerciales, puertos secos, desabastecimiento
Gª de los Servicios ODS 6	accesibilidad a servicios, justicia social espacial, redes territoriales, infraestructuras, competitividad territorial, cohesión territorial, conectividad, áreas de influencia, gestión sostenible del agua, contaminación del agua, acuíferos, aguas residuales, saneamiento
Gª de los Transportes ODS 9 y 15	logística, mercancías, pasajeros, plataforma logística, movilidad, movimientos pendulares, transporte colectivo, huella del carbono, huella ecológica, accesibilidad, medios de transporte ecológicos
Gª Urbana/Rural ODS 7, 10, 11 y 13	densidad de población, aglomeración, área metropolitana, periurbanización, éxodo rural/urbano, segunda residencia, despoblación, periurbano, urbanismo sostenible, usos del suelo, desurbanización, construcción sostenible, espacios protegidos

Únicamente se ha encontrado una tesis doctoral sobre el tema de la energía, que relaciona la integración económica y territorial de las energías renovables y los sistemas de información geográfica.

Se han identificado siete tesis relacionadas con el ODS 8, si bien algunas comparten con otros ODS la temática de estudio. Hay una tesis

sobre la estructura de empleo y mercado de trabajo en las zonas rurales, y en esta línea una investigación se ha centrado en la dimensión del empleo y del paro en relación con el espacio social municipal. Otras dos investigaciones se centran en el tejido productivo en relación con los procesos de globalización y sus repercusiones en la reestructuración industrial. En esta línea otra tesis analiza la incidencia de las inversiones extranjeras en los procesos productivos recientes.

En el periodo de estudio se realizaron 9 tesis doctorales cuyas temáticas se relacionan con el ODS 9, aunque comparten temática con otros objetivos. En este objetivo encontramos una tesis doctoral dedicada a la innovación en el territorio centrándose en los parques logísticos españoles, otras dos se centran en el estudio de la geolocalización de datos en los estudios de movilidad metropolitana, y otra tesis está dedicada al tratamiento de información para la prevención de riesgos.

Otras seis tesis se dedican a investigar sobre las infraestructuras de transporte en relación con el desarrollo urbano madrileño y otras en relación al efecto frontera y a las herramientas para la elección de proyectos infraestructurales, así como otra sobre infraestructuras de transporte, usos del suelo y congestión. Varias investigaciones se dedican a estudiar distintos modos de transporte, dos de ellas sobre el ferrocarril, una tesis se centra en el aeropuerto y los escenarios de globalización y otra en las cadenas logísticas en los hinterland portuarios.

En cuanto al ODS 10, encontramos tres tesis que estudian las desigualdades aunque su objeto no se centra en la reducción de las mismas. Una se centra en el estudio del espacio social y las otras en el análisis espacial del delito.

El ODS 11, "Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles", es el más representado. Encontramos 35 tesis doctorales que tienen su tema de investigación en ciudades. Se trata de investigaciones con enfoques y metodologías muy diversas que en pocos casos tienen como finalidad lograr la inclusividad, la seguridad, la resiliencia o la sostenibilidad. Se pueden diferenciar tres grandes áreas temáticas en las investigaciones referentes a las áreas urbanas y los asentamientos humanos: las dinámicas urbanas, el turismo y la movilidad.

Trece tesis doctorales se dedican a aspectos relacionados con la dinámica urbana. Existe una gran variedad de planteamientos y metodologías lo que hace que comparta el ODS11 con otros objetivos de desarrollo sostenible. En la mayoría de las tesis existe una presencia importante en el contexto territorial de la ciudad; así se refleja en la investigación de dos ciudades intermedias, en la investigación sobre la transformación territorial durante tres décadas en la Comunidad de Madrid, el análisis de la iniciativa europea LEADER como modelo de gobernanza en los espacios periurbanos de la comunidad de Madrid, o el estudio sobre el policentrismo y las dinámicas territoriales en la región urbana de Madrid.

Otras tesis doctorales se centran en la dinámica urbana estudiando las transformaciones espaciales y sociales en una ciudad concreta o en las dinámicas metropolitanas en relación a los procesos de globalización en Latinoamérica. Otra investigación se centra en las ciudades y los sistemas complejos que intervienen en su funcionamiento. Varias tesis estudian el declive urbano de las ciudades intermedias, la configuración del espacio urbano o los centros históricos. Y por último, dos estudios de geografía urbana de Madrid, uno centrado en las transformaciones recientes del centro de Madrid y otra en el pasado.

Otras trece tesis doctorales se centran en temas sobre turismo con una importante variedad temática. En unos casos se centran en el estudio de las incidencias económicas y funcionales del turismo en las ciudades históricas, la dinámica y la estructura de un destino turístico Patrimonio de la Humanidad, los conjuntos monumentales su capacidad de acogida y gestión de los flujos de visitantes, los destinos patrimoniales o el patrimonio cultural en los Reales Sitios de la Comunidad de Madrid y su incidencia en el territorio.

Otras investigaciones se centran en el turismo cultural, en los recursos turísticos, la recuperación del patrimonio urbano como recurso turístico o el análisis del uso como oferta turística cultural de la ciudad. Finalmente hay dos investigaciones relacionadas con el turismo alternativo y sobre el turismo rural en dos casos de zonas periféricas.

Finalmente existen otras tesis relacionadas con la movilidad urbana, una relacionada con la movilidad laboral en la comunidad de Madrid, otra sobre los planes de movilidad urbana sostenible con el estudio

comparado de casos, otra sobre la movilidad ciclista estudiando la huella que marcan los ciclistas mediante el uso del GPS, y otras tesis utilizan la información de datos geolocalizados para el análisis de la movilidad metropolitana.

En cuanto al ODS 12, como en los apartados de anteriores ODS, en este ocurre algo parecido, la temática sobre la producción y sobre el consumo se trata en las investigaciones, pero no se incorpora la sostenibilidad en todos los casos. Se han agrupado 29 tesis en la temática de este ODS13. Un buen número de las tesis se centran en el desarrollo local de zonas rurales y dentro de este ámbito encontramos otras temáticas dedicadas a la importancia de las denominaciones de origen como, el estudio de la actividad vitivinícola y ceramista. Se han trabajado también las dimensiones locales del desarrollo territorial en áreas periféricas de América Latina, así como la promoción del desarrollo local y el papel estratégico de las pequeñas empresas en el sector turístico, o la investigación de las transformaciones socioeconómicas de la población.

Igualmente otras tesis se centran en los procesos de industrialización, los nuevos procesos en la dinámica espacial de la industria española, la industrialización y los sistemas productivos locales en los espacios rurales, los procesos de reestructuración industrial y la globalización. El desarrollo local aparece relacionado con el turismo en algunas tesis doctorales, como es el caso de los planes de dinamización turística en la interpretación y puesta en valor del territorio, la aplicación de la teoría de juegos al desarrollo local o la investigación centrada en el turismo y el desarrollo regional. Otra tesis se dedica a la actividad minera, la pequeña empresa y el desarrollo sostenible. También señalar la existencia de una tesis sobre el papel de las mujeres en la producción bajo los principios de la agroecología.

Una tesis doctoral se dedica al consumo es la que trata sobre el espacio social de consumo, que además incorpora una perspectiva metodológica para la enseñanza de la geografía social de consumo. Relacionada también con el consumo otra investigación se centra en los centros comerciales como nuevos lugares de análisis en la ciudad. Los espacios de ocio es otra temática elegida de investigación. Finalmente dos tesis doctorales están relacionadas con la geopolítica comunitaria, una analiza las nuevas tendencias regionales y comerciales de España en la

Unión Europea, y otra estudia los desequilibrios sociales y económicos de la política regional comunitaria.

Las investigaciones referentes al cambio climático relacionadas con el ODS 13, comparten temática con el ODS 1. Se trata de seis tesis doctorales, todas ellas directamente relacionadas con la geografía física, y la mayoría con el estudio de los glaciares. Una serie de investigaciones se centran en observar los impactos del cambio climático en las glaciaciones: Aproximación metodológica al estudio de la desglaciación y sus consecuencias geomorfológicas o el balance de la dinámica de los glaciares en la Antártida. Otra investigación se centra en el estudio de la criosfera en la alta montaña. Dos tesis doctorales relacionan el impacto del cambio climático en la dinámica de los glaciares en los paisajes volcánicos. Una última tesis doctoral dedica su estudio a las repercusiones del cambio climático en relación con la sequía en el paisaje natural y agrario.

Únicamente una tesis doctoral se dedica a investigar el medio marino (ODS 14), relacionando el desarrollo local y las estrategias de supervivencia de las comunidades de pescadores. No se señala su relación con la perspectiva de sostenibilidad.

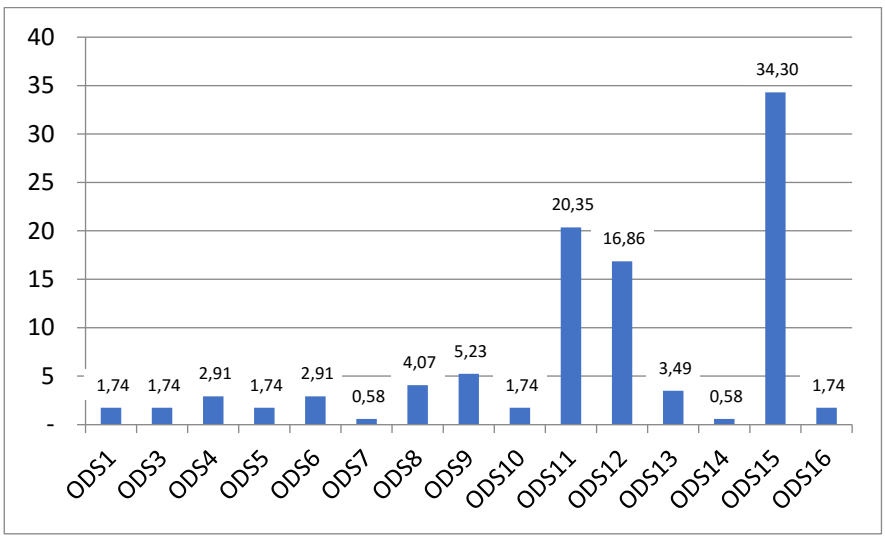
En cuanto al ODS 15, agrupan 59 investigaciones relacionadas con la geografía física, aunque son muchas las temáticas en las que se centran las tesis doctorales. Por un lado se encuentran tesis relacionadas con el cambio climático, con las dinámicas observadas en los glaciares, con las modificaciones en las turberas, los volcanes, la vulnerabilidad y las consecuencias de riesgo que se producen. Por otro, se han realizado investigaciones centradas en la evolución del régimen de fuego y las repercusiones en el paisaje forestal. También se han investigado las transformaciones producidas en el medio rural relacionadas con políticas públicas y con las estrategias adoptadas. Otras tesis doctorales analizan los procesos de integración regional, la dinámica regional e impactos territoriales. Finalmente un buen número de investigaciones se centran en el análisis de aspectos centrados en la geomorfología y en análisis del medio físico: estudio de las rañas, de los humedales, del metamorfismo de contacto, evolución de los suelos, etc.

Finalmente, tres tesis doctorales se relacionan con el ODS 16. Una centrada en la religión como agente social de integración del conflicto en

el territorio centrándose en el caso específico de las minorías religiosas. Otra tesis que también comparte temática con el ODS11 se centra en la iniciativa LEADER como modelo de gobernanza en los espacios periféricos de dos espacios madrileños. Y una última tesis se dedica a la comprensión de la trazabilidad de la conducta espacial con las fuerzas motrices de seguridad en los entornos urbanos.

En el siguiente gráfico 3 se puede ver el porcentaje de tesis doctorales cuya temática se relaciona con cada uno de los ODS.

***GRAFICO 3**. Relación porcentual de las temáticas de las tesis doctorales leídas en el Departamento de Geografía entre 1992-2020 con los ODS*



Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Las actividades que se han llevado a cabo y los resultados obtenidos han conseguido alcanzar los siguientes objetivos propuestos:

- Se ha conseguido sensibilizar al Departamento de Geografía sobre los ODS y la contribución de la disciplina de la Ordenación del Territorio para alcanzar la Agenda 2030:

- Los estudiantes han participado activamente en la encuesta realizada y en las actividades de divulgación relacionadas con el proyecto.
- El profesorado ha tomado conciencia de los objetivos de este proyecto y de la implicación del Departamento.
- Los coordinadores del programa de Doctorado y del Grado han puesto a disposición del proyecto los títulos de los TFG y las tesis doctorales realizadas en los últimos años para poder analizar su relación con los ODS.
- Se han conseguido analizar todas las asignaturas del Grado de Geografía y Ordenación Territorial para poder valorar sus temáticas y procesos territoriales implicados en una ordenación sostenible.
- Se han conseguido realizar más de 50 encuestas a los estudiantes del Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, tanto a los de primero como a los de los dos últimos cursos, para analizar el nivel de conocimientos respecto a los ODS así como su interés por los mismos de cara a la realización de futuras investigaciones (TFG, TFM y tesis doctorales). El modelo de encuesta se puede consultar en los anexos de esta memoria.
- Se han diseñado, elaborado y ejecutado actividades de divulgación y fomento de la Cultura Científica que relacionan la Geografía con los ODS, participando en eventos como la Semana de la Ciencia.
- Se han analizado todas las temáticas de las tesis doctorales de los últimos 30 años para valorar su relación con los diferentes ODS.
- Se ha conseguido sensibilizar al ayuntamiento de Parla, colaborador en este proyecto, hacia los ODS y la importancia de una ordenación territorial sostenible.

FIGURA 2. *Noticia sobre el municipio de Parla*

NOTICIAS PARA MUNICIPIOS

PARLA/ El municipio se suma a la Red de Entidades Locales de la FEMP para el desarrollo de la Agenda 2030

Por David G. Castillejo

23 octubre, 2020

Tras aprobarse en el último Pleno

PARLA / 23 OCTUBRE 2020 / El Pleno de Parla ha aprobado en su última sesión plenaria una propuesta para **adherirse a la Red de Entidades Locales de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP)** para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Fuente: https://noticiasparamunicipios.com/

Finalmente, se ha podido difundir este proyecto en varios congresos sobre Didáctica de la Geografía y sobre la relación entre la docencia y la necesaria sensibilización del profesorado y de los estudiantes hacia los ODS y la consecución de la Agenda 2030.

Con toda la información recogida se podrá poner en marcha la segunda fase del proyecto, elaborando una guía de actuación para el profesorado con indicaciones para la docencia y la investigación, El fin último es conseguir "sostenibilizar" en los próximos años el Grado de Geografía y Ordenación del Territorio de la UCM, para que los futuros geógrafos y geógrafas contribuyan a la consecución de la Agenda 2030 con una sólida formación y un firme conocimiento sobre los ODS y todas sus metas para el desarrollo sostenible de los territorios y de las sociedades que viven en ellos, tanto a escala global como a escala geográfica regional y local.

"HOW DO I KNOW WHAT I THINK UNTIL I SEE WHAT I SAY?": DICTATION TOOLS IN ACADEMIC WRITING

ANA-ISABEL MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ
Universitat Jaume I / IULMA

LUCÍA BELLÉS-CALVERA
Universitat Jaume I / IULMA

1. INTRODUCTION

The United Nations (UN) 2030 Agenda for Sustainable Development, launched at a worldwide summit in 2015, triggered a new vision to address the most pressing issues for our current society. With 17 Sustainability Development Goals (SDGs) and its intertwined 169 targets, social, economic and ecological dimensions are covered, highlighting the eradication of global poverty, the reduction of gender inequalities and the promotion of inclusive institutions at all levels as some of its priorities (United Nations, 2015). Inclusion, and more specifically inclusive education has been one of the priorities within Europe over the last four decades, and thus in Spain, although policies regarding this matter did not settle until the 1990s (Martínez-Hernández & Bellés-Fortuño, 2021).

The core of this chapter has to do with SDG 4, which seeks "to ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning opportunities for all" (United Nations, 2018, p.45). The targets associated with this objective call for effective measures that enable the acquisition and transfer of the skills required in the labour market (United Nations, 2015). In fact, the education for sustainable development is committed to the provision of quality programmes that enhance the learning of values and critical thinking skills (Benayas et al., 2017; Scheinert et al., 2019), all of them necessary for the empowerment of young individuals as "agents of change" (United Nations, 2018, p.87).

In that sense, universities should play a leading role championing social and educational changes (Dolan & Hall, 2001; Hansen & Mislevy, 2008; Martínez-Hernández & Bellés-Fortuño, 2021)

Training becomes crucial in a society that needs to reflect upon a variety of global issues, namely human rights, gender equality, appreciation of vulnerability, disability, and cultural diversity, among others (United Nations, 2015). Accordingly, learning opportunities where foreign languages are employed as the means of communication may serve to raise cognitive and cultural awareness, especially through English as a Foreign Language (EFL) (Dell-Jones, 2013; Kucukalic, 2015; Leather, 2017; Tennant, 2017) or Content and Language Integrated Learning (CLIL) pedagogies (Carrió-Pastor, 2009; Coyle et al., 2010; Korosidou & Grivá, 2014).

The SDGs have been approached and examined from different environmental (Montiel et al., 2019), institutional (Korhonen-Kurki et al., 2020; Nhamo, 2020) or pedagogical (Vuzo, 2018) sectors. A study conducted in the Valencian Community by Montiel et al. (2019) explored if unfavourable acoustic conditions in the educational setting dissuaded educators from introducing innovative methodologies leading to the attainment of SDGs. Research has also revolved around the adoption of SDGs strategies and policies in higher education institutions, such as the University of Bologna (Paletta et al., 2020), the University of South Africa (Nhamo, 2020) or the University of Helsinki (Korhonen-Kurki et al., 2020).

From a pedagogical perspective, the digitalisation of education has become a reality, primarily due to the COVID-19 pandemic. The advent of Information and Communication Technologies (ICTs) for educational purposes has resulted in transformative instructional practices, even in developing countries where access to these resources is setting a new scenario (Wagner, 2018). These tools may serve as a motivational asset in education provided that effective and efficient practices occur (Bellés-Calvera, 2018; Raskind & Higgins, 1999; Snider, 2002). The integration of ICTs in the curriculum, on the one hand, may result beneficial for students with functional diversity on the grounds that they support learner autonomy, thereby ensuring equal access to students

with functional diversity and their peers (Lee, 2011; Raskind & Higgins, 1999; Snider, 2002). On the other hand, ICTs provide all students with multiple and flexible means of representation, production and expression; hence, ICTs serve as a means to show the acquisition of contents (CAST Inc., 2021; Martínez-Hernández & Bellés-Fortuño, 2021).

Indeed, positive outcomes have been reported in the development of writing and vocabulary retention skills through the use of *Google My Maps*, *Wordcloud* and *Quizlet* (Bellés-Calvera & Bellés-Fortuño, in press; Bellés-Fortuño & Martínez-Hernández, 2019). Therefore, the implementation of technology-enhanced practices, which goes in line with Universal Design for Learning guidelines (Katz, 2013; King-Sears, 2009; Messinger-Willman & Marino, 2010), is meant to engage younger audiences and cater for their different needs and interests.

So far, teacher training courses may be paramount to increase the supply of qualified teachers and boost cooperation. With this in mind, this chapter presents the steps and guidelines that should be followed when designing a review-writing workshop addressed to first-year undergraduate Translation and Interpreting students at a Spanish university. To this end, speech recognition tools incorporated in Microsoft Word® or Google Docs® will be employed. Not only will educational services be accessible to all the students, but they will enhance the improvement of learners' communicative competence, more specifically written and speaking competences (Wald & Bain, 2008). In addition, by complying with SDG4 and its targets, this proposal aims at raising pronunciation awareness by drawing learners' attention to the articulation of long and short vowels in English. Therefore, through reviewing and text-editing processes, essential for the acquisition of critical and analytical skills, future translators will learn to discern misspellings resulting from L1 interference.

As Calvo Benzies (2015) puts it, English pronunciation has been the Spanish education system's "Achilles' heel". Even though it is a crucial aspect in conversation, in building social or work relations and in avoiding misinterpretations (Thomson & Derwing, 2015; Yagiz, 2018), it has been an overlooked skill in the language classroom until recently (Echelberger et al., 2018; Thomson & Derwing, 2015). This chapter outlines

a didactic proposal to boost learner autonomy in self-correction pronunciation errors while providing students with alternative forms of expression for computer-based text-writing.

2. DIGITAL TOOLS IN ACADEMIC WRITING

Tertiary education standards have increasingly demanded competitive communicators in more than one language. These have become paramount for future professionals who are required to meet the needs of our interconnected society (Bellés-Fortuño, 2016; Ferretti & Graham, 2019; Gomez-Laich et al., 2019; Graham, 2013). It is not surprising, then, that technology-enhanced practices are gaining ground in educational settings aiming at following Universal Design for Learning (UDL) (Alnahdi, 2014; Spencer, 2011).

Contributions in the area of language learning have inspected the extent to which ICTs foster students' productive performance (Chen et al., 2015; Coffin et al., 2003; Marulanda & Martínez García, 2017). Being immersed in creative processes through digital storytelling (Rahimi & Yadollahi, 2017) or apps like Twitter (Montaner, 2020) and Facebook (Fithriani et al., 2019) do not always guarantee the success of younger learners, who are also referred to as digital natives (Lee et al., 2014). Certainly, many students seem to struggle with written compositions (MacArthur, 2009; Mahmoodi & Buğra 2020), as evidenced in former error-analysis-based research which has pointed out their poor typing skills (Bellés-Calvera & Martínez-Hernández, 2021; Lastres-López & Manalastas, 2018, Mehran et al., 2017). Therefore, some literacy training may be needed in Computer-Assisted Language Learning (CALL) initiatives not only to overcome potential challenges for younger students but also for adults who may lack some technological skills (Di Petta & Woloshyn, 2001). For this reason, it is vital to consider UDL when planning accessible lessons for undergraduate students (Vavik & Keitsch, 2010).

Computer applications can bring meaningful and successful writing procedures to light, particularly to students with disabilities (MacArthur, 2009). In that sense, artificial intelligence (AI) seems to play a

significant role in achieving SDGs. A clear example has to do with speech-to-text or speech recognition tools which are within the average student's reach (Pennington et al., 2018), thus helping overcome learning differences in the classroom. By means of these assistive technologies, students are likely to adjust their phonetic and lexical strategies when misspellings were registered, as reported in Meddeb and Frenz-Belkin's research (2010). Their study also revealed that strategies dealing with users' linguistic variety were refined thanks to the use of these tools.

Language learners may also benefit from dictation tools in that written assignments can be completed in less time (Goldberg et al., 2003; Higgins & Raskind, 1995; MacArthur, 2009; Millar et al., 2005; O'Hare & McTear, 1999; Pennington, 2020; Snider, 2002). In addition, the fact that speech recognition can have a positive orthographic effect for mature readers may result in the composition of higher quality texts (Ventura et al., 2007). Hence, these resources may contribute to the development of proofreading skills, which are extremely relevant for individuals interested in taking part in the societal changes arising from SDGs, particularly for those involved in the field of Translation and Interpreting, which is the core of this chapter.

3. DICTATION TOOL FOR WRITING: A PROPOSAL

In this section, details about the target audience and context in which this didactic proposal was implemented will be provided, along with an exhaustive account of the steps to follow in order to attain the learning outcomes and objectives listed in the course syllabus.

3.1. Target Audience

The activity proposed in this chapter was designed to be conducted at a first-year undergraduate English module in the Translation and Interpreting degree at a Spanish university. The number of enrolled students in this course is in the vicinity of one hundred, who, in turn, are divided into three groups of approximately 30 students each. This subject is compulsory in this degree, which explains the high enrolment rate.

While there is no language requirement to enrol in this course, students in this subject had successfully obtained their certificate in upper secondary education with good grades in English, which suggests that learners' foundation in the foreign language was strong. Nevertheless, teachers in the English-language field in higher education, particularly in this course, are aware that learning English at a Spanish high school differs considerably from the methodology employed at university courses – and in this module, to be more specific – especially regarding communication skills.

3.2. Context

Pronunciation has traditionally been a neglected area of language in EFL education, albeit currently undergoing a transformation process in which phonology is gaining momentum (Echelberger et al., 2018; Thomson & Derwing, 2015). Yet, much remains to be done, especially in the secondary education sphere in Spain (Calvo Benzies, 2015) to prepare students for the labour market or tertiary education. Not only is this skill considered by many learners one of the hardest to master in English (Calvo Benzies, 2015; Carlet & Kivistö-de Souza, 2018; Roccamo, 2015), but also one of the trickiest for educators as well. Pronunciation can be challenging to teach and assess as it is time-consuming and requires a high language command of the language from the teacher (Calvo Benzies, 2015). Notwithstanding, intelligible pronunciation is an essential asset in effective communication so as to avoid misinterpretations (Roccamo, 2015).

Given the scant training in pronunciation, educators in this module thought it necessary to integrate direct pronunciation instruction in the course syllabus. In that sense, the activity proposed in this chapter was deemed appropriate to raise students' phonological awareness while aiming at SDG 4. On the one hand, by aiding them to attain phonetic accuracy and, on the other hand, by training learners to recognise their errors in phoneme articulation (Roccamo, 2015). Furthermore, the activity was designed as a way to attain Universal Design for Learning in the English classroom, as explained above, with the many benefits students could gain from it.

The dire situation sparked by COVID-19 has stretched the imagination of educators, who have had to develop alternative teaching and evaluation methodologies to comply with safety measures, both during the national lockdown and in the post-lockdown classroom. Education was moved online for a few months due to the pandemic, which hampered students' oral production in class. Thus, the didactic proposal detailed in this chapter was appropriate to overcome those barriers created by the pandemic in relation to communication skills in the classroom.

3.3. Learning outcomes

The course syllabus of this English module outlines general and specific competences enrolled students would acquire upon successful completion of the module. In this subject, particular emphasis is placed on (1) learner autonomy and (2) motivation for quality as two valuable competences for translators- or interpreters-to-be. (1) As for the former, i.e. learner autonomy, students will acquire several skills, among which is (a) the capacity to correct their pronunciation or speech. The mispronunciation of a vowel or consonant sound can cause conflict in understanding or sound artificial.

Take, for instance, the preposition "for". This word can have different pronunciations depending on whether it is stressed or unstressed in the utterance. Most students are unaware of this leading them to sound unnatural when pronouncing its full form (/fɔːr/) rather than its weak form (/fər/) (Coe, 1987). Furthermore, its full form is homophonous with the number four, although this might not pose any conflict in spoken speech since context provides enough information to avoid misinterpretations. Nevertheless, this mispronunciation might be reflected in the speech-to-text output, breaking the meaning of the text and, in turn, alerting the student to focus on strong and weak forms.

(b) Another learning outcome this activity offers, apart from raising students' awareness about homophones and strong and weak forms, is getting students acquainted with minimal pairs and the importance of pronouncing long and short vowels correctly. (c) On the other hand, it can also teach students minute details they had not noticed; the difference between 'of' and 'off' in spoken language is a case in point.

Spanish students tend to pronounce both as homophonous, influenced by letter-sound correspondence in their mother tongue (Coe, 1987), although they are not. It should be noted that the first is pronounced /əv/ in its weak form and /ɒv/ in its strong form, whereas the second only has one form, which is /ɒf/. It is important to focus students' attention on such details to aid them master features of spoken communication and natural connected speech.

(2) As for the latter, i.e. motivation for quality, students are encouraged, through the use of ICTs, to develop a critical eye and attention to detail in text-editing skills, which are very much needed for their future employability as translators. To achieve this aim, learners would first dictate their texts with the speech recognition tools integrated into word processors such as MSWord® or GoogleDocs®. After that, they would correct their texts.

The activity described in this chapter not only resolves to attain the objectives and competences compiled in the course syllabus but also aspires to contribute to targets 4.3 and 4.5 in SDG 4 (UN, n.d.). In other words, it seeks to reduce barriers in academic writing in tertiary education by offering students alternative ways of production. The objective here is to highlight the need for UDL in the foreign language classroom. It educates students in empathy and equity while at the same time developing a disability sensitive society, as specified in SDG 10 (UN, n.d.). By offering multiple means of representation with a UDL-focused methodology (CRUE, 2017; Guasch Murillo et al., 2012), education becomes inclusive and accessible to all.

3.4. Preparing the ground: 20-minute Phonetics Workshop

The module consisted of 140 hours of study, 60 of which were dedicated to language practice and instruction in class, whether onsite at the university campus or online via videoconferencing tools. The remaining 90 were assigned to self-study. The lessons in this subject lasted two hours each, providing students with enough time to practice different language skills in one session. Despite the variety of language skills learners could have in one session, the first 20-minute slot was allotted to pronunciation skills. The teacher prepared a couple of activities

based on repetition, both as a group and individually, followed by the identification of said phonemes in a word or sentence. The first sounds to be tackled in class were the twelve vowels. Following that, students learnt consonant sounds. Particular focus was placed on those phonemes inexistent in their mother tongues. Nonetheless, shared similarities between English and their L1, i.e. Catalan or/and Spanish, were also underlined. Other more complex pronunciation aspects such as intonation, assimilation or elision were also explained and practised in due course.

During online sessions, it became a common courtesy or an unwritten rule to mute the microphone when not making an oral contribution in order to avoid unwanted external noises. This, however, hindered oral participation in class, which was not optimal in the language classroom. To overcome this barrier, and despite students' shyness and reluctance initially, they were kindly invited to participate, first in choral repetition followed by individual repetition. Even though learners might have felt exposed and embarrassed at the beginning (Calvo Benzies, 2015), they were encouraged to repeat phonemes, words and sentences on an individual basis. Despite their insecurity, they soon became appreciative of the importance of such practice. Nevertheless, considering the student ratio in each group, not all students had the chance to produce all phonemes individually to receive teacher feedback on all sounds.

Choral repetition, on the other hand, was not without its problems. During online lessons, as mentioned above, microphones were muted, which meant that the teacher had to rely on the position and movement of the lips to check the correct general production of the phoneme. In onsite lessons post-lockdown, however, face masks concealed this information and muffled the sound. This meant that both learning modalities complemented each other.

Therefore, it can be said that muted microphones, coupled with the ratio, became a hindrance for pronunciation practice in online tuition. In contrast, the mask became an obstacle in the brick-and-mortar classroom. Hence, the proposal detailed in this chapter. With this activity, we aimed at student learning autonomy regarding pronunciation and equity in computer-based written production by providing multiple

forms of expression (Guasch Murillo et al., 2012), such as an alternative to typing should students be temporarily or permanently disabled.

3.4. Task design

As stated above, students had to produce a written text employing dictation tools. For such purposes, the integrated dictation tools in MSWord® and GDocs® were used. These were available to all students on the grounds that the university offers the alumni and faculty members free access to this software, which eliminated a possible digital divide, thus deemed appropriate for this task.

It goes without saying that written and oral academic texts differ in many aspects (Cao Thanh, 2015; Cook, 2004) ranging from the degree of formality to the syntax used (Redeker, 1984), although the former has become more flexible, establishing a cordial relationship with the reader (Hyland & Jiang, 2017). Among the different text genres that a B2 student should be able to compose, namely essay, review, report, article and letters or emails, the review was deemed the most appropriate for this task given its less formal tone, which can be analogous to verbal speech. While the article at a B2 level also shares this feature, the topic for the review was considered more appropriate and relatable for the first contact with written production in the course. The topic would help break the ice and it would be useful for the teacher to assess their vocabulary and grammar to identify shortcomings in order to plan future personalised lessons.

With the aim of making the writing task meaningful to students and relevant to the times, students were required to dictate a concert review, whether from a nostalgic pre-pandemic point of view or one they attended online. As explained above, COVID-19 and its subsequent lockdown triggered a social change where the world population was urged to remain at home. This supposed the cancellation of concerts and other events in line with safety and social distancing COVID measures. Nevertheless, the confinement caused by the pandemic called for alternative means of expression and entertainment, among which were online concerts. Students were encouraged to write about a recent concert experience, which could be an online one as it might have probably

been the first concert in streaming that they attended. Nevertheless, the theme of the composition was not limited to their experience as spectators of a musical performance during the lockdown and traditional music shows could also be reviewed.

3.5. Task completion and appropriateness

To complete the task successfully, students had to include an attention-grabbing introduction that engaged the reader with a brief description of the performers. The body of the review had to contain the highlights and low points of the concert, along with a recommendation to the reader. All these items had to be included within the word limit which was established at a minimum of 140 and a maximum of 190 words and completed under the suggested time limit of 40 minutes. In addition, learners had to create two versions of their composition: the dictated version and the corrected one.

For the dictated text, students had previously learned some phrases and functional language they needed to include to give the review a lively tone and engage the reader. Furthermore, vocabulary related to the music world had been studied in class to be able to refer to all the elements and people on the stage. This part was especially pertinent to provide students with the language needed for the task in order to offer a precise account and opinion of the performance they were reviewing. In addition, students were expected to include complex grammatical structures inherent to a B2 language level, namely relative clauses and reduced relative clauses. Moreover, the use of extreme adjectives to express the writer's point of view was strongly encouraged. Extreme adjectives show the student's language proficiency and accurate command of higher-level words while also providing more detail about the experience, which captivates the reader.

Prior to the writing stage – or rather the dictating and subsequent correction stages to be more accurate, students had to master these two syntactic structures. To achieve that, learners completed several in-class grammar activities via the institutional video conferencing tool in groups, in pairs and individually.

In preparation for the task, learners brainstormed ideas and outlined their plans for their compositions during class time. This was convenient to both the teacher and the learner. On the one hand, completing this step in the classroom offered learners the chance to request teacher feedback and assistance. On the other hand, the teacher could supervise and offer support as needed to ensure students stayed on task and task completion was attained. Furthermore, it provided learners with the opportunity to exchange ideas with partners or get inspiration for new ones in open-class discussion.

Students were always encouraged to plan their work throughout the course in order to offer a structured composition which does not demand an effort from the reader. The first writing of the course was the appropriate time to teach students this technique to compose future better-quality writings. While students were familiar with the two word processors used for the task, they were unacquainted with in-built speech-to-text functions. Therefore, a few minutes of the lesson were allotted to explaining and exploring it.

Learners had to bear in mind that everything had to be dictated, from the most obvious information such as the words themselves to punctuation or new paragraphs. It was important to mention these to help students fathom the workings of AI to avoid any possible frustrations. Special emphasis was placed on articulating long and short sounds or voiced and unvoiced consonants properly to obtain a more accurate dictation.

Students were then ready to produce their pieces of dictated writing, assigned as homework to be submitted within the one-week deadline. Student submissions had to contain two versions of the task: the original dictated writing and the corrected one, as mentioned above. For the corrected composition, learners had to activate the track changes option in MSWord or the suggestions in GDocs to obtain a text with the format shown below (see Figure 1). Thus, the pronunciation errors along with the students' lexical deficiencies to denominate punctuation marks captured by the AI speech-to-text tool would become evident to both the student and the teacher. This visual form of writing and self-correcting texts points out pronunciation issues on which lessons henceforth

should focus. Even though the results obtained from this didactic proposal will not be included in this chapter due to space reasons, a representative fragment has been included. This short extract from a student's writing has been selected to exemplify the sort of information that can be obtained were this activity to be implemented in other lessons. An example of the data that could be obtained is illustrated below (Figure 1).

FIGURE 1 Source: student's writing

> The disadvantage~~s~~ about this concert is that you are alone in your bedroom, without the crowd that is normally in a concert.~~ dot~~ ~~N~~nevertheless, I ~~half~~ have a great~~ oh coaching~~cousin who ~~joint~~ joined me in my dancing.~~ dot~~ Unluckily,~~ coma~~ our neighbours didn't enjoy that much our happiness.~~ dot~~

For instance, the example shows the need for direct pronunciation instruction in class regarding the verb 'to have' and its three possible pronunciations, i.e. strong and weak forms /hæv/ and /həv/ or /əv/ respectively. Another issue that would need to be addressed is the fossilisation of pronunciation errors. An example of this is the mispronunciation of the word 'cousin', which is learnt at an A2 level, according to the English Vocabulary Profile (Cambridge University Press, 2015). The fact that it is learnt at such an early stage indicates that L1 interference (Coe, 1987), might have been the cause of this fossilised mispronunciation error. What Figure 1 shows is that the student might have pronounced the word as /ˈkousin/ instead of /ˈkʌzən/. Hence, AI identified the closest sound possible to that sequence of phonemes and found the word 'coaching'. In addition, the fragment in Figure 1 shows that the student does not possess a fluent command of pronunciation of -ed endings. Regular verbs in their past simple or past participle forms end in -ed, which can be pronounced in three ways: /t/, /d/ or /id/. There are several hypotheses that the teacher could establish here. The student in question might (1) not be able to recognise the difference between the voiced sound /d/ or unvoiced /t/; (2) they might think there are only two possible pronunciations for -ed endings, namely /t/ or /id/; (3) they might be aware of this information, but the tool misread the sounds. To ensure that the student is able to discern between the voiced and voiceless consonants, the teacher would have to ask them and others to read that word

in isolation in open class feedback, for instance. Then, hypotheses 1 and 2 would be discarded, and hypothesis 3 might be the correct one. Even so, pointing out this error in open-class feedback might create a window of opportunity for the teacher to address connected speech and how sounds at the end of a word might be affected by the first sound of the next word. Furthermore, the fragment in Figure 1 shows the learner is unaware of the difference between the word 'dot' and 'period' or 'full stop'. This reveals that the teacher should address punctuation terminology in class.

3.6. Teacher feedback and assessment

After the correction of students' dictated writings, the teacher offered both open-class general feedback on the most common errors detected as well as individual feedback to help students improve on their future writings and reviews in particular. Teacher feedback focused on several aspects.

Firstly, students received some personalised comments on their pronunciation, including advice and corrections of what was detected as mispronunciations or common errors in Spanish or Catalan speakers at this level. These comments aimed to draw students' attention to specific phonemes, whether vowels, consonants or diphthongs, where there was room for improvement. However, even though the feedback given was to improve oral skills, it was based only on the text students had produced; that is to say, the .doc file the participants submitted as the teacher did not request any audio files of students' dictation. Requesting an audio recording from the students would not have been appropriate as they would have often had to modulate their speech to the AI tool, sounding unnatural, thus affecting fluency. Besides, as pointed out earlier, spoken and written speech differ from each other considerably (Cao Thanh, 2015; Cook, 2004). Therefore, the purpose was not to assess their pronunciation per se but to highlight areas they should focus on throughout the course. Since written skills were being assessed, individual teacher feedback also included suggestions for improvement or recommendations for rephrasing. Below is an example of teacher

feedback and comments on another excerpt taken from a students' written production (Figure 2).

FIGURE 2 *Source: student's writing*

~~t~~The good point of view about this concert ~~East~~ is that you had a better view of the singer, you ~~can't~~ could stare at him better ~~done~~ than if you were there physically. ~~dot~~ Furthermore, ~~coma~~ it seems that Michel~~ll~~e is singing only for you.

> Please remember that the phrase "point of view" is used to express opinion. In this particular case, I believe you meant to say "the good point" as a synonym of "advantage" or "one positive aspect to mention". Here is a suggestion to improve that sentence: "A positive aspect about this concert is that we could get a close-up view of the artist at all times as there are no fans on piggyback blocking the view in an online concert."
> Good job trying to include the verb "stare", which is one of the verbs we've recently seen in class. However, bear in mind that verb is usually employed to describe that a person is surprised at what they are looking at, frightened, or thinking. Regarding word-choice as well, "Furthermore" might be too formal for a review with this tone; you might want to consider changing it.
> As for pronunciation, the AI tool typed "done" instead of "than". This might indicate that you need to practise the difference between /d/ and /ð/.
> I have noticed that you refer to the full stop or period as "dot"; however, we use "dot" when we are giving an email address or a website. The "dot" is the mark itself, but when we refer to punctuation, we use the words "full stop" or "period".

Secondly, students received a numeric grade based on their written performance. This number comprised information related to task completion, appropriate writing style and tone, logical organisation and structure, and linguistic aspects, namely grammar and lexis. Regarding vocabulary and grammar, students also received some recommendations and advice to widen their range of language. These criteria were deemed appropriate for several reasons. In the first place, it is important to assess learners and provide them with feedback on task completion since this avoids topic deviation and encourages them to stay on task. In the second place, apropos task completion, style and tone play an

essential role. For example, suppose the task requires the student to write a review about a concert in a magazine for teenagers or young adults. In that case, the style and tone are certainly closely connected with answering the question and completing the task successfully, given that a formal style would not be appropriate and a rather neutral tone should be adopted. Therefore, this indicator considers students' ability to express their ideas addressing the reader in the most appropriate degree of formality. In the third place, learners need to show their capacity to put their thoughts on paper in an orderly fashion; hence, the third assessment criterion. The last two indicators focus on students' linguistic production, namely grammatical structures and lexical items. Table 1 below shows the assessment criteria and descriptors the teacher followed in grading students' written outputs.

TABLE 1

	1	3	5
Task completion	The text does not address the questions in the task, although it is about a concert.	The student failed to include some aspects required by the task.	All the information included is relevant to the task and answers all the questions.
Style	The tone or style is not appropriate for a review.	The learner sometimes mixes styles and tone.	The learner used the appropriate style and tone for the task successfully.
Organisation	Paragraphing is not accurate. There is little evidence of connectors and other linking devices. It demands effort from the reader.	Paragraphing is not always accurate. The student attempts to use connectors and other linking devices, although not always successfully. Ideas are well organised, although there is no flow between them.	Paragraphing is accurate. The student uses connectors and other linking devices successfully. It is easy to read as ideas flow from one to another with ease.
Grammar	The student tried to include relative clauses or reduced relative clauses, although not successfully.	The student included relative clauses or reduced relative clauses.	The student included both relative clauses and reduced relative clauses.
Vocabulary	There is no attempt to use extreme adjectives.	The student attempted to use extreme adjectives and language related to the music and performance world, although not always successfully.	The student used extreme adjectives and language related to the music and performance sphere successfully.

Source: authors

4. CONCLUSIONS

This chapter aimed to outline the resources, objectives, and instructions that should be considered when offering students alternative means of expression. The didactic proposal detailed in this chapter invites faculty to design UDL-focused lessons in order to develop learners' empathy towards functional diversity, aiming towards an equitable society and accessible education services. In other words, the chapter serves as a valuable resource to teachers both at secondary and tertiary education stages who would like to implement SDGs 4 and 10 in their teaching practices. Furthermore, the activity boosted the learners' linguistic skills and phonological awareness in accordance with the learning outcomes detailed in the course syllabus, namely learner autonomy and motivation for quality.

Further research should draw on learners' experiences and perceptions regarding the use of this innovative text-composition method. In that sense, learner motivation and engagement are two essential aspects to take into consideration on the grounds that these might affect their written productions. Additionally, studies regarding the use of AI in speech-to-text tools can also analyse the most common phonological errors captured. Other studies could contemplate how convenient this technique is for persons with functional diversity, whether it is a permanent or temporary disability, especially addressing the needs of learners with a visual or mobility impairment. Reporting findings on these lines of research would cast some light on the implementation of UDL and SDGs. On the other hand, it would also give insight into how learners develop their phonological awareness, a neglected area in EFL (Calvo Benzies, 2015). Obtaining tangible results regarding the research lines aforementioned would benefit the education community.

5. REFERENCES

Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(2), 18–23.

Bellés-Calvera, L. (2018). Teaching Music in English: A Content-Based Instruction Model in Secondary Education. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 11(1), 109–140. https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.6

Bellés-Calvera, L., & Bellés-Fortuño, B. (in press). CLIL and e-learning environments: The role of Google My Maps and students' written performance in Classical History. Verbeia 5.

Bellés-Calvera, L., & Martínez-Hernández, A.I. (2021). Written discourse competence and asynchronous online learning: An analysis of lexical errors in higher education. In Buzón-García, Romero-García & Verdú-Vázquez (Eds.), Innovaciones metodológicas con TIC en educación (pp. 4009-4031). Dykinson.

Bellés-Fortuño, B., & Martínez-Hernández, A. I. (2020). The use of Wordclouds for vocabulary retention in the English for Psychology classroom. The Eurocall Review, 28(2), 64–77.

Bellés-Fortuño, B. (2016). Academic discourse markers: A contrastive analysis of the discourse marker then in English and Spanish lectures. Verbeia, 1, 57–68.

Benayas, J., Marcén, C., Alba, D., & Gutiérrez, J. (2017). Educación Para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y Propuestas. Documento de Trabajo Opex No. 86/2017. Fundación Alternativas.

Calvo Benzies, Y. J. (2015). The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain . An Analysis and Appraisal of Students ' and Teachers ' Views and Teaching Materials The Teaching and Learning of English Pronunciation in Spain . An Analysis and Appraisal of Students ' and Tea: Vol. I.

Cambridge University Press. (2015). English Profile. The CEFR for English. https://www.englishprofile.org/wordlists/evp

Cao Thanh, N. (2015). The Differences between Spoken and Written Grammar in English, in Comparison with Vietnamese. *GiST Education and Learning Research Journal*, *11*(11), 138–153. https://doi.org/10.26817/16925777.291

Carlet, A., & Kivistö-de Souza, H. (2018). Improving L2 pronunciation inside and outside the classroom. Ilha Do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, 71(3), 99–124. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p99

Carrió-Pastor, M.L. (2009). Content and language integrated learning: Cultural diversity. Peter Lang.

CAST Inc. (2021). The UDL Guidelines. https://udlguidelines.cast.org/

Chen, M. H., Huang, S. T., Chang, J. S., & Liou, H. C. (2015). Developing a corpus-based paraphrase tool to improve EFL learners' writing skills. Computer Assisted Language Learning, 28(1), 22–40. https://doi.org/10.1080/09588221.2013.783873

Coe, N. (1987). Speakers of Spanish and Catalan. In M. Swan & B. Smith. (Eds.), Learner English: A teacher's guide to interference and other problems (pp. 90-112).Cambridge University Press.

Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). Teaching Academic Writing: A toolkit for higher education. Routledge.

Cook, V. J. (2004). The English writing system. Taylor & Francis Group.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press.

Dell-Jones, J. (2013). American teachers in anti-American environments: How to incorporate "culture" in the EFL classroom. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), Proceedings of the Seventh Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section (pp. 25-30). Florida International University.

Di Petta, T., & Woloshyn, V.E. (2001). Voice Recognition for On-line Literacy: Continuous Voice Recognition Technology in Adult Literacy Training. Education and Information Technologies 6(4), 225–240.

Dolan, R. P., & Hall, T. E. (2001). Universal Design for Learning: Implications for Large-Scale Assessment. IDA Perspectives, 27(4), 22–25. http://www.cast.org/udl/

Echelberger, A., Mccurdy, S. G., & Parrish, B. (2018). Using a Study Circle Model to Improve Teacher Confidence and Proficiency in Delivering Pronunciation Instruction in the Classroom. The CATESOL Journal, 30, 213. http://atlasabe.org/professional/adult-esl.

Fithriani, R., Dewi, U., Daulay, S. H., Salmiah, M., & Fransiska, W. (2019). Using Facebook in EFL writing class: Its effectiveness from students' perspective. KnE Social Sciences, 634-645.

Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. Reading and Writing, 32(6), 1345–1357. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. Journal of Technology, Learning, and Assessment, 2(1), 1–52.

Gomez-Laich, M. P., Miller, R. T., & Pessoa, S. (2019). Scaffolding analytical argumentative writing in a design class: A corpus analysis of student writing. Linguistics and Education, 51, 20–30. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.003

Graham, S. (2013). It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation. Saperstein Associates.

Guasch Murillo, D., Hernández Galán, J., CintaCastells, S., Bestraten, E., Bordas, M., Hormias, E., Guasch Murillo, Y., & Àlvarez Suau, M. H. (2012). Manual para alcanzar la inclusión en el aula universitaria. Pautas de accesibilidad arquitectónica, tecnológica y pedagógica para garantizar la igualdad de oportunidades en la docencia universitaria. (O. U. y Discapacidad, Ed.). Observatorio Universidad y Discapacidad.

Hansen, E. G., & Mislevy, R. J. (2008). Design Patterns for Test Takers With Disabilities.

Hyland, K., & Jiang, F. (Kevin). (2017). Is academic writing becoming more informal? English for Specific Purposes, 45, 40–51. https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001

Higgins, E. L., & Raskind, M. H. (1995). Compensatory effectiveness of speech recognition on the written composition performance of postsecondary students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 18(2), 159–174. https://doi.org/10.2307/1511202

Katz, J. (2013). The Three Block Model Of Universal Design For Learning (UDL): Engaging Students In Inclusive Education. Canadian Journal of Education, 36(1), 153–194.

King-Sears, M. (2009). Universal Design For Learning: Technology And Pedagogy. Learning Disability Quarterly, 32(4), 199–201.

Korhonen-Kurki, K., Koivuranta, R., Kuitto, V., Pietikäinen, J., Schönach, P., & Soini, K. (2020) Towards Realising SDGs in the University of Helsinki. In G. Nhamo & V. Mjimba (Eds.), Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education (pp. 15-29) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_2

Korosidou, E., & Griva, E. (2014). CLIL approach in primary education: Learning about Byzantine art and culture through a foreign language. Studies in English Language Teaching, 2(2), 216–232. https://doi.org/10.22158/selt.v2n2p240

Kucukalic, L. (2015). Extending beyond the classroom: Semiotics and culture in EFL courses. Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, 5, 1–11.

Lastres-López, C. & Manalastas, G. (2017). Errors in L1 and L2 University students' writing in English. RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada, 16(1), 118–134.

Leather, S. (2017). Using extensive reading creatively to raise awareness of issues of equality and justice. In A. Maley & N. Peachy (Eds.), Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals (pp. 181-186). British Council.

Lee, I.-X. C. (2011). The Application of Speech Recognition Technology for Remediating the Writing Difficulties of Students with Learning Disabilities. University of Whasington.

Lee, K.W., Thang, S.M., Tan, C.S., Ng, S.I., Yoon, S.J., Chua, Y.W., & Nadin, S.S. (2014). Investigating the ICT Needs of 'Digital Natives' in the Learning of English in a Public University in East Malaysia. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 118, 242–250,

MacArthur, C. A. (2009). Reflections on Research on Writing and Technology for Struggling Writers. Learning Disabilities Research & Practice, 24(2), 93–103. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00283.x

Mahmoudi, F. & Buğra, C. (2020). The effects of using rubrics and face to face feedback in teaching writing skill in higher education. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(1), 150–158.

Martínez-Hernández, A. I., & Bellés-Fortuño, B. (2021). Accommodating The Syllabus To Visually Impaired Students In The English Language Classroom: Challenges And Concerns. International Journal of English Studies, 21(1), 75–92. https://doi.org/10.6018/ijes.438891

Marulanda, N. L., & Martínez García, J. (2017). Improving English language learners ' academic writing : A multi-strategy approach to a multi-dimensional challenge. Gist Education and Learning Research Journal, 14, 49–67.

Meddeb, E.J., & Frenz-Belkin, P. (2010). What? I Didn't Say THAT!: Linguistic strategies when speaking to write. Journal of Pragmatics, 42, 2415–2429.

Mehran, P., Alizadeh, M., Koguchi, I, & Takemura, H. (2017). Are Japanese digital natives ready for learning English online? A preliminary case study at Osaka University. International Journal of Educational Technology in Higher Education 14, 8. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0047-0

Messinger-Willman, J., & Marino, M. T. (2010). Universal Design for Learning and Assistive Technology: Leadership Considerations for Promoting Inclusive Education in Today's Secondary Schools. NASSP Bulletin, 94(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/0192636510371977

Millar, D. C., McNaughton, D. B., & Light, J. C. (2005). A comparison of accuracy and rate of transcription by adults with learning disabilities using a continuous speech recognition system and a traditional computer keyboard. Journal of Postsecondary Education and Disability, 18(1), 12–22.

Montaner, S. (2020). EFL written competence through twitter in mobile version in compulsory secondary education. Global Journal of Foreign Language Teaching, 10(2), 101-110.

Montiel, I., Mayoral, A.M., Navarro Pedreño, J., & Maiques, S. (2019). Acoustic Comfort in Learning Spaces: Moving Towards Sustainable Development Goals. Sustainability, 11, 3573–3591. https://doi.org/10.3390/su11133573

Nhamo G. (2020) Higher Education and the Energy Sustainable Development Goal: Policies and Projects from University of South Africa. In G. Nhamo & V. Mjimba (Eds.), Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education (pp. 31-48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_3

O'Hare, E. A., & McTear, M. F. (1999). Speech recognition in the secondary school classroom: An exploratory study. Computers and Education, 33(1), 27–45. https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00014-7

Paletta A., Fochi P., Gallina Toschi T., & Ubertini F. (2020) Adoption of the SDGs as a Reporting Framework at the Alma Mater Studiorum (University of Bologna) in Italy. In G. Nhamo & V. Mjimba (Eds.), Sustainable Development Goals and Institutions of Higher Education (pp. 185-197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26157-3_15

Pennington, J. (2020). Beyond the Keyboard: Connecting Universal Design for Learning with Speech Recognition Technology for Writing (Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Mānoa).

Pennington, J., Wook, M., & Rao, K. (2018). A Review of Speech Recognition Technology for Supporting Writing in Schools. International Journal for Educational Media and Technology, 12(2), 47–55.

Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. Cogent Education, 4(1), 1285531.

Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1999). Speaking to read: The effects of speech recognition technology on the reading and spelling performance of children with learning disabilities. Annals of Dyslexia, 49, 251–281. https://doi.org/10.1007/s11881-999-0026-9

Redeker, G. (1984). On Differences Between Spoken and Written Language. *Discourse Processes*, *7*(1), 43–55. https://doi.org/10.1080/01638538409544580

Roccamo, A. (2015). Teaching Pronunciation in Just Ten Minutes a Day: A Method for Pronunciation Instruction in First-Semester German Language Classrooms. Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 48(1), 59–83. https://doi.org/10.1111/tger.10181

Scheinert, L., Guffler, K., Polak, J.T., & Bruder, M. (2019). International development volunteering: An instrument for promoting education in line with the Sustainable Development Goals? International Journal of Development Education and Global Learning, 11(1), 4–28. https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.02

Snider, R. C. (2002). The effectiveness of oral expression through the use of continuous speech recognition technology in supporting the written composition of postsecondary students with learning disabilities. In ProQuest Dissertations and Theses (pp. 156-156).

Spencer, S. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms. Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 1(1), 10–22.

Tennant, A. (2017). Content and the Sustainable Development Goals: going beyond language learning. In A. Maley & N. Peachy (Eds.), Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals (pp. 173-180). British Council.

Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The Effectiveness of L2 Pronunciation Instruction: A Narrative Review. Applied Linguistics, 36(3), 326–344. https://doi.org/10.1093/applin/amu076

UN. (n.d.). Goal 10: Reduce inequality within and among countries. Retrieved June 21, 2021, from https://sdgs.un.org/goals/goal10

United Nations (2018). World Youth Report: Youth and the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/70/L.1). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. United Nations. Retrieved from: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Vavik, T., & Keitsch, M.M. (2010). Exploring relationships between universal design and social sustainable development: some methodological aspects to the debate on the sciences of sustainability. Sustainable Development, 18, 295–305.

Ventura, P., Morais, J., & Kolinskyb, R. (2007). The development of the orthographic consistency effect in speech recognition: From sublexical to lexical involvement. Cognition, 105(3), 547–576.

Vuzo, M. (2018).Towards achieving the Sustainable Development Goals: Revisiting language of instruction in Tanzanian secondary schools. International Review of Education, 64, 803–822. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9740-z

Wagner D.A. (2018) Technology for Education in Low-Income Countries: Supporting the UN Sustainable Development Goals. In I. Lubin (Eds.), ICT-Supported Innovations in Small Countries and Developing Regions Educational Communications and Technology: Issues and Innovations. (pp.51-74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67657-9_3

Wald, M., & Bain, K. (2008). Universal access to communication and learning: The role of automatic speech recognition. Universal Access in the Information Society, 6(4), 435–447. https://doi.org/10.1007/s10209-007-0093-9

Yagiz, O. (2018). EFL language teachers' cognitions and observed classroom practices about L2 pronunciation: The context of Turkey. NovitasROYAL (Research on Youth and Language)., 12(2), 187–204.

EDUCAR PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EMPLEANDO STORY MAPS CREADOS EN UN MOOC

MARÍA LUISA DE LÁZARO TORRES
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

FRANCISCO JOSÉ MORALES YAGO
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La creciente preocupación por la consecución de las metas que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) presentan lleva a buscar nuevas y eficientes formas para su integración de la docencia. Sin embargo, existe una escasa conciencia del profesorado sobre su propio papel como agente de cambio educativo en el marco de la educación para la sostenibilidad. El impulso de estrategias institucionales en esta línea serían un gran beneficio para esta finalidad. Una de ellas podría ser el fortalecimiento de la formación del profesorado (Coronado-Marín et al., 2020) en las competencias que demanda el desarrollo sostenible, dando profundidad en lo que se conoce como "sostenibilización curricular", que es una línea del trabajo iniciado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2012).

Existe una reconocida ambigüedad en el concepto de desarrollo sostenible desde su origen, aunque su aplicación docente en todas sus dimensiones (social, económica y medioambiental), y el aprovechamiento desde la Geografía pasa claramente por educar en la responsabilidad y la solidaridad intrínsecas a la lucha contra la desigualdad, falta de equidad y el deterioro medioambiental. Estos hechos, junto con la adquisición de hábitos de actuación ciudadana, deben ser pilares esenciales en la docencia para la sostenibilidad y en el aprendizaje durante toda la vida (Lázaro, 2011).

Educar en el desarrollo sostenible no es lo mismo que educar para la sostenibilidad (Puertas-Aguilar et al., 2021), ya que el elemento diferenciador para alcanzar este último, supone un corpus de competencias que incorporen la característica esencial de la sostenibilidad, que es la dimensión de la acción para la transformación. Así, se ha de trabajar para un cambio, no solo en la educación para el desarrollo sostenible, sino en la transformación de la educación en sí misma (Gonzalo Muñoz et al., 2017).

Esta educación para los ODS con una orientación transformadora (Sterling, 2004; Bautista-Cerro et al., 2019; Murga-Menoyo, 2020), puede tener un primer eslabón en su cadena en un MOOC, conocido por sus siglas en inglés *Massive Open Online Course* o COMA, Curso Online Masivo en Abierto, considerada como una de las manifestaciones del movimiento *Open* desde el mundo educativo, que hereda la tradición iniciada por los Recursos Educativos Abiertos (OER por sus siglas en inglés) y los cursos abiertos OCW (*OpenCourseWare*), que data de la digitalización de contenidos en los años ochenta (García-Peñalvo et al., 2017). Así, supone un acceso a la educación en línea, abierta y gratuita que puede considerarse una colaboración con el propio ODS 4, que promueve «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2015; 2017; 2021). No cabe duda qué estos cursos son una oportunidad de acceso casi universal al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier momento, con una garantía de calidad, ya que son las propias universidades las que, en la mayor parte de los casos, mantienen las plataformas que permiten crear los MOOC.

Si bien, para que el acceso sea realmente universal, no basta con observar que el mapa de registrados en el MOOC alcanza los cinco continentes, sino que es necesario garantizar la tecnología de internet a toda la población (Roura Redondo, 2019) y una formación básica que abarque al menos cómo crear una cuenta de usuario, manejar un documento en *Portable Document Format* o pdf, entrar a un enlace de internet y conocer algunas herramientas de navegación segura, entre otros posibles. Por esta razón, muchos países en desarrollo emplean herramientas y estrategias educativas más adaptadas a las posibilidades de los

dispositivos de uso más generalizado, buscando que la educación llegue a la población, como son los teléfonos móviles, cuyo acceso abarca el 75% de la población mundial como abonados a la banda ancha móvil, frente al 57% con acceso a internet desde el hogar (ITU, 2021). De este modo, su efectividad exige evitar los textos y los documentos de texto tipo pdf, y se emplean frecuentemente vídeos de corta duración como sucede, por ejemplo, con el proyecto SAWBO dirigido a la educación ambiental (Rodríguez-Domenech et al., 2019).

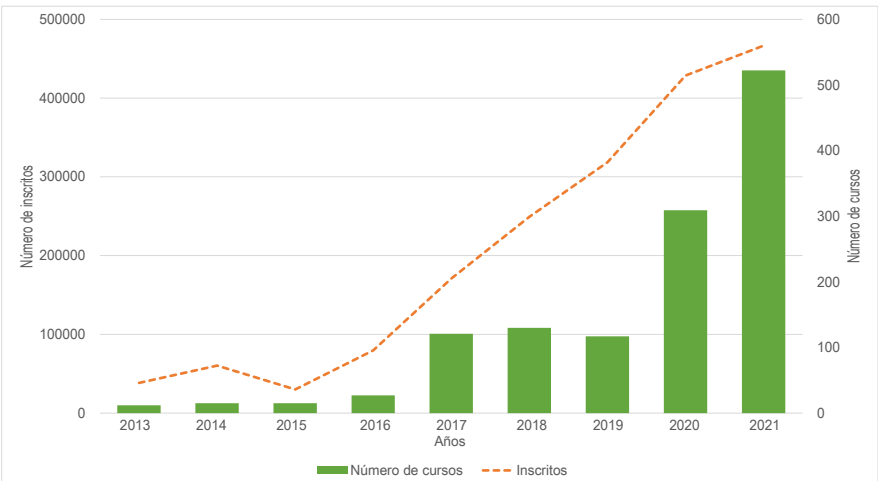
Existen diversas plataformas MOOC, que Roura Redondo (2019) expone al analizar la oferta temática que se ofrece en los países en desarrollo, y los profesores Delgado et al. (2014), en su análisis sobre los MOOC existentes en el mundo, consideran una escasa oferta en relación a la ciencia geográfica. Si bien, valoran muy positivamente las iniciativas MOOC por la oportunidad de difusión de esta ciencia en ellos, y consideran de interés las aproximaciones interdisciplinares relacionadas con temas de Sistemas de Información Geográfica (SIG). Todo ellos aspectos desde los que se pueden abordar los ODS, como se viene demostrando en otros niveles educativos (Puertas-Aguilar et al., 2021).

Por su parte, Robinson et al. (2015) realizaron uno de los primeros MOOC relacionado con la geografía, que se inicia el 17 de julio de 2013 en la plataforma Coursera impulsado por la Universidad de Pensilvania, y cuya difusión aglutinó a decenas de miles personas de todo el mundo, estando representados todos los continentes en 177 países, por lo que podríamos calificarlo como universal. A pesar del habitual abandono propio de los MOOC, se recogieron cerca de 3000 trabajos para la evaluación final, suponiendo más de 12000 evaluaciones, ya que cada uno de los autores de esos trabajos debió evaluar al menos otros cuatro trabajos. Y más de la tercera parte de los evaluados terminaron el MOOC con distinción, es decir más de un millar de personas aprovecharon muy positivamente la docencia recibida.

Este carácter masivo de los MOOC exige contar con una plataforma específica en la que discurran todos sus elementos (vídeos, textos, imágenes, foros, autoevaluaciones…), que como se ha señalado están generalmente mantenidas por las universidades. Los MOOCs se muestran de este modo como una opción posible de aprendizaje en abierto, de

estructura modular, no siempre lineal, lo que significa que se pueden realizar unos módulos independientemente de otros y cambiar su orden, adaptándose así a una enseñanza personalizada. Para constatar la superación de los contenidos de cada módulo generalmente se exige una evidencia consistente en un ejercicio de autoevaluación con preguntas y respuestas cerradas, y un ejercicio final, que retoma algunas de esas mismas cuestiones clave. En algunas ocasiones, especialmente cuando el seguimiento del MOOC se organiza en un tiempo limitado y se prevé un elevado número de personas, se programa un ejercicio práctico al final de todo el MOOC para que sea corregido por pares ciegos. El inconveniente de las bajas tasas de finalización no es comparable al fracaso escolar de otros ámbitos docentes, como el universitario o el escolar, ya que lo habitual es que el que se inscribe en un MOOC no siempre tenga interés en todos los contenidos y vaya a un módulo concreto que sea el que siga. En el caso que nos ocupa, se ha contado con el apoyo de UNED Abierta, que mantiene sus MOOCs dentro de la plataforma edX, cuyo crecimiento continúa y ya ha alcanzado cerca del medio millón de matriculados (Gráfico 1).

***GRÁFICO 1**. Incremento de los MOOC en UNED Abierta según el número de cursos y de inscritos (2013-2021).*



Nota: Datos aportados por UNED Abierta. https://bit.ly/3ytQ2f4

1.1. LA TÉCNICA DEL *DIGITAL STORY MAP*

La capacidad transformadora de la sociedad desde la educación es un elemento esencial para alcanzar los ODS, que en este caso se propone abordar mediante el empleo de los *digital story maps*, una herramienta de visualización en forma de página Web que permite contar una historia en formato digital utilizando técnicas de narración para comunicar información y conocimiento. Los *story maps* integran contenidos focalizados en un tema que se ilustran con mapas web, imágenes, vídeos, tablas, textos y otros recursos de fuentes diversas. Por lo tanto, tienen el valor añadido de agregar la ubicación a los hechos para representarlos en un mapa digital interactivo, que puede integrar también gráficas (Stachan et al., 2014). Se trata de un atractivo elemento multimedia (Kerski, 2020) y de difusión en internet, que se emplea en distintas áreas de conocimiento tan dispares como por ejemplo la arqueología (Pons et al., 2019) o la literatura (Buzo et al., 2021), para lo que es necesario disponer de un dispositivo móvil, una conexión a la nube y una plataforma con esta funcionalidad cómo, por ejemplo, la de StoryMaps de ESRI o Story Maps de los laboratorios Knight de la Universidad Northwestern de la Universidad de Chicago-San Francisco.

Siempre han existido historias contadas o *storytelling*, no sólo por los juglares medievales, sino que hoy es una práctica muy extendida en las bibliotecas, con los cuentacuentos y en los museos para ofrecer evidencias del sentido de algunas de las piezas que contienen. La posibilidad de realizar estas actividades en formato digital y en línea ha dado profundidad a las historias al poder ser contadas con mapas.

A lo largo de toda la historia de la humanidad han existido mapas que contaban historias cómo, por ejemplo, el padrón real de España en el que se señalaban las tierras de nueva exploración y la profundidad de algunos mares o el mapa de Ptolomeo, que dio la idea a Cristóbal Colón de la navegación a las Indias por el Oeste, desde el Océano Atlántico.

La revolución de los datos abiertos u *open data* ha conllevado el acceso libre y gratuito a una gran cantidad de datos, la mayoría de ellos vinculados a algún territorio. Es esencial seleccionar los de mayor relevancia en función del objetivo o tema de estudio que se persiga al realizar un

story map (Berendsen et al., 2018). De este modo, en el momento actual, los datos y los elementos multimedia facilitan la recreación de historias empleando mapas.

1.2. LOS *STORY MAPS* EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El *digital story mapping* se muestra pertinente para su aplicación en la enseñanza universitaria (Groshans et al., 2019; Dickinson et al., 2020; De Lázaro et al., 2021a), ya que no sólo permiten exponer contenidos académicos de forma descriptiva, amenizada por su relación con la técnica de contar historias, sino que impulsan la interactividad en el aula (Groshans et al., 2019; De Lázaro et al., 2021a; 2021b), invitan a la curiosidad científica y tienen un carácter interdisciplinar (Strachan et al., 2014) y transdisciplinar o de transversalidad de contenidos en las aulas.

El *storytelling* es una visualización narrativa de datos que utiliza mapas. Es un método válido e importante para comunicar información y conocimiento (Berendsen et al., 2018). Los estudiantes aprenden también en la indagación previa mientras hacen ciencia (Labouta et al., 2018) y realizan la visualización en un mapa de historias. Este acercamiento a un tema concreto debe ir desde lo más general a aspectos más específicos. Es posible aprender sobre los mapas de historias en el periodismo y lo que se conoce como las siete maneras de crear un mapa de historias (https://schoolofdata.org/2014/08/25/seven-ways-tocreate-a-tory-map/). Strachan y Mitchell (2014: 111-121) ofrecen una guía sobre cómo hacer un *story map* de ESRI, y afirman que "ESRI es un proveedor mundialmente reconocido de software de Sistemas de Información Geográfica (SIG), que ha centrado cada vez más sus esfuerzos en el desarrollo de SIG basados en la web. Con ArcGIS Online, la plataforma cartográfica de ESRI basada en la web, los usuarios pueden acceder y compartir fácilmente datos, mapas y aplicaciones en la nube. Algunas de las aplicaciones web más interesantes que se han desarrollado a partir de estos esfuerzos son los *Story Maps*, que combinan mapas digitalizados y dinámicos con otros elementos de la historia (es decir, título, texto, leyenda, ventanas emergentes y otros elementos visuales) para ayudar al creador a transmitir eficazmente un mensaje". Las opciones de los *Story Maps* de ESRI de interaccionar con otras herramientas SIG

propias permite grandes posibilidades de interoperabilidad que fomentan un abanico mayor en la consecución de estos mapas, que pueden ser muy sencillos o muy complejos y con un nivel de información variable.

El primer paso para la creación de un *story map*, independientemente de la herramienta o plataforma a emplear, es identificar la finalidad del mensaje a transmitir, que debe ser conciso y tener claro el enfoque temático de la historia, que en este caso iría vinculado a aspectos de sostenibilidad a abordar desde la docencia, respondiendo a cuestiones como: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar empleando un mapa? ¿Para qué enseñar? ¿Quién va a aprender? (De Lázaro et al., 2021a; 2001b). Es necesario antes de su creación, recoger los datos y los resultados de investigación que se consideran de relevancia para el mensaje a comunicar, sin olvidar el rigor científico que proviene de citar sus fuentes. En el caso de los mapas web, es de gran importancia el elegir la escala adecuada en función de los contenidos de la argumentación, ya que se favorecerá una mejor visualización y comprensión del contenido, lo que se completará con la aplicación de habilidades geovisuales. Al finalizar la historia, una llamada a la acción o a la reflexión, impulsaría la acción transformadora de colaboración (Murga-Menoyo, 2021) en la consecución de alguno de los ODS relacionado con el *story map*.

De este modo, se reconocen los mapas como herramientas analíticas (Johnson, 2014) y de comunicación de los resultados de investigación y de los contenidos docentes a transmitir. Como recurso didáctico, favorece la comprensión de esos contenidos y su empleo se puede establecer al inicio de una clase, como motivación; durante el proceso de aprendizaje mediante la construcción, reconstrucción o ampliación de los contenidos de forma individual o colaborativa; o bien, como resumen al final de un tema, para facilitar que los estudiantes adquieran una visión general del mismo. En algunas plataformas de *story maps* se pueden bajar los contenidos en formato pdf, aproximándose así a un manual con la selección de contenidos realizada por el profesorado, y facilitar el estudio sobre ellos. Además, es posible enlazar con otros *story maps*, lo que garantiza una ampliación selectiva de contenidos, si esta fuera necesaria. Otra opción es que el estudiante añada contenidos a través de una encuesta, con la que el profesor podría evaluar el trabajo del estudiante. Todas estas opciones deben ir encaminadas a una

reflexión fomentada por un *story map*, lo que favorece compartir preocupaciones, por ejemplo, en los citados temas de sostenibilidad.

2. OBJETIVOS

Aunque el MOOC creado con el título «Herramientas TIG para profesores universitarios» está en el marco del proyecto Erasmus+ «Geo Tools for Modernization and Youth Employment (MY GEO)» y su objetivo general ha sido aportar herramientas geotecnológicas al profesorado universitario para mejorar y modernizar su docencia, los ejemplos desarrollados dentro del mismo responden al objetivo de impulsar la educación para la sostenibilidad, siendo ejemplos que transmiten problemas relacionados con el desigual reparto del Producto Interno Bruto per cápita en dólares PPA o con diferentes problemas ambientales. Esto exige conocer los ODS y aplicarlos, y también investigar sobre ellos y sus tendencias, las interrelaciones que contienen y su carácter sistémico, de forma que su visualización muestre evidencias que inviten a una acción transformadora en pro de esa ansiada sostenibilidad. Si bien, únicamente el módulo 5 se ocupa de aunar cómo crear un *story map* y se aplica a distintos problemas ambientales, como por ejemplo la subida del nivel del mar y su relación con el cambio climático o bien la apropiación en el empleo del agua en algunas áreas del mundo, con la finalidad de colaborar en un mejor conocimiento de los mismos. De este modo, el objetivo de esta aportación es demostrar la utilidad de los *story maps* para presentar evidencias a los problemas de sostenibilidad que muevan a la acción, explicar algunos de los ejemplos desarrollados en el MOOC y compartir unas reflexiones finales sobre el trabajo desarrollado y sus resultados.

3. METODOLOGÍA

Vamos a exponer por un lado la metodología empleada en la creación del MOOC en donde se alojan los materiales a los que haremos referencia en este trabajo, y por otra la empleada en la creación de los ejemplos específicos que aúnan los *story maps* y la finalidad de educar para la sostenibilidad.

3.1. METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DEL MOOC

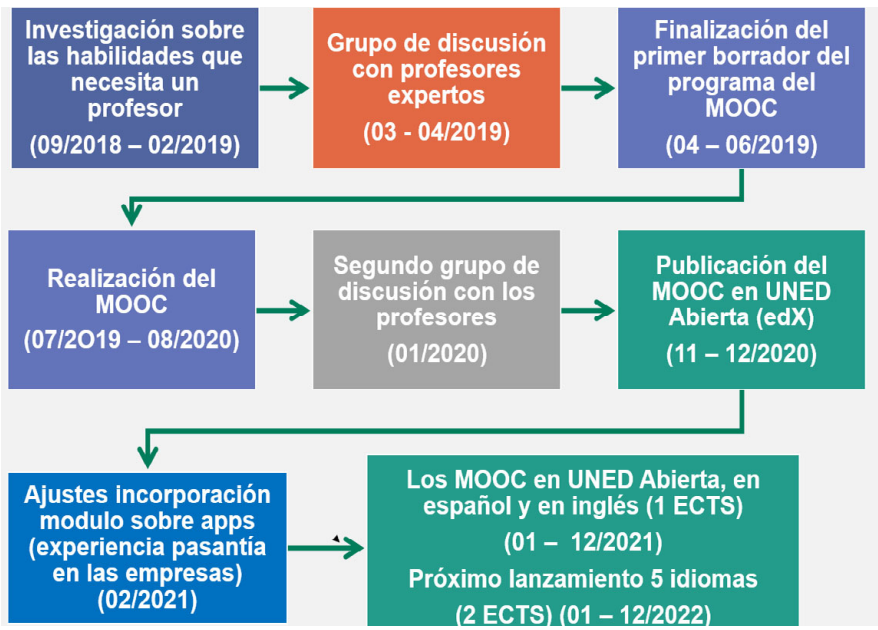
La finalidad del MOOC, como se ha señalado era aportar herramientas geotecnológicas al profesorado para modernizar su docencia, y de este modo, dotar a sus propios estudiantes de las mismas que cada vez están más demandadas en el mundo laboral (De Lázaro et al., 2020). Así, se han considerado distintos puntos de vista, por un lado, el de la empresa y sus necesidades, a través de la realización de cuestionarios a las mismas, y de la experiencia obtenida por las pasantías realizadas por estudiantes de las universidades socias del proyecto MYGEO (Gante, Padua, Zaragoza y UNED) en distintas empresas de esos mismos países (GeoSolutions de Bélgica, ARS Progetti y Archetipo de Italia y GeoSpatiumLab de España). Y, por otro lado, las necesidades de los docentes universitarios, cuyo análisis se ha realizado a través de una búsqueda de buenas prácticas empleando SIG como elemento transversal en la docencia de los contenidos de los programas universitarios, no como contenido docente específico. Se han recogido tanto testimonios directos, como referencias bibliográficas y de tesis doctorales. Así, a partir de las más de 400 referencias consultadas se han identificado metodologías docentes entre las que destacan los métodos indagatorios (Kerski, 2020), el aprendizaje basado en problemas (Favier, 2013) o el método TPACK (Mishra, 2019), entre otros.

El objetivo de esta investigación realizada previamente a la creación del MOOC era responder a la cuestión siguiente ¿Cómo facilitar a los profesores universitarios de geografía y de otras ciencias territoriales y sociales explicar su materia empleando los SIG como elemento transversal?, que en el caso de los *story maps* serían los SIG en la nube.

La figura 2 muestra un resumen del proceso metodológico seguido, que como se ha señalado, se inicia con una investigación sobre las habilidades que necesita un profesor que quiera emplear los SIG en general y los SIG en la nube en particular como elementos transversales en su docencia, para lo que se delimitaron lo que se consideró relevante para el profesorado, y constituyó la base de la elaboración de un plan de formación, que se sometió al análisis de varios grupos de discusión con profesores expertos de diferentes universidades europeas, los cuales ofrecieron una valiosa retroalimentación o *feedback*, resultando así un primer borrador o esquema del curso organizado en módulos.

A continuación, se desarrollaron los dos primeros módulos como pilotos, uno introductorio dedicado a los conceptos de cartografía que es necesario conocer para crear un mapa en la nube y el dedicado a los *story maps*, que fueron seguidos tanto por los profesores del grupo de discusión, como por aquellos profesores interesados de la UNED y de otras universidades socias del proyecto (Gante, Padua y Zaragoza, de Bélgica, Italia y España respectivamente), y de otras universidades españolas e italianas principalmente.

FIGURA 2. Metodología seguida para la creación del MOOC «Herramientas TIG para profesores universitarios»



Fuente: elaboración propia basado en el proyecto MYGEO

Sus apreciaciones fueron de gran utilidad para ajustar los módulos a las necesidades detectadas y a otros elementos de formato, y con ello se terminaron los contenidos del MOOC y se publicaron de forma gratuita y en línea en la plataforma de UNED Abierta el último trimestre de 2020, en plena pandemia.

En la primera valoración del MOOC completo, una vez se puso en marcha la primera edición del mismo en 2021, cuyos inscritos se recogen en la tabla 1, se detectaron algunas mejoras a introducir, por ejemplo,

el hecho de añadir un módulo final específico para crear aplicaciones propias en dispositivos móviles, del que se hicieron cargo las estudiantes de la pasantía realizada en la empresa GeoSolutions de Gante (Bélgica), Silvia Ferrer y Deva Menéndez, que ofrecieron su experiencia acumulada en el desempeño realizado, con ejemplos relacionados y preocupados por la sostenibilidad.

***TABLA 1**. Estudiantes inscritos en el MOOC Herramientas TIG para profesores universitarios / Geo Tools for Teachers en sus dos ediciones en inglés y en español*

Nombre del curso para profesores (fechas de realización)	**Nº Inscritos**
Geo Tools for Teachers / Herramientas TIG para Profesores Universitarios (Noviembre-Diciembre 2020)	**142**
Herramientas TIG para Profesores Universitarios /Geo Tools for Teachers (Noviembre-Diciembre 2020)	**210**
Geo Tools for Teachers (Enero-Diciembre 2021)	**87**
Herramientas TIG para Profesores Universitarios /Geo Tools for Teachers (Enero-Diciembre 2021)	**217**
Total	**656**

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de UNED Abierta (https://iedra.uned.es/)

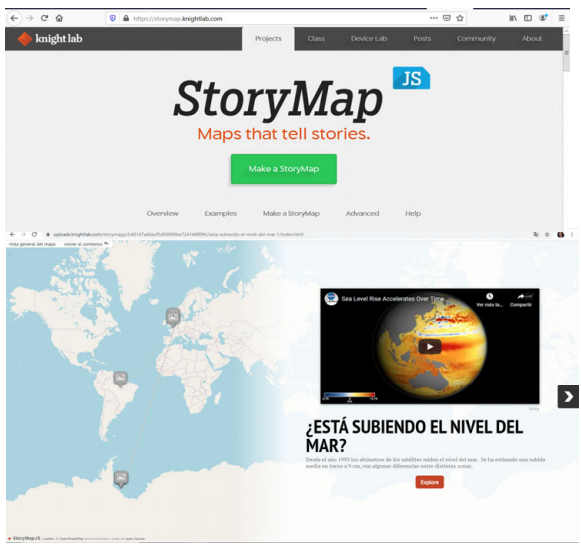
Con todo ello el MOOC suponía una carga de trabajo mayor a un crédito ECTS, por lo que se consideró ampliarlo a 2 créditos ECTS, que es la carga de la versión para 2022 disponible en inglés y en español, que ya contará con 8 módulos, para aquellos que lo completen de principio a fin. Esta versión actualizada se está traduciendo al neerlandés, italiano y al francés, con la idea de proporcionar la misma información al menos en las lenguas maternas de los países que lo han creado. Con ello estará disponible en UNED Abierta en 5 lenguas.

3.2. METODOLOGÍA PARA LA CREACIÓN DE LOS *STORY MAPS*

El módulo 5 del MOOC titulado «¿Cómo compartir datos en una SIG Web?», se dedica específicamente a los *story maps*. Se organiza explicando primero qué es un *story map*, en qué consiste, posibles plantillas y trucos para su creación. Se pasa después a poner dos ejemplos que evidencien problemas de sostenibilidad en el planeta y se puedan seguir con facilidad, por lo que se desarrollan paso a paso. Se emplean dos plataformas de *story maps* distintas.

En el primer caso, la versión gratuita Knight Lab, de la Universidad de Northwestern (Chicago-San Francisco, EE.UU.) sólo disponible en inglés, que cuenta también con una versión Premium que ofrece más opciones de las que empleadas. En este primer ejemplo, el *story map* diseñado se relaciona con la subida del nivel del mar, como consecuencia del cambio climático, y se muestran las evidencias recogidas por distintas instituciones de reconocido prestigio por su investigación en este campo: National Oceanic and Atmosphere Administration (NOOA), Panel Intergubernamental del Cambio Climático, conocido por sus siglas en inglés IPCC (Intergovernamental Panel on Climate Change) y la NASA (National Aeronautics and Space Administration), con el título «¿Está subiendo el nivel del mar?» (figura 3). Este mismo *story map* en ArcGIS Online tendría el aspecto siguiente: https://arcg.is/0nnCyH0

***FIGURA 3**. Ejemplo de story map sobre la subida del nivel del mar*



Fuente: Elaborado por M.L. de Lázaro. Disponible en https://bit.ly/2UyUVoM

En el segundo caso, se ha empleado el StoryMaps de ArcGIS Online de ESRI® y la familia de programas que la integran, entre los que destacamos los cuestionarios geolocalizados Survey123. El *story map* se titula «La apropiación del agua en el mundo» y se muestra la dificultad

de acceso al agua que se experimenta en muchas áreas del mundo (De Lázaro et al., 2020). Es un mapa colaborativo preparado por el profesorado para que el estudiante añada información a través de un cuestionario sobre algún lugar con problemas de agua, tras realizar una pequeña investigación o estudio de caso, derivada de un artículo o de una entrevista. De este modo, se invita a la sensibilización con la escasez de agua en el mundo y su desigual reparto. El geopunto (*SurveyPoint*) contiene los datos derivados de la información aportada por los estudiantes en el cuestionario en línea con Survey123, y si se picha en el mismo se verá el registro de información correspondiente a los atributos que pueden ser visualizados en tiempo real de modos distintos según se configure el *pop-up* correspondiente (figura 4).

***FIGURA 4**. Ejemplo de story map sobre la apropiación del agua en el mundo*

Fuente: Elaborado por M.L. de Lázaro. Disponible en https://arcg.is/1OH9uv

Todo objeto que admita código html puede ser añadido a un *story map* y, por tanto, los resultados del cuestionario también (De Lázaro et al., 2020). Los mapas se pueden enriquecer con otras capas procedentes de los resultados derivados de un análisis en un Sistema de Información

Geográfica (SIG) o de otras fuentes de datos, como sucede aquí con la capa de datos que evidencia el acceso al agua por parte de la población.

4. RESULTADOS

4.1. EJEMPLOS DE *STORY MAPS* CREADOS

Una vez conocida la forma de elaborar los *story maps* a través de los ejemplos señalados en el MOOC que nos ocupa, es posible crear diferentes ejemplos siguiendo esas directrices adaptadas a las propias necesidades docentes. Así, en la asignatura de Geografía Humana (segundo curso del grado de Antropología Social y Cultural, UNED) se ha creado un *story map* colaborativo aplicado directamente en esta docencia por su equipo docente (disponible en: https://arcg.is/1541nP0) que responde a las necesidades docentes recogidas en la tabla 2.

***TABLA 2**. Objetivos de aprendizaje de la docencia a impartir*

Cuestiones clave a preguntarse antes del diseño del recurso	Respuestas
¿Qué enseñar?	El tema docente: El paisaje cultural urbano y sus problemas de sostenibilidad en e l contexto de la Geografía Humana.
¿Cómo enseñar empleando un mapa? (herramientas)	Con la herramienta StoryMap, que integra al menos un mapa, un cuestionario geolocalizado, textos y enlaces explicativos e imágenes.
¿Para qué enseñar?	Para fomentar la observación sobre el territorio con una mirada enfocada en la sostenibilidad que impulse el pensamiento crítico e invite a una acción transformadora.
¿Quién va a aprender?	Estudiantes de segundo año del Grado de Antropología Social y Cultural con la metodología a distancia propia de la UNED.

Fuente: elaboración propia

El *story map* contiene algunos de los conceptos esenciales en la asignatura, orienta sobre el trabajo de curso a realizar y es posible enlazarlo con otros *story maps*. En este caso, se enlaza con un *story map* sobre los grandes paisajes agrarios del mundo, realizado por el profesor Julio Fernández Portela (https://arcg.is/159nWC), que también utiliza en su

propia asignatura. Y otro sobre los paisajes urbanos elaborado por el profesor Francisco José Morales Yago (https://arcg.is/1LfqDK). También se pueden integrar enlaces externos que muestren otros visores, otros tipos de cartografía, u otros materiales de interés docente o investigador, aunque no sean específicamente *story map,* sino un mapa web sin más o datos relacionados con el tema tratado. En este caso se ha enlazado con los dos comparadores del Instituto Geográfico Nacional (IGN), el del PNOA de ortofotos y el de mapas. Así, es posible añadir todo tipo datos explicativos, enlaces web a otra información relacionada, a imágenes, e incluso añadir cuestiones para reflexionar sobre el contenido temático en sí.

Este *story map* ha permitido a los estudiantes reflexionar con mayor profundidad sobre el mismo trabajo que realizaban todos los años, cuyo tema central eran los problemas de sostenibilidad de un paisaje cultural. Se han visto obligados a sintetizar el trabajo realizado e introducir los datos y resultados más relevantes del mismo en un cuestionario Survey123, que el profesorado enlazó al mapa contenido en el *story map* con lo que era posible visualizar también los resultados de sus compañeros, lo que ha añadido al habitual trabajo en solitario del estudiante UNED una dimensión de colaboración. Además, experimentaron el potencial de emplear un cuestionario geolocalizado (Survey123) y pudieron bajar los contenidos del *story map* en formato pdf y estudiar sobre ellos, como si de un libro de texto se tratara.

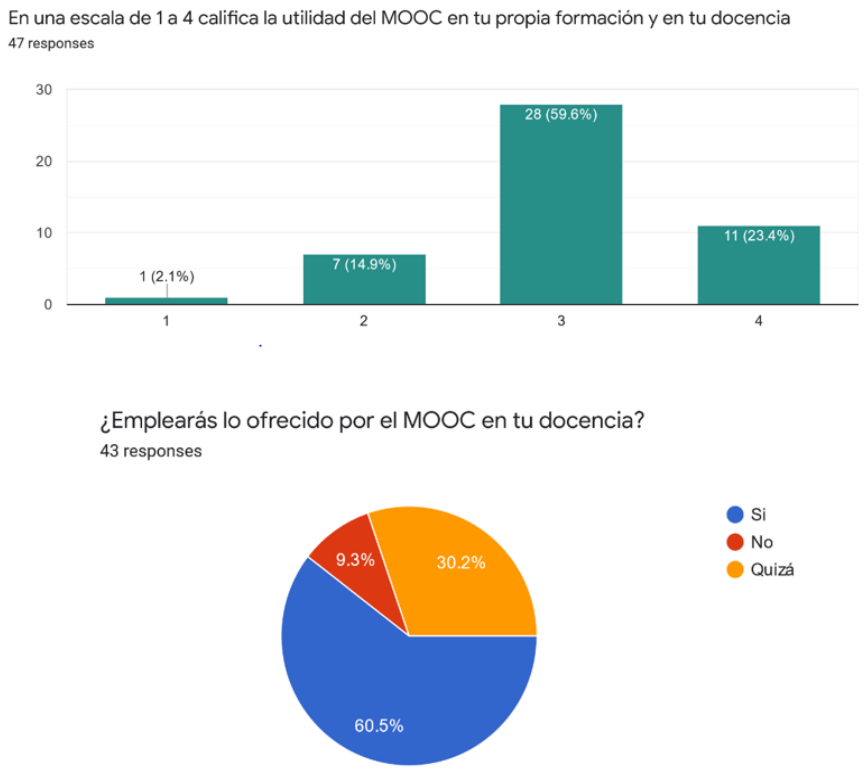
También se han creado *story maps* sobre las murallas de Madrid, como por ejemplo el que se preparó en el seno del grupo de investigación GEODIDAC (UCM) para los asistentes al congreso de EUROGEO 2021 (http://arcg.is/1TYgne4) con una plantilla diferente a la empleada en el *story map* citado y sobre otras localidades españolas (Antequera, Málaga; Baños de la Encina, Jaén; Badajoz; León; Getafe, Madrid; Zaragoza, entre otros varios) lo que favorece además un mayor conocimiento de las mismas. Este tipo de relatos que ensalzan los hitos patrimoniales de algunas ciudades sirven para impulsar el turismo sostenible desde la docencia de algunos profesores universitarios en el Grado de Turismo (Mínguez et al., 2021).

4.2. VALORACIÓN DEL MOOC POR LOS USUARIOS QUE LO TERMINARON

La valoración de este MOOC ha sido muy positiva, aunque no todos los que lo siguieron han respondido al cuestionario final, entre otras razones, porque algunos registrados únicamente han realizado algún módulo suelto.

Al 82 % les ha parecido útil para su formación y su docencia, y el 60% ha considerado que lo emplearía en su docencia (figura 5).

***FIGURA 5**. Utilidad de los story maps en las actividades docentes*



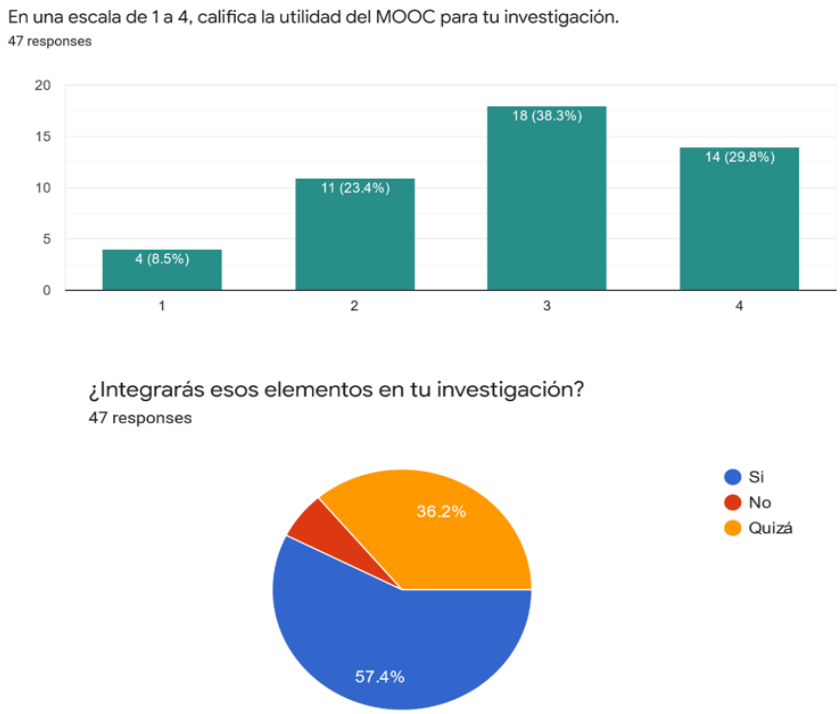
Fuente: Respuestas al cuestionario realizado al terminar el MOOC

Sin embargo, en investigación no se ha considerado tan útil, por lo que únicamente un poco más de la mitad (el 57,4%) lo emplearía en investigación (figura 6). Si bien, sí se considera interesante principalmente para presentar los resultados de una investigación, ya que, al ver los

resultados cartografiados, es posible deducir resultados nuevos de investigación procedentes de la ubicación de los hechos.

Además, los *story maps* han resultado una de las partes más atrayentes del MOOC, según han afirmado los que lo han seguido.

***FIGURA 6**. Utilidad de los story maps en las actividades investigadoras*



Fuente: Respuestas al cuestionario realizado al terminar el MOOC

5. DISCUSIÓN

Con estas herramientas, no solamente se explican los objetivos de desarrollo sostenible en sí mismos, sino que además se aplican, y se pretende que los propios estudiantes busquen evidencias para que ellos mismos reflexionen y sean capaces de ir en una dirección transformadora. Como ya se ha señalado, esta capacidad transformadora de la sociedad desde la educación es un elemento esencial para alcanzar los ODS.

Con estos y otros materiales, es posible explicar la propia asignatura, ya que la mayoría de los hechos y contenidos docentes cuentan con una referenciación espacial o referencia territorial que permite su cartografía. Además, el fomento de la interactividad en las aulas docentes con estas herramientas (Groshans et al., 2019) es una de sus bondades que pasan a prolongarse por la Red.

Construir mapas de historias o *story maps* es divertido y útil no sólo en geografía, sino también en arqueología, como hicieron los profesores de la UNED para el yacimiento de La Custodia (Viana) (Pons et al., 2019), o en las biografías de literatos, como por ejemplo se está realizando en el proyecto BIO-MAPS (Buzo et al., 2021).

6. CONCLUSIONES

Hemos visto cómo educar para la sostenibilidad empleando los *story maps* dentro del contexto de un MOOC y más allá. Todos ellos pueden constituir componentes que implementen la docencia universitaria y favorezcan la educación para la sostenibilidad e incrementen el conocimiento sobre los ODS.

La actualidad educativa urge hacia una profunda revisión y transformación de las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas etapas educativas, desde la escuela hasta la universidad y la formación del profesorado es un elemento nuclear en la calidad de la educación que recibirá el alumnado, por todo ello, aprovechar bien el impulso que ofrecen las TIC en general y los *story maps* en particular invita a la reflexión y el empleo de nuevas técnicas que facilitarán la transmisión y la posibilidad de compartir el conocimiento de una forma global y a la vez personalizada, adaptada a la diversidad de nuestro alumnado.

Finalmente, queremos destacar que los MOOC resultan de gran utilidad para el aprendizaje personalizado y asíncrono, pero también para transmitir valores en sostenibilidad que inviten a acciones transformadoras, por ejemplo con la herramienta *story maps,* lo que refuerza su utilidad para los objetivos propuestos al iniciar este trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los proyectos en los que trabaja el Grupo de Innovación Docente «Aprender empleando mapas en línea (*MapsOnline)*» (GID2017-10) «Geo tools for Modernization and Youth employment (MY GEO)» (2018-1-IT02-KA203-048195) (1-10-2018 a 30-09-2021) coordinado por la Universidad de Padua. Erasmus+ Comisión Europea, UE. KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices. KA203 - Strategic Partnerships for Higher Education, que ha hecho posible la creación de varios MOOC; y al proyecto «La alfabetización ecosocial: un elemento central en los procesos de sostenibilización curricular para el logro de la Agenda 2030 (ODS) en la formación inicial del profesorado (PRAD-ODS)». RTI2018-095746-B-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. IP. M.ª Ángeles Murga-Menoyo.

Este capítulo se lo dedicamos al personal de UNED Abierta, que en medio de la pandemia ha seguido atendiendo nuestro trabajo en los MOOC.

8. REFERENCIAS

Bautista-Cerro Ruiz, M.J., Murga-Menoyo, M. Á., & Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI. (página en construcción, disculpen las molestias). Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 1(1), 1103. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103

Berendsen, M. E., Hamerlinck, J. D., & Webster, G. R. (2018). Digital story mapping to advance educational atlas design and enable student engagement. ISPRS International Journal of Geo-Information, 7(3), 125. https://doi.org/10.3390/ijgi7030125

Buzo, I. (Coord) (2021). Cartoteca biográfica de autores europeos [2020-1-ES01-KA201-082590] (BIO-MAPS). http://www.biomaps.eu/

Coronado-Marín, A., Bautista-Cerro, M.J., & Murga-Menoyo, M. A. (2020). Students and University Teachers Facing the Curricular Change for Sustainability. Reporting in Sustainability Literacy and Teaching Methodologies at UNED. In W. Leal Filho W., P. Borges de Brito, & F. Frankenberger (Eds) International Business, Trade and Institutional Sustainability. (pp. 1021-1041). World Sustainability Series. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26759-9_60

CRUE-CADEP (2012) Directrices Para la Introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum Propuesta por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de CADEP (Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible). https://bit.ly/3mhHDby

De Lázaro, M.L., Borderías, P., & Morales, F.J. (2020). Citizen and Educational Initiatives to Support Sustainable Development Goal 6: Clean Water and Sanitation for all. Sustainability,12(5), 2073. https://doi.org/10.3390/su12052073

De Lázaro, M.L., De Miguel, R., Morales, F.J., & Sebastián, M. (2020). Teaching with GIS at the University, a proposal for employability: the Erasmus+ MYGEO project. In Spanish Committee of the International Geographical Union. Spain, bridge between continents. Spanish contribution to 34th IGC. Istanbul 2020. https://doi.org/10.7419/162.38.2020

De Lázaro, M.L., & Morales, F.J. (2021a). El story map, un recurso docente para impulsar la colaboración en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En XI Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED. Avances en la Formación Híbrida y en Línea para una Educación Post-Pandemia. [video] https://canal.uned.es/video/6092887eb609235d984e8c42

De Lázaro, M.L., & Morales, F.J. (2021b). Educar en los ODS Empleando Story Maps en el Contexto de un MOOC. En II Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas, 15 y 16 de julio 2021, en el Simposio: Los ODS en la educación: oportunidades y desafíos. [video] https://bit.ly/2WcCLd7

Delgado Peña, J. J., Rodrigo Comino, J., & Gómez Salas, O. (2014). Geografía y MOOC. Análisis del estado de la cuestión. Didáctica Geográfica, 15, 25-40. https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/265

Dickinson, S., & Telford, A. (2020). The visualities of digital story mapping: teaching the 'messiness' of qualitative methods through story mapping technologies. Journal of Geography in Higher Education, 44(3), 441-447. https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1712686

Favier, T. (2013). Geo-informationtechnologie in het voortgezet aardrijkskundeonderwijs: Een brochure voor docenten, Vrije Universiteit Amsterdam, 80 p.

García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2017). Los MOOC: Un análisis desde una perspectiva de la innovación institucional universitaria (No. ART-2017-103107).

Gonzalo Muñoz, V., Bençítez Satre, L., Coronado-Marín, A., & Sobrino Calleja, M. R. (2017). Revisión sistemática sobre competencias en desarrollo sostenible en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. 73, 85-108. http://dx.doi.org/10.35362/rie730289

Groshans, G., Mikhailova, E., Post, C., Schlautman, M., Carbajales-Dale, P., & Payne, K. (2019). Digital Story Map Learning for STEM Disciplines. Education Sciences, 9(2), 75. http://dx.doi.org/10.3390/educsci9020075

ITU. Unión Internacional de Comunicaciones. (2021). Tendencias digitales en Europa 2021. Tendencias y evoluciones de las TIC en Europa, 2017-2020. https://bit.ly/3syhLtm

Johnson, A. B. (2014). Level of knowledge for geospatial occupations and the user community aligned with the competencies covered in higher education courses and programs. GeotechCenter.org.

Kerski, J. J. (2020). Teaching and Learning about the Environment using GIS. Al-Qadisiyah Journal for Humanities Sciences, 23(2), 212-220. https://bit.ly/3mggrKk

Labouta, H.I., Kenny, N.A.; Li, R., Anikovskiy, M., Reid, L., & Cramb, D.T. (2018) Learning science by doing science: an authentic science process learning model in postsecondary education, International Journal of Science Education, 40(12),1476-1492. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1484966

Lázaro. M.L. (2011). Educar para el desarrollo sostenible desde la geografía. En J. J. Delgado, M.L. de Lázaro y M.J. Marrón. Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida. (pp- 11-26). Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga. [Obra en CD] https://bit.ly/2Uv1LLQ

Mínguez, C., Martínez-Hernández, C., & Yubero, C. (2021). Higher education and the sustainable tourism pedagogy: Are tourism students ready to lead change in the post pandemic era? Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 29, 100329. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100329

Mishra, P. (2019) Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade, Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35(2), 76-78, https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611

Murga-Menoyo, M.A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. Comillas J. Int.Relat. 19, 1–11. https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001

Murga-Menoyo, M.ª A. (2021). La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 33 (2), 107-128. https://doi.org/10.14201/teri.25375

Pons, J.J., Armendariz, J., & Andreu, J. (2019). El story-map como herramienta didáctica y divulgativa en el ámbito de la Arqueología. En Ortega, C., López-González, M.ª Á., y Amor, P. (ed.): X Jornadas de Investigación en Innovación Docente: innovación educativa en la era digital (pp. 311-316). UNED. http://arcg.is/0frOXW

Puertas-Aguilar, M.Á., Álvarez-Otero, J., & de Lázaro-Torres, M.L. (2021). The Challenge of Teacher Training in the 2030 Agenda Framework Using Geotechnologies. Education Sciences, 11(8), 381. http://dx.doi.org/10.3390/educsci11080381

Robinson, A.C., Kerski, J., Long, E.C., Luo, H., DiBiase, D., & Lee. A. (2015) Maps and the geospatial revolution: teaching a massive open online course (MOOC) in geography, Journal of Geography in Higher Education, 39(1), 65-82. https://doi.org/10.1080/03098265.2014.996850

Rodríguez-Domenech, M.A., Bello-Bravo, J. & Pittendrigh, B.R. Scientific animations without borders (SAWBO) (2019). An innovative strategy for promoting education for sustainable development. Sustainability Science, 14, 1105–1116 https://doi.org/10.1007/s11625-018-0624-8

Roura Redondo, M. (2019). Contribución de los MOOC a la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. En Blanco, I., Fernández, L.M. & Suárez, R., Vulnerabilidad y cultura digital: riesgos y oportunidades de la sociedad hiperconectada (pp. 289-307). Dykinson.

Sterling, S. (2004). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In P.B. Corcoran, & A.E.J. Wals (Eds.). Higher education and the challenge of sustainability: Problematics, promise, and practice. (pp. 47–70). Kluwer Academic Publishers.

Strachan, C., & Mitchell, J. (2014). Teachers' perceptions of Esri Story Maps as effective teaching tools. Review of International Geographical Education Online (RIGEO), 4(3), 195-220. https://bit.ly/3k5ucsJ

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://bit.ly/3ghDd0C

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. https://bit.ly/2Uv3uki

UNESCO. (2021). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptados por la Asamblea General en A / RES / 71/313 (Anexo), mejoras anuales contenidas en E / CN.3 / 2018/2 (Anexo II), E / CN.3 / 2019/2 (Anexo II), Los cambios del Examen completo de 2020 (anexo II) y las mejoras anuales (anexo III) que figuran en E / CN.3 / 2020/2 y las mejoras anuales (anexo) que figuran en E / CN.3 / 2021/2. https://bit.ly/3D3fLhx

HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA ALTERNATIVA DESDE LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA INNOVACIÓN

ERNESTO FAJARDO PASCAGAZA
Escuela de Cadetes General Santander

LUIS CARLOS CERVANTES ESTRADA
Escuela de Cadetes General Santander

1. INTRODUCCIÓN

Los modelos de sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), desde el 2015, se convierten en un escenario fundamental para las entidades y agendas internacionales para que la teoría sea una praxis en la realidad de los seres humanos. En el texto se aborda el rol que cumple la educación desde las circunstancias que la implican respecto a la inclusión y la equidad, temas que generan ambientes problémicos en los contextos educativos, y que, desde esta lectura, se busca plantear un ejercicio reflexivo sobre el valor que tiene la ciencia, la tecnología y la innovación para alcanzar una educación de calidad.

La sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), surgen como paradigmas desde el 2015 buscando responder a los intereses de las agendas internacionales en la consecución de alternativas que respondan a la solución de los problemas más afectantes de la humanidad. La educación sostenible se afianza a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje, al ser constituida desde el enfoque inclusivo, equitativo y de calidad para todas y todos.

Siguiendo esta dirección de los ODS, se considera oportuno realizar un ejercicio reflexivo y argumentativo sobre la educación equitativa y de calidad inclusiva para el desarrollo sostenible como una alternativa desde la ciencia, la tecnología y la innovación, para optimizar los

procesos de educabilidad de acuerdo a los contextos sociales, especialmente el colombiano.

Hoy, la sociedad le está apuntando de manera significativa y comprometida a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que, igualmente se han planteado como objetivos mundiales adoptados por los Estados Miembros en 2015, toda vez que se han convertido en una exhortación para terminar con los flagelos que han consumido a la humanidad como son la pobreza, la hecatombe ecológica planetaria, la violencia generalizada afectante de los entornos de paz y los vejámenes a los pueblos y desde su misionalidad, garantizar la prosperidad para el 2030. (ODS, 2019).

Son 17 los Objetivos de Desarrollo Sostenible mantienen una sinergia de esfuerzos, de tal manera que al intervenir uno, los demás también se interrelacionan fortaleciendo un exigente equilibrio innovador en los contextos sociales, ambientales, económicos y tecnológicos, sin embargo, estos constructos son teóricamente ideales, dado que, en la práctica de los colectivos sociales, especialmente los más vulnerables, es compleja su realización y asistencia oportuna.

Se trata de una labor unificada de todos los países buscando el avance especialmente de los que se encuentran marginados frente a los nuevos paradigmas de desarrollo sostenible. Es una labor conjunta por erradicar todo fenómeno social que implique marginación, hambruna, enfermedades letales, discriminación y pobreza global.

En este sentido, el objetivo que se propone en este escrito, es el de realizar un ejercicio reflexivo sobre el papel que tiene la educación de calidad como objetivo de desarrollo sostenible. Para tal efecto, se ha tenido como referente central el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y su injerencia en la implementación de los objetivos en todos los contextos sociales. Para tal efecto, se asume reflexivamente el rol que cumple la educación de calidad como objetivo del desarrollo sostenible enfatizando en los desafíos que tiene en la formación de sujetos críticos, en ciencia y tecnología. De esta manera se formula la pregunta direccionadora del texto: ¿Cuál es el rol que cumple la educación de calidad inclusiva y equitativa en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible en tanto propuesta desde la ciencia, la

tecnología y la innovación? Para tal efecto, se acude a referentes documentales y teóricos actuales para fundamentar la contextualización de la pregunta como son la UNESCO, el PNUD entre otros organismos y autores. (Naciones Unidas, 2019). Por lo tanto, se considera como método de trabajo la reflexión argumentativa lo cual permitirá hacer una lectura en la que se aborda la realidad contextualizada colombiana y sus implicaciones en los escenarios educativos y su proyectiva de calidad la cual no ha sido clara, dadas las innumerables barreras que se le presentan en la cotidianidad como es el fenómeno de la pobreza, la marginalidad, la exclusión y la inequidad social, siendo los resultados de una sociedad en la que se hacen más evidentes las barreras que afianzan la injusticia social.

A manera de resultados, es claro que las agendas internacionales han mantenido una preocupación significativa por priorizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y en este orden por la educación con el apoyo de la ciencia, la tecnología y sus procesos de innovación, Se hace por lo tanto énfasis en el desarrollo sostenible más que en el desarrollo humano. Como resultados**,** es claro que se hace referencia teórica sobre la educación equitativa y de calidad inclusiva, sin embargo, en la práctica, hay una brecha bastante amplia especialmente con los sectores más vulnerables de la sociedad.

Como conclusión, la ciencia y la tecnología desde sus procesos innovadores, han puesto al servicio de la educación, herramientas que permitan la inclusión y la calidad, sin embargo, esta formalidad no siempre es puntual en contextos donde siempre ha existido la marginalidad social. Por una parte, los sistemas capitalistas tanto públicos como privados, han priorizado la inversión en ciencia y tecnología licitando múltiples contratos para optimizar procesos educativos como la conectividad global y local, pero en la realidad de los colectivos, especialmente los más vulnerables y que no reclaman, las brechas son cada vez más amplias, con sectores marginales en calidad e inclusión educativa. Tal es el caso de la realidad educativa colombiana, en la que la mayoría de los sectores rurales no tienen acceso a los beneficios de la ciencia y la tecnología y, por lo tanto, se ve afectada la calidad e inclusión educativa. En síntesis, se evidencia la necesidad de abordar los aportes de la

ciencia, la tecnología y los procesos de innovación tecnológica y científica al servicio de la educación equitativa y de calidad inclusiva.

3. OBJETIVOS

Analizar el rol que tiene la educación equitativa y de calidad inclusiva para el desarrollo sostenible como alternativa desde la ciencia, la tecnología y la innovación

3. METODOLOGÍA

Como método de trabajo cualitativo, se ha acudido a la reflexión analítica, toda vez que se abordan categorías de análisis conceptual las cuales se han asumido argumentativamente a partir del aparato crítico y las fuentes textuales.

4. DESARROLLO ARGUMENTATIVO

4.1. Educación sostenible e inclusiva para todas y todos

Uno de los modelos referenciales que fundamentan las políticas educativas de las naciones, plantea la necesidad de brindar sólidos argumentos en los procesos de formación a los docentes, (Mirón et al, 2019), para que se pase de los marcos teóricos a la praxis educativa, lo cual exige un trabajo basado en los nuevos paradigmas educativos asociados a la labor del docente; una educación que privilegie a la persona humana como ser único e irrepetible, con las cualidades que exigen los contextos sociales, por cuanto los docentes son quienes están al frente de la formación integral de seres humanos. (Mayor, 2019).

Según Robinson, (2015), los nuevos paradigmas educativos exigen actitudes críticas frente a las emergentes realidades sociales. Estos planteamientos alternativos han de procurar la formulación de estrategias de solución frente a los problemas que van surgiendo, así como la formulación de modelos transformacionales relacionados con los procesos educativos. En este sentido, según Aiello y Sharma, (2018), es importante que los agentes educativos intervinientes, estén actualizándose en

conocimientos pedagógicos y en didácticas para lograr en el escenario educativo el manejo idóneo de los procesos de inclusión educativa. Por lo tanto, los docentes como agentes educativos están llamados a aplicar las políticas de inclusión y los referentes de diversidad que se establecen en los entornos educativos, (Singleton, 2015), matizados por la formación integral de los discentes. (Iglesias, 2018).

La educación se dirige a la promoción del desarrollo integral de las personas abordando todas las dimensiones en orden a los procesos cognitivos, comunicativos, afectivos, sensitivos y de carácter social, los cuales se evidencian en los contextos laborales, en las competencias y en los talentos de cada persona como son los procesos de formación integral, la construcción de la autonomía personal, el conocimiento de sí mismo, (Iglesias y Beltrán, 2012), así como la adquisición de saberes y experiencias que forjan nuevos conocimientos en contextos diversos, estableciendo diálogos integradores y reveladores de libertades auténticas las cuales se vivencian en ambientes comunitarios desde las singularidades individuales en sano equilibrio.

Tanto los docentes como los discentes trabajan juntos en contextos de aprendizaje y enseñanza, (Ocampo, 2018), a partir de actos educativos que conducen al éxito, (Álvarez y Osorio, 2014), a la cualificación de los procesos de dominio cognitivo y de aplicación en la praxis educativa, en un constante aprender a aprender desarrollando habilidades metacognitivas y autónomas en la adquisición de nuevos aprendizajes. (Casafont y casas, 2017).

En este sentido, las Naciones Unidas han marcado su interés y esfuerzo por una educación sostenible de calidad equitativa e inclusiva para todos los seres humanos, (Parra, 2011), haciendo eco a los Derechos Humanos como lo señala el artículo 26, donde se afirma que toda persona tiene derecho a la educación, al desarrollo de la personalidad, al respecto y las libertades fundamentales para que redunden en el progreso social y personal, a partir de una cooperación educativa universal y sostenible. Por lo tanto, una educación para el desarrollo sostenible implica trabajar en orden a la promoción de los valores y principios éticos y cívicos que lleven a la construcción de una sociedad más crítica, más analítica y reflexiva sobre los acontecimientos que lleven al cambio y a

mejorar las realidades del mundo, en tanto sean más viables y sostenibles para el hombre en la lucha contra el flagelo de la pobreza, la desigualdad y la inequidad social. (González, 2003).

La educación está presente como uno de los indicadores de más importancia para la erradicación de la pobreza, toda vez que se generan alternativas de educación de calidad para todos y todas, a partir de la fundamentación en valores y actitudes que deben evidenciarse en los aprendizajes de todos los seres humanos. Esto implica, por lo tanto, la eliminación de realidades que generan desigualdades con relación al género en la educación y que aseguren el acceso equitativo a la educación, especialmente para las personas más vulnerables de la sociedad. Igualmente, se ha de trabajar de manera incansable por la alfabetización universal para generar procesos de formación integral en la promoción del desarrollo sostenible, de la equidad y la justicia social.

La inclusión educativa es uno de los retos más importantes que se marcan en las políticas y sistemas educativos de los países, lo cual va ligado al desarrollo de sociedades mucho más equitativas, democráticas y solidarias con los más vulnerables. Una de las plataformas visibles de las naciones es la exclusión y la desigualdad educativa y aun cuando son evidentes los esfuerzos que se han hecho en los diferentes escenarios educativos en aras de optimizar la calidad y la equidad educativa, sin embargo, es evidente que las brechas siguen dándose cada vez más amplias entre los sectores que lo tienen todo y aquellos que carecen de los mínimos.

La educación se convierte en uno de los referentes fundamentales para lograr la igualdad entre las personas aun cuando no es el único elemento que aporta a la equidad social, sin embargo, cuando se mantienen estás profundas diferencias, deficiencias y limitaciones en la educación, todos los demás elementos del sistema se afectan de manera significativa. Con todo lo anterior, la educación es considerada como un derecho el cual ha de ser garantizado para todas y todos en orden a la inclusión, la equidad y la calidad educativa. Es un derecho que implica el acceso a la educación de calidad y en condiciones de igualdad de oportunidades. De esta manera, se puede afirmar que la inclusión educativa es consustancial al derecho fundamental que se tiene respecto a la educación de

los individuos en un país. Por lo tanto, trabajar por la inclusión implica eliminar las barreras que impiden el acceso a los procesos de participación y el aprendizaje, especialmente de las personas más vulnerables de la sociedad.

4.2. La educación de calidad como objetivo del desarrollo sostenible

Uno de los elementos que tiene en común el desarrollo sostenible, corresponde al equilibrio social, al equilibrio ambiental y al equilibrio económico, que son equilibrios dinámicos, dado que siempre los sistemas están en frecuente cambio. En este sentido, lo novedoso que tiene el paradigma del desarrollo sostenible está en trabajar por lo que se debe hacer así también como lo que se puede hacer. En el marco de los objetivos del desarrollo sostenible, las políticas públicas han tenido un serio compromiso y más con organizaciones multilaterales y de cooperación, lo que se ha evidenciado a partir de la convocatoria realizada a diferentes naciones desde la perspectiva de los programas conjuntos que buscan propósitos y cooperaciones conjuntas direccionadas hacia el bien común como sucede con la ONU y la OCDE.

Ha sido un trabajo arduo liderar consensos hacia la resolución de problemas que han afectado el devenir histórico de los países y esto ha devenido en la formulación de la agenda de acción hacia el 2030, (CEPAL, 2019), la cual fue formulada en el 2015. (ODS, 2019). En esta formulación de problemas, hay uno que se asume con rigor y es el de la educación de calidad la cual ha de ser para todos de manera inclusiva y equitativa. (UNESCO, 2019).

Por lo tanto, dentro de las metas de trabajo que tiene el proyecto 2030, es el de asegurar que la totalidad de los estudiantes obtengan conocimientos válidos a partir de marcos teóricos y prácticos que promuevan el desarrollo sostenible incardinados dentro de la educación y los estilos que exige la vida sostenible, el respeto a los Derechos Humanos, el respeto a la igualdad de género, el trabajo exigente por una cultura de paz alejada de la violencia y la construcción de una cultura marcada por la ciudadanía mundial valorando los fenómenos que impliquen la diversidad cultural y su desarrollo sostenible.

Se trata entonces de contribuir a una educación que prepare hacia la ciudadanía global, enmarcada desde la educación para la calidad y el desarrollo sostenible, involucrando a todos los agentes educativos.

Hablar entonces de desarrollo sostenible, implica hacer referencia a una educación que permita el acceso equitativo y sin ningún tipo de discriminación a todos los niveles que se establezcan en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionales, en aras de la formación cualificada de las personas especialmente las más vulnerables y con discapacidades. En este sentido, es clara la atención preferencial que se debe tener con quiénes pertenecen a etnias y especialmente con los niños y las niñas que hayan padecido las afectaciones del conflicto armado.

En el caso colombiano, las encuestas aplicadas para encontrar las prioridades de MyWorld 2015, permiten determinar que uno los factores fundamentales para el desarrollo sostenible es el de una educación de calidad que se liga a factores como la igualdad de género, la no discriminación y la persecución de las personas. Hay políticas a nivel nacional que se han vinculado a las metas de los objetivos de desarrollo sostenible y entre ellas está el plan Nacional de desarrollo 2014-2018 las cuales responden al lema "todos por un nuevo país". Estas metas que se asumen están direccionadas a la educación y a la minimización del fenómeno de la desigualdad social, a la construcción de escenarios de paz, a las buenas prácticas respecto al consumo responsable, a las políticas sobre la protección del ecosistema terrestre y marítimo, a las acciones efectivas contra el desequilibrio climático, a los programas de cero hambre y de acceso a los servicios públicos. (Gobierno de Colombia, 2016, p. 6 - 7).

Igualmente, los planes departamentales apoyan los objetivos de desarrollo sostenible así como los CONPES, permitiendo aclarar que las políticas públicas se hacen presentes en el territorio nacional, aun cuando bien cierto es que cada vez más aparecen nuevos retos para sostenibilidad, los cuales han de ir formalizándose, según las metas del 2030, (ODS, 2019), dando lugar a una activa participación de los ciudadanos como miembros de la sociedad civil y privada en la construcción de planes y acciones sólidos a partir de los mecanismos de participación.

Colombia, (Informe anual de avance, 2019), ha ido avanzando de manera significativa respondiendo a los objetivos del desarrollo sostenible, (Gobierno de Colombia, 2014), como es el caso del mejoramiento correspondiente a la cobertura en educación básica que en el 2013 estaba en el 84% y en el 2014 pasó al 100%. Estas cifras tienen sus diferencias desde lo regional y lo local, evidenciándose en eventos como el acceso que se tenía a la educación media en el 2014 con un 80%, que porcentualmente es un 30% menos que lo previsto. En ese orden está la tasa de analfabetismo ha tenido retrasos de amplia convergencia, (Gobierno de Colombia, 2014), donde las diferencias se establecen de acuerdo a los contextos regionales, a las circunstancias de marginación y de pobreza en las que hay departamentos que tienen más incremento de marginalidad que otros lo cual exige políticas mucho más sólidas e integrales en los que la ciencia y la tecnología puedan tener un papel mucho más activo frente a los retos y la solución de los problemas de carácter social.

Según Sachs et al. (2016, parte 2), de acuerdo a un análisis de metadatos, alude a unos indicadores sobre el avance de los objetivos de desarrollo sostenible en los que Colombia presenta un índice bajo frente al avance en educación, al aporte de la ciencia y la tecnología y su relación con los objetivos de desarrollo sostenible. (DNP, 2018). Es evidente que debe darse una relación cercana entre la ciencia, la tecnología y la Innovación con los objetivos del desarrollo sostenible, y en este sentido, la ciencia, según SAB, (2016), desempeña un papel fundamental como aporte al desarrollo sostenible, saliéndose del imaginario de ser considerada solamente como una herramienta sino como un bien público para la sociedad.

Con el aporte de la ciencia se pueden consolidar los fundamentos esenciales para identificar, clarificar y enfrentar los desafíos que presenta la globalización para el futuro, de tal manera que la ciencia aporta las herramientas tecnológicas necesarias para sopesar los obstáculos generacionales en torno a las concepciones de pobreza educativa arraigadas en los pueblos, de tal manera que a partir de un trabajo colaborativo, se pueda lograr una alfabetización científica como apoyo a los procesos de educación, comprendiendo la necesidad de emplear la ciencia al

servicio resolutorio de los problemas diarios que presenta la sociedad. La ciencia entendida como un bien público, ayuda a fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en las realidades democráticas de las naciones; la ciencia permite integrar los constructos epistémicos de las disciplinas para enfrentar los nuevos retos que se le presentan a la sociedad del conocimiento y las realidades que viven los pueblos en tanto colectivos sociales y sus vivencias en entornos de necesidades proxémicas como seres humanos y de infraestructura como la optimización de los y servicios públicos.

Con el apoyo de la ciencia se pueden formular políticas que redunden en el progreso y el desarrollo de las comunidades. Por lo tanto, una sociedad que tenga una educación fundamentada en la ciencia le permitirá dar respuestas creativas y argumentadas a los nuevos retos que se le presentan en el contexto de las nuevas tecnologías y los mecanismos de apoyo a los objetivos de desarrollo sostenible (ESCAP 2014). Desde las ciencias se busca dar solución a los diferentes problemas que afectan a la sociedad y se busca transferir tecnología de acuerdo las circunstancias concretas que vive la sociedad y sus contextos como el cambio climático, el mejoramiento de la productividad agropecuaria, así como los diversos servicios que se prestan para el cuidado de la salud pública. (ESCAP, 2014, p. 1).

Se trata entonces de incorporar procesos innovadores sociales que busquen modificar o renovar las prácticas tanto sociales como institucionales para que aprendan a enfrentar los nuevos retos que se le presentan a la sociedad. Ahora bien, la ciencia, la tecnología y la Innovación, aportan de manera significativa a los objetivos de desarrollo sostenible, sin embargo, se enfrentan a una diversidad de retos que surgen, por una parte, de los procesos participativos de los colectivos sociales, y, por otra parte, de las relaciones interdependientes que se generan entre los objetivos de desarrollo sostenible.

Desde las instituciones educativas se ha aportado a la sociedad del conocimiento, a la construcción de escenarios de nuevo conocimiento dado que son generadoras de cambios en los procesos comunicacionales y se enmarcan en las proyectivas de las nuevas redes sociales, para dar a conocer los logros y los desaciertos en el desarrollo y

aseguramiento de los objetivos de desarrollo sostenible que se han propuesto. Las instituciones educativas se convierten en modeladoras para dar cumplimiento a los objetivos desarrollo sostenible en tanto que forman a Los profesionales para asumir los nuevos paradigmas que la sociedad les presenta a partir de construcciones investigativas y la interacción con los sujetos activos en las regiones. Se trata de un esfuerzo recíproco entre las instituciones educativas, la sociedad en general, las Industrias y también los gobiernos. (Carayannis et al. 2012). De parte de la sociedad, se considera fundamental ser consecuente con el sistema de participación ciudadana y actuar legítimamente a partir de la toma de decisiones, y para tomar decisiones, se hace a partir de la asunción de información argumentada para el conocimiento y la resolución de los problemas para lo cual es necesario conocer los marcos teóricos implicados en el conocimiento de los problemas y la búsqueda de soluciones a los mismos desde el consenso de las decisiones y los retos de los objetos de desarrollo sostenible. En este sentido, "La educación científica debe promover las oportunidades de sumergirse y resurgir el pensamiento y la reflexión, de beneficiarse de la aventura de la indagación, del deseo de aprender y de seguir aprendiendo". (Macedoi, 2016, p.12).

Una primera consideración que se debe tener en cuenta es la interrelación que se da entre los mismos objetos de desarrollo sostenible y la incidencia que un objetivo tiene frente a otro objetivo, que en lo posible han de tener efectos de carácter positivo, lo cual en la cotidianidad no siempre es así dado que se transfieren problemas donde no se habían tenido. El ideal de la transferencia de los objetivos de desarrollo sostenible es que sean positivos y permitan el desarrollo económico sostenible para que no se presente el fenómeno del hambre, sin embargo, puede suceder que, al trabajar un producto para minimizar los problemas medioambientales, traiga como consecuencia la deforestación de un terreno. (Underdal and Kim 2017).

Es una compleja relación dialéctica en la que convergen diversas realidades e intencionalidades. Los nuevos modelos tecnológicos pueden contribuir a que se produzca más y de manera eficiente en contextos agropecuarios, sin embargo, la intervención de maquinarias y estos nuevos modelos tecnológicos, pueden dejar desempleados a muchas

personas. (ONU Secretariat for the Social and Economic Council, 2017). Se incrementan los productos agropecuarios y al mismo tiempo se afectan los campos y las tierras. (Sachs et al. 2017), se afectan las interrelaciones, (Le Blanc, 2015), de carácter cualitativo, así como las relaciones de carácter cuantitativo. (Spaiser et al. 2016).

Son encuentros de interdependencia, SAB (2014), como un todo social, con necesidad mutua para obtener educación de calidad es igualmente necesario que quienes la reciban, tengan estándares de alimentación balanceada, sin embargo, la producción de alimentos afecta las tierras y puede generar deforestación masiva. Por lo tanto, se necesitan pueblos educados para que aprendan a reconocer el valor de la igualdad y de la inclusión, el papel que juegan los hombres y las mujeres en las relaciones sociales quienes obran de manera interdependiente respondiendo a los objetivos del desarrollo sostenible y apoyados en la ciencia, la tecnología y la Innovación.

Se trata entonces de plantear alternativas en donde confluya el papel de la ciencia, la tecnología y la Innovación incidiendo en los objetivos de desarrollo sostenible para que se dé un encuentro integral entre los dos objetivos, a partir de los fundamentos políticos que se establezcan y las técnicas que puedan favorecer la intervención de las instituciones y los sistemas de participación, desde los contextos de la cotidianidad donde se vinculan políticas públicas que ayudan al fortalecimiento de la ciencia y su contribución al desarrollo sostenible, respondiendo a las necesidades y a los problemas que se evidencian en la sociedad.

Son nuevos retos que también se deben enfrentar con nuevas propuestas, con nuevos modelos, con nuevos marcos normativos y políticas para que ayuden al fortalecimiento de los objetivos del desarrollo sostenible. Se trata de nuevas miradas de adaptabilidad a los entornos sociales, a las nuevas plataformas digitales propuestas desde la ciencia, la tecnología y la innovación. (ONU Economic and Social Council 2017a).

Colombia es un país qué está incursionando en el lenguaje de la ciencia, la tecnología y la Innovación y no ha previsto un presupuesto acorde para invertir en investigación de alta calidad, sin embargo, frente

a estas evidentes debilidades, igualmente posee fortalezas que superan amenazas para convertirse en oportunidades frente a los objetivos del desarrollo sostenible y la vinculación de la ciencia y la tecnología. Es así como la riqueza que posee en contextos de biodiversidad se convierte en escenarios reales y oportunos para potencializar la interacción de la ciencia, la tecnología y la innovación con los objetivos de desarrollo sostenible.

La tecnología ha tenido tanto alcance que es ella misma quien orienta las reglas de la vida, ha quitado la libertad decisional siendo una limitante en las capacidades ideológicas convirtiendo a los hombres en objetos dependientes del sistema. Esta situación explica el giro social que como comunidad se ha dado y donde la tecnología se ha transformado en ese intermediario para mejorar la calidad de vida y bienestar de los hombres. (Fajardo, 2019). Es evidente la necesidad de entender el funcionamiento de su estructura sistemática y el uso adecuado de las herramientas tecnocientíficas, (Hacking, 2017), según los contextos de los individuos y los colectivos sociales.

Hay megatendencias consumistas, (Pickering,2018), frente a la adquisición de tecnologías, (PNUD, 2001), y segregar a quienes no acceden a su empleo en la cotidianidad de sus vidas. Una educación de calidad implica principios de inclusión y equidad para el desarrollo sostenible, y la ciencia, la tecnología y la innovación, se han de encaminar hacia el cultivo de la cultura, sus cambios y transformaciones y estilos de vida de los pueblos, (Harris, 2016), respetando el pensamiento crítico, ético y creativo de las personas. No se trata de obviar la importancia que tiene la ciencia, sino de asumirla en su valor intrínseco al servicio del hombre y sus procesos educativos de calidad. Desde esta perspectiva, el alcance propositivo de esa reflexión busca contribuir al análisis crítico de la interacción que se ha de establecer entre la ciencia y la educación de calidad, optimizando los aportes de la tecnociencia en una educación sostenible, en donde prevalezca el ser humano en tanto singularidades y organizaciones sociales, (Giddens, 2017), antes que las herramientas tecnológicas. (Vega, 2017). Se trata de una tecnociencia innovadora, (Hess, 2016), que medie en la construcción de la identidad cultural aún con los escenarios propios de la globalización, (Valdés, Valdés y

Macedo, 2016), que medie y aporte a la autonomía y los lenguajes cultuales de los pueblos y no anule sus expresiones y representaciones simbólicas. (Becerra, 2017).

Por lo tanto, es necesario un modelo cultural sostenible compatible, que favorezca la diversidad, la innovación, la estabilización y la transformación de las expresiones culturales y educativas, teniendo en cuenta la intervención tecnocientífica sin relegar o desvalorizar aquellas culturas en las que no prevalezcan las competencias tecnocientíficas. Todos tienen derechos, tanto las comunidades más vulnerables como aquellas con mejores oportunidades y quienes reciben educación, ha de ser de calidad para todos los escenarios y sin exclusión. Se hace necesario, entonces, un modelo que atienda a las necesidades propias educativas de calidad de las regiones, al ODS 4 y sus metas, especialmente la 4A sobre escuelas inclusivas y seguras, a la generación E y su realidad de vulneración económica, a partir de lectura crítica y propositiva respecto a la intervención de la tecnociencia.

5. CONCLUSIONES

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible cumplen una labor fundamental en aras del equilibrio social y para tal efecto, las naciones han asumido el reto de trabajar unificadamente por asumir estándares de desarrollo con equidad e inclusión especialmente con los países más marginados y en donde las brechas de desigualdad social son más imperantes. En este sentido, el fenómeno de la pobreza, la injusticia, las brechas y los contrastes sociales, exigen necesariamente una atención oportuna y exigente a partir de estrategias y métodos que busquen garantizar escenarios que optimicen la calidad de vida de las personas.

Dentro de los ODS, la educación es un escenario de total atención como eje articulador para la transformación de la sociedad, para promover el pensamiento crítico, creativo y ético lo cual lleva a sociedades más incluyentes, más proactivas, más argumentativas, más respetuosas de su entorno global y, por consiguiente, mucho más receptivas de los aportes que la ciencia, la tecnología y la innovación le aporten para la solución de sus problemas más importantes.

La educación abre puertas al progreso de la sociedad y, desde la plataforma científica y tecnológica, la sociedad del conocimiento da respuestas más confiables, respaldadas en marcos teóricos que direccionan su quehacer a la praxis concreta de los pueblos, a sus vivencias y necesidades vitales, a sus escenarios de sostenibilidad afianzados en herramientas tecnológicas para optimizar responsablemente la reingeniería en sus procesos de producción.

Se trata entonces, de fomentar una educación que prepare a las personas sobre la comprensión del sentido de una ciudadanía global, (Fajardo, 2019b), que responda a los nuevos retos y objetivos del desarrollo sostenible teniendo como base una educación de calidad, que ha de ser el esfuerzo de quienes tienen al mando los gobiernos de los pueblos y pueden designar presupuestos para tal fin, pero también, ha de ser el esfuerzo de todos los ciudadanos para adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad emergente en entornos de ciencia, tecnología e innovación.

Trabajar por una educación de calidad, implica que los gobiernos, los agentes educativos y la sociedad en general, asuman de manera responsable su cotidianidad a fin de prepararse idóneamente frente a los nuevos requerimientos de la sociedad globalizada la cual igualmente plantea nuevos paradigmas en la comprensión del devenir histórico de la humanidad y su relación con su entorno vital. Es necesario, por lo tanto, trabajar responsablemente por una educación de calidad inclusiva y equitativa para el desarrollo sostenible, fruto de una propuesta muy bien argumentada desde la ciencia, la tecnología y la innovación.

En el marco de desarrollo sostenible de las comunidades y territorios, como en el caso colombiano, es importante abordar los modelos tecnocientíficos de desarrollo a partir de referentes de educación que garanticen la calidad inclusiva y equitativa, (UNESCO, 2019), puesto que repercuten en factores políticos, económicos y sociales necesarios para superar fenómenos como el desempleo, la inestabilidad social y política, la obstrucción de la economía y por ende el incremento nefasto de la pobreza.

Este ejercicio reflexivo sobre la educación de calidad inclusiva y equitativa para el desarrollo sostenible a partir de una propuesta desde la ciencia, la tecnología y la innovación, exige que los gobiernos atiendan las necesidades y problemáticas apremiantes especialmente de los más vulnerables de la sociedad a partir de alternativas educativas de calidad y equidad inclusiva. Se trata de la ciencia y la tecnología al servicio del hombre y no el hombre al servicio de la tecnología, una educación de calidad sostenible mediada por la tecnología, por una ciencia que busca humanizar y rescatar el valor profundo de la dignidad de la persona humana en cualquier contexto social.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este texto reflexivo es producto del grupo de investigación ECSAN el cual es avalado por la Escuela de la Policía General Santander en torno a temas y problemas de investigación sobre educación de calidad.

7. REFERENCIAS

Aiello, P. y Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. Form@re-Open Journal per la formazione in rete, 18(1), 207-219. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/formare-22605

Álvarez, C. y Osorio, J.M. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. Innovación Educativa, 24, 215-227.

Becerra, G. (2017). La educación Virtual: Retos y desafíos en Colombia. *Revista Empresarial & Laboral.* https://revistaempresarial.com/educacion/virtual/la-educacion-virtual-retos-desafios-colombia/

Casafont, R. y Casas, L. (2017). Educarnos para educar. Neuroaprendizaje para transformar la educación. Paidós

CEPAL (2019). Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe

Carayannis, E. G., Barth, T. D., & Campbell, D. F. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. Journal of Innovation and Entrepreneurship, 1(1), 2.

DNP (2018). Documento CONPES 3918: Estrategia para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia.

ESCAP. (2014). A Conceptual Framework for Science, Technology and Innovation Driven Sustainable Development and the Role of ESCAP. Retrieved from http://www.unescap.org/sites/default/files/Conceptual%20framework%20for%20STI_0.pd f

Fajardo, E. (2019). Las nuevas tecnologías: ¿amenaza u oportunidad en el escenario educativo? *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, *4*(1), 181-197

Fajardo, E., (2019b), La ciudadanía cosmopolita como estrategia pedagógica según el modelo de las Naciones Unidas, *Revista signos*, 40 (2), 10- 29.

Giddens, A., (2017), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu.

Gobierno Colombiano. (2014). Informe de seguimiento a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Retrieved from https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/09%20Informe%20ODM_ve rsi%C3%B3n_dise%C3%B1o.pdf

Gobierno de Colombia. (2016). Presentación Nacional Voluntaria de Coolombia. Los ODS como instrumento para consolidar la paz. Retrieved from https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/12644VNR%20Colombia.p df

González. E. (2003). Hacia un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable, Agua y Desarrollo Sustentable, 1 (5).

Hacking, I., (2017), *Representing and Intervening*, Cambridge University Press.

Harris, M., (2016), *Introducción a la antropología general*, Alianza.

Hess, D., (2016), *Science and Technology in a Multicultural World*, Columbia University Press.

Iglesias, A. y Beltrán, F. (2012). Practicum sin fronteras: estudio de un caso de acción y reflexión intercultural y pedagógica. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 24(1), 105-131

Iglesias, A. (2018). Proyecto Docente e Investigador. Salamanca: Universidad de Salamanca. Inédito

Le blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. ONU Department of Economic and Social Affairs. Retrieved from http://www.un.org/esa/desa/papers/2015/wp141_2015.pdf

Macedoi, B. (2016). *Educación Científica.* Oficina de Montevideo Oficina Regional de Ciencias para América Latina y el Caribe. UNESCO.

Mayor, F. (abril, 2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca. Mesa Redonda llevada a cabo en el XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva "Nuevos retos en la formación del profesorado para la inclusión". Salamanca.

Mirón, J., Iglesias de Sena, H., Alonso Sardón, M., Sánchez Fuentes, S., Fernández Lázaro, C.I., Chamorro Fernández, A.J., Santacruz Ruiz, S., Hernández Galilea, E., Santos García, J.Á., Fernández Martín, C. y Lorenzo-Gómez, M.F. (2019). Educación inclusiva en Medicina: una experiencia formativa sobre personas con discapacidad. Educación Médica, 20(S1), 16-24. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.013.

Naciones Unidas (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019.

Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(3), 1-12.

ODS, (2019), http://www.ods.gov.co/es

ONU Economic and Social Council. (2017a). Multi-stakeholder forum on science, technology and innovation for the Sustainable Development Goals. UN. Retrieved from https://digitallibrary.un.org/record/1290825/files/E_HLPF_2017_4-EN.pdf 29

ONU Secretariat for the Social and Economic Council. (2017). Input from the Economic Commission for Latin America and the Caribbean to the high-level political forum on sustainable development. UN. Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/HLPF/2017/1/Add.3&Lang=E

Parra, C. (2011). Educación Inclusiva. Un modelo de Diversidad Humana. Revista educación y Desarrollo Social 1, Universidad Militar Nueva Granada.

Pickering, (2018), *The Mangle of Practice: Agency and Emergence in the Sociology of Science*, American Journal of Sociology.

Robinson, K. (2015). Escuelas creativas: la revolución que está transformando la educación. Grijalbo.

SAB. (2016). Science for sustainable development. Policy brief. UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246105E.pdf

Sachs, Jeffery, Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Durand-Delacre, D., & Teksoz, K. (2016). SDG Index and dashboards—a global report. Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN).

Singleton, J. (2015). Head, heart and hands Model for transformative learning: Place as context for changing sustainability values. Journal of Sustainability Education, 9. http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/03/PDF-Singleton-JSE-March-2015-Love-Issue.pdf.

Spaiser, V., Ranganathan, S., Swain, R. B., & Sumpter, D. J. (2016). The sustainable development oxymoron: quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. International Journal of Sustainable Development & World Ecology, 1–14. 30

Underdal, A., & Kim, R. E. (2017). The Sustainable Development Goals and Multilateral Agreements. In Governing through goals: sustainable development goals as governance innovation (pp. 241–258). MIT Press.

UNESCO, (2019), https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030

Valdés, P.; Valdés, R., y Macedo, B. (2016): «Transformaciones en la educación científica a comienzos del siglo XXI», en: *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. núm. 17 (3), pp. 521-531.

Vega, R., (2017), *Un mundo incierto. Un mundo para aprender y enseñar*, Universidad Pedagógica Nacional.

LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA IMPORTANCIA DEL PATIO

ANDREA OTERO-MAYER
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
PAZ DÍEZ-ARCÓN
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) demanda una educación de calidad. En concreto, su meta 4.2 expone que "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria". La Educación Infantil está adquiriendo un papel más relevante a nivel mundial y en concreto en España en los últimos años. La tasa de escolarización de esta etapa, que incluye el primer y segundo ciclo (0-3 años y 3-6 años respectivamente) ha aumentado de manera significativa en los últimos años. La media de los países de la OCDE (2020) se sitúa en el 25.5%, siendo Noruega el país con una tasa de escolarización más alta, un 57.3%. Le sigue Suecia, con un 46.3%, Portugal con un 39.7% y a continuación España, con una tasa del 38.2%. El dato de España es 10 puntos porcentuales más alta que hace 10 años.

Las evidencias que existen sobre los beneficios –en rendimiento, futuros salarios, esperanza de vida, por ejemplo- del acceso universal a esta etapa (UNICEF, 2019; Perlman, Fletcher, Falenchuk, Brunsek, McMullen y Shah, 2017) son muy consistentes. Por otro lado, Heckman (2000) afirma que esta etapa inicial en el desarrollo es de particular importancia ya que los niños y niñas se encuentran en un periodo especialmente sensible, lo que les permite tener una mayor capacidad para adquirir habilidades y destrezas que podrán emplear a lo largo de su

vida. El inicio de la escolarización en una edad temprana, esto es, en Educación Infantil, lleva a obtener mejores resultados entre estos alumnos que aquellos que empiezan su escolarización posteriormente con la educación obligatoria, incluso después de considerar el entorno socioeconómico (OCDE ,2013).Un estudio de Felfe, Nollenberger y Rodríguez-Planas (2012) muestra que las inversiones en la educación de los niños en centros de alta calidad de Educación Infantil tiene efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo de los niños a largo plazo. Por otro lado, UNICEF (2019) muestra que los niños que reciben por lo menos un año de educación preescolar tienen más probabilidades de desarrollar las aptitudes necesarias para tener éxito en el colegio, menos probabilidades de repetir curso o de abandonar la enseñanza y, por lo tanto, son más capaces de realizar contribuciones a unas sociedades y economías pacíficas y prósperas cuando llegan a la edad adulta.

Si nos centramos en el caso español, la regulación legislativa va encaminada a aumentar esta tasa a través de la universalización y la gratuidad en las plazas del primer ciclo de Educación Infantil. 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 (LOMLOE), contempla este avance en la Disposición adicional vigesimocuarta: "Los Presupuestos Generales del Estado (…) incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del primer ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2". También en la Disposición adicional tercera, establece que "en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de educación infantil de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad y garantice su carácter educativo". La nueva Ley contempla la equidad en el acceso y la calidad de los procesos, retomando el carácter educativo del primer ciclo de Educación Infantil, que la anterior Ley (LOMCE, 2013) había eliminado (Otero-Mayer et al., 2021:183).

Por lo tanto, queda evidenciado que la Educación Infantil está más presente en nuestro sistema educativo, ya que, como se verá entre otros motivos genera una serie de beneficios en los niños y niñas.

Como apuntan Medina et al. (2015) un aspecto que ha cobrado mucha importancia por su sólida base científica es el hecho que el neurodesarrollo exitoso tiene estrecha relación no solo con la genética, sino también con el ambiente de estimulación y afectividad que rodea al niño, los cuales influyen decisivamente en la mayor producción de sinapsis neuronales, lo cual implica, a su vez, en la mayor integración de las funciones cerebrales. Es por esto que se consideran como indicador de la calidad en educación infantil la adecuación de los ambientes de aprendizaje (Gonzálvez et al., 2017), pero ¿qué entendemos por Ambientes de Aprendizaje?

Si seguimos la definición aportada por estos autores, las dimensiones que configuran estos indicadores son el espacio, el tiempo y los materiales e Iglesias (2008) añade a estos indicadores la participación de los docentes.

La Convención de los Derechos del Niño (1946), en su artículo 31 dice:

> "1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes."

Existen numerosas evidencias que exponen los beneficios que suponen para los niños el jugar y de manera más precisa, al aire libre. Por ejemplo en Noruega, país con una climatología mucho más adversa que España, siendo los inviernos más extremos, con pocas horas de luz, y también más precipitaciones medias anuales, es un país donde se fomentan las actividades al aire libre "friluftsliv" para toda la población. Los beneficios que se obtienen al estar en contacto con la naturalza son numerosos -a nivel físico, psicológico y social (Lorenzo et al., 2016) En concreto para la etapa de Educación Infantil destaca la investigación llevada a cabo por Sando (2018) y del que se extrae que jugar está asociado con resultados positivos para la salud y que jugar en la naturaleza está asociado positivamente con el bienestar de los niños. Se encontró que la actividad física de los niños se asocia positivamente con la existencia de caminos y espacios al aire libre, siendo el uso de equipos funcionales fijos, los juguetes con ruedas y las piezas sueltas fueron predictores negativos de la actividad física. Estas aportaciones han sido

compartidas también por otros autores noruegos (Storly y Handsen Sandseten, 2019)

En España, los patios escolares se definen en general con los siguientes aspectos: altos muros, suelo liso de hormigón, ausencia de naturaleza y en las siguientes etapas, fútbol-baloncesto como única propuesta de juego. Por regla general, para los más pequeños son escasas las instalaciones, y las existentes son juegos estandarizados como el tobogán. En este sentido, un estudio realizado por Martens y Molitor (2020) en el que se comparan espacios de jugo preparados y espacios de juego que incluyan exclusivamente elementos naturales muestra que estos últimos ayudan a fomentar el desarrollo infantil. Si a eso le sumamos que la escuela se ha convertido en el único lugar posible y seguro de juego para la infancia observamos cómo las ciudades se han organizado con otras prioridades. Es interesante señalar las aportaciones a este respecto, realizadas por Tonucci (2015) ente las que destacamos la importancia de crear ciudades amables con los niños, en los que los espacios sean adecuados para ellos en general, y no se creen espacios totalmente artificiales a modo de parque infantil, en el que el material esté diseñado para ser manipulado de una sola manera, fuera de la naturaleza y del entorno. Las conexiones entre la forma en que un niño se desarrolla social, física, emocional y cognitivamente y las particularidades de su entorno exterior son fundamentales para identificar procesos y métodos que producirán entornos exteriores de calidad para los niños (Herrington y Studtman, 1998).

El estudio griego de Kalpogianni (2019), en esta línea, destaca los importantes beneficios que obtienen los niños de esta etapa de Educación Infantil al jugar al aire libre, pero destaca que la normativa reguladora del gobierno griego no tiene esto en cuenta a la hora de legislar los espacios exteriores de las escuelas infantiles. Esto mismo apunta un estudio italiano (Carrus, 2015) en el que se concluye que el contacto con espacios verdes en el contexto escolar en niños de Educación Infantil influye de manera positiva en el rendimiento cognitivo, el estado afectivo y su comportamiento social. En el contexto español, también existen estudios que señalan la importancia de que los patios de las escuelas estén conformados por elementos que reflejen espacios naturales. Un

ejemplo es el estudio llevado a cabo por Collado Salas (2010), en el que se concluye que "Es necesario concienciar acerca de la importancia de los entornos naturales, no sólo con el fin de conservar la flora y la fauna sino por el propio beneficio del Ser Humano. El diseño de patios de colegio que cuenten con áreas verdes así como de zonas residenciales donde los niños puedan jugar en contacto con la naturaleza influirá decisivamente en la visión de los más pequeños del medio natural así como en su manera de comportarse con éste en un futuro."

Cuando un niño o niña no juega es síntoma de que está enfermo, ya sea física o emocionalmente. En la infancia, el juego es eje existencial de su desarrollo, aprendizaje y socialización por lo que la eliminación, restricción, reducción o incluso prohibición de espacios y tiempos de juego es un atentado contra su salud y bienestar. De ahí que podamos afirmar que el patio de la escuela es la mejor aula-espacio de aprendizaje en la esencia del ser durante la infancia y adolescencia. (López, 2020). Como se señala, son innumerables los beneficios que obtienen los niños y niñas en poder jugar en entornos lo más cercanos a la naturaleza posible. A continación veremos si en España la regulación apoya estas evidencias.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es revisar la bibliografía científica y la normativa para entender cuáles son las acciones que se están implementando en España para crear ambientes de aprendizaje estimulantes, especialmente el patio, en la etapa Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

Revisión normativa

Se realiza una revisión de la normativa reguladora sobre los patios del primer ciclo de esta etapa, referida a las Comunidades y Ciudades autónomas. Para ello, se han consultado, tanto el BOE, como los boletines oficiales de las distintas comunidades, las páginas web de las Consejerías de Educación y los informes oficiales disponibles que la recogen.

La revisión se circunscribe a la normativa vigente en septiembre de 2021. Los descriptores utilizados son: "patio educación infantil primer ciclo", "espacio exterior educación infantil", "juego educación infantil", y se analizan los términos empleados en la normativa. A continuación, se llevaron a cabo las cuatro fases del método comparado (Bereday, 1968; Hilker, 1964); descriptiva, interpretativa, de yuxtaposición y comparativa.

En las Comunidades y Ciudades autónomas en las que se regula la evaluación, se han analizado 3 categorías: ejecución (interna/externa), quién la lleva a cabo, así como su obligatoriedad. A continuación, se confrontaron la información y datos obtenidos, y se analizaron las semejanzas y diferencias encontradas en los territorios.

La documentación empleada en este estudio comparado ha sido la normativa publicada por las administraciones autonómicas, y por el MEFP para Ceuta y Melilla en septiembre de 2021 (tabla I).

TABLA I. Normativa objeto de revisión comparada sobre evaluación de la calidad de la educación infantil en las Comunidades y Ciudades autónomas.

Comunidades/Ciudades autónomas	Normativa de referencia revisada
Andalucía	Decreto 149/2009, de 12 de mayo
Aragón	Orden de 25 de agosto de 2005
Asturias	Decreto 27/2015, de 15 de abril
Baleares	Decreto 60/2008, de 2 de mayo Decreto 78/2008, de 11 de julio
Canarias	Decreto 201/2008, de 30 de septiembre
Cantabria	Decreto 144/2007, de 31 de octubre
Castilla y León	Decreto 12/2008, de 14 de febrero
Castilla-La Mancha	Decreto 88/2009, de 7 de julio
Cataluña	Decreto 282/2006, de 4 de julio
Comunidad Valenciana	Orden de 22 de marzo de 2005
Extremadura	Decreto 4/2008, de 11 de enero
Galicia	Decreto 329/2005, de 28 de julio
Comunidad de Madrid	Decreto 18/2008, de 6 de marzo
Región de Murcia	Resolución de 16 de junio de 2010
Comunidad Foral de Navarra	Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo
País Vasco	Sin normativa específica de este ciclo
La Rioja	Decreto 49/2009, de 3 de julio
Ciudad Autónoma de Ceuta	Orden EDU/1965/2010, de 14 de julio
Ciudad Autónoma de Melilla	Orden EDU/1965/2010, de 14 de julio

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras la revisión de la normativa para completar la fase de yuxtaposición.

Andalucía:

Artículo 13. Instalaciones y condiciones materiales
Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a setenta y cinco metros cuadrados.

Aragón:

Anexo: Instrucciones Técnicas

Espacio exterior.

La zona de juegos se proyectará preferentemente como un espacio al aire libre dentro del recinto escolar, y estará delimitado por una valla perimetral que permita la visibilidad desde el exterior y que evite un tratamiento excesivamente cerrado sin perjuicio de la seguridad. En defecto de zona al aire libre, se podrá proyectar una zona cubierta con iluminación y ventilación natural mínima de 1/4 de la superficie en planta de dicha zona.

En el caso de un centro creado dentro de un colegio ya existente, se podrá utilizar el patio de recreo general del centro en horario distinto al del resto de enseñanzas o, en el mismo horario si se delimita una zona del patio cuya superficie cumpla lo establecido en la presente Orden.

El material del suelo será blando: arena, tierra, hierba, caucho o similares.

En caso de que existan dispositivos de juego, se ubicarán fuera de las zonas de circulaciones y se colocarán de forma que no se solapen las zonas de caída, en los que se colocará material blando. Los dispositivos de juego serán de material inastillable y atóxico y no superarán 1,5 metros de altura, estando todos sus dispositivos de sujeción (tornillos,

tuercas, etc.) protegidos, debiendo evitarse las posibles oxidaciones si son metálicos.

Se proveerán zonas sombreadas mediante porches, arboles etc.

Los cambios en la cota del pavimento deberán ser fácilmente reconocibles visualmente.

Asturias:

Artículo 12. Espacios mínimos y equipamiento

Patio de juegos al aire libre, de uso exclusivo del centro, con una superficie mínima de 75 metros cuadrados.

Baleares:

Artículo 9. Requisitos de espacios e instalaciones

Espacios abiertos para el recreo y de uso exclusivo del centro de primer ciclo de educación infantil con una superficie total no inferior a 100 m² y al menos con 2 m² por niño mayor de 1 año. Será un espacio preferentemente soleado y dispondrá de porches, árboles o elementos similares para alternar con zonas de sombras. *en el Decreto 78/2008 de 11 de julio, el espacio mínimo que debe tener el patio pasa de 100m2 a 75m2 en centros singulares.

Canarias:

Artículo 11. Requisitos de espacios e instalaciones.

Patio de juegos de uso exclusivo del centro, en el que cada niño disponga de 2 metros cuadrados para su uso y disfrute durante su utilización simultánea, siendo, en todo caso, la superficie mínima de 75 metros cuadrados.

Cantabria:

Artículo 8. Instalaciones de los centros.

Un patio de juegos de uso exclusivo del centro, por cada nueve unidades o fracción, en un único espacio y con una superficie mínima de 75 metros cuadrados. En los centros que tengan más de nueve unidades se incrementará el tamaño del patio en 15 metros cuadrados por cada unidad de exceso.

Castilla La Mancha:

Artículo 18. Condiciones mínimas que han de reunir los centros.

Contar con espacios suficientes y adecuados para la atención educativa a los niños y las niñas, incluyendo zonas diferenciadas para el descanso, aseo y cambio, un patio de juego de fácil acceso, delimitado y protegido para garantizar el control y la seguridad de los niños y las niñas o, excepcionalmente, un espacio equivalente de uso exclusivo por el centro, una sala de usos múltiples y, en su caso, cocina y zona para la preparación de alimentos.

Castilla y León:

Artículo 8. Instalaciones y condiciones materiales de los centros completos

Un patio exterior de juegos por cada nueve unidades o fracción, que durante su utilización, deberá ser de uso exclusivo del centro, y con una superficie mínima de 75 metros cuadrados.

Cataluña:

Artículo 13. Requisitos de espacios e instalaciones.

Un patio de recreo al aire libre que debe tener una superficie mínima de 2 metros cuadrados por cada niño en utilización simultánea, y un mínimo de 75 metros cuadrados.

Comunidad de Madrid:

Artículo 7. Requisitos específicos

Un patio de juegos que tendrá las siguientes características:

CENTROS DE 9 O MÁS UNIDADES:

Un patio de juegos que será de uso exclusivo y con una superficie que, en ningún caso podrá ser inferior a 70 metros cuadrados, debiendo incrementarse dicha superficie de forma proporcional al número de unidades que exceda de 9. Si en el recinto escolar, además del primer ciclo de Educación Infantil, se impartieran otras enseñanzas distintas a las de Educación Infantil, deberá garantizarse el uso de dicho patio en horario independiente del resto de niveles educativos.

Cuando concurran circunstancias singulares suficientemente acreditadas a juicio de la Administración Educativa, la Consejería de Educación podrá considerar cumplido el requisito anterior y autorizarse como zona de juegos un espacio al aire libre debidamente vigilado y acondicionado, aunque no sea de uso exclusivo, o incluso una superficie pública de esparcimiento, siempre y cuando estén situados en las proximidades del centro y que en el desplazamiento de los niños hasta ellos no sea necesario atravesar ninguna vía con tráfico rodado, incluidas salidas de garajes, a fin de garantizar su seguridad.

CENTROS DE MENOS DE 9 UNIDADES.

En aquellos centros con menos de 9 unidades podrá autorizarse como patio de juegos un espacio que cumpla los requisitos establecidos en los puntos a.1) o a.2) del presente apartado 5 siempre que disponga de una superficie de, al menos, 30 metros cuadrados para centros de menos de 3 unidades, o de, al menos, 60 metros, en el caso de los centros de 3 a 8 unidades.

Comunidad Foral de Navarra:

Artículo 16. Requisitos físicos.

Los centros deberán contar con los siguientes espacios:

Patio de juegos al aire libre, de uso exclusivo del centro, con una superficie mínima de 75 metros cuadrados, o de 50 metros cuadrados en el caso de centros menores de 3 unidades.

En el caso de que el centro esté situado en un centro de educación infantil y/o Primaria, el patio de juegos podrá ser el de uso general del centro, siempre que se garantice para los niños de primer ciclo de educación infantil el uso de dicho patio en horario independiente.

En centros con más de una planta, las que sean utilizadas por los niños deberán contar con acceso al patio, directo o a través de rampas; o en su defecto, las plantas sin acceso al patio contarán con un espacio al aire libre con una superficie mínima de 1 metro cuadrado por niño y que tendrá como mínimo 20 metros cuadrados.

Excepcionalmente, podrá utilizarse como patio de juegos una superficie pública de esparcimiento con acceso directo desde el centro, siempre que durante su uso se garantice la seguridad de los niños.

Comunidad Valenciana:

Artículo 7. Instalaciones

Un patio de juegos de uso exclusivo del centro, por cada nueve unidades o fracción, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados útiles.

Extremadura:

Artículo 11. Instalaciones y condiciones materiales de los centros que impartan Educación Infantil.

Un patio de juegos, de uso exclusivo del centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados.

Galicia:

1. Requisitos materiales y arquitectónicos:

Disponer de un patio exterior de juegos de uso exclusivo del centro, con una superficie mínima de 50 m. Esta superficie se incrementará en 25 m por cada 3 nuevas unidades o fracción.

Cuando se use como patio una zona de uso comunitario, pública o privada, se precisará la oportuna autorización.

En áreas urbanas consolidadas se podrá autorizar excepcionalmente un patio interior cubierto, siempre que disponga de iluminación y ventilación natural en un mínimo de 1/3 de la superficie en planta de dicha zona, superficie de la que por lo menos 1/2 será practicable.

La Rioja:

Artículo 22. Instalaciones

Un patio de juegos, destinado a niños de cero a tres años, que estará acotado, garantizando la seguridad de los niños, y será de uso exclusivo durante su utilización, con una superficie no inferior a setenta y cinco metros cuadrados por cada seis unidades o fracción. Se incrementará con diez metros cuadrados por cada nueva unidad que supere las citadas.

País Vasco (sin datos)

Región de Murcia:

Los centros de primer ciclo de la Educación Infantil deberán contar con un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 metros cuadrados. En el caso de que el centro cuente con un número de unidades superior a nueve, la superficie del patio de juegos se incrementará en 20 metros cuadrados por unidad.

No obstante, con carácter excepcional, este espacio podrá estar ubicado fuera del recinto escolar o tratarse de una superficie pública de

esparcimiento, siempre que en los desplazamientos de los niños se garantice su seguridad, no sea necesario transporte escolar y se encuentre ubicado en el entorno urbano del centro. Dicha excepción, en todo caso, será aplicada por circunstancias que así lo justifiquen.

Ciudad Autónoma de Ceuta:

Artículo 6. Instalaciones y condiciones materiales.

Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, que deberá contar con una zona cubierta para la protección de la lluvia o el excesivo sol, con una superficie no inferior a 1/4 de la superficie total del patio.

En los centros con más de una planta, las aulas que sean utilizadas por los niños deberán contar con acceso al patio, bien directamente o a través de rampas.

En los centros de una o dos unidades, el patio de juegos tendrá una superficie no inferior a cincuenta metros cuadrados y podrá estar ubicado en las inmediaciones del recinto escolar, siempre que en los desplazamientos de los alumnos se garantice su seguridad.

Ciudad Autónoma de Melilla:

Artículo 6. Instalaciones y condiciones materiales.

Un patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro, que deberá contar con una zona cubierta para la protección de la lluvia o el excesivo sol, con una superficie no inferior a 1/4 de la superficie total del patio.

En los centros con más de una planta, las aulas que sean utilizadas por los niños deberán contar con acceso al patio, bien directamente o a través de rampas.

En los centros de una o dos unidades, el patio de juegos tendrá una superficie no inferior a cincuenta metros cuadrados y podrá estar ubicado en las inmediaciones del recinto escolar, siempre que en los desplazamientos de los alumnos se garantice su seguridad.

6. CONCLUSIONES

Se pretende dar respuesta a la fase en este apartado. Las conclusiones a las que se ha llegado tras la revisión de la normativa son las siguientes; para alcanzar la meta 4.2 de los ODS "De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria" queda mucho camino por recorrer a nivel legislativo. Los Decretos que regulan los patios en el primer ciclo de Educación Infantil en España muestran una normativa muy heterogénea a nivel nacional. Si bien está demostrada la importancia de la calidad de los ambientes de aprendizaje para crear un buen clima y de manera muy especial los espacios de juego, tal y como se refleja tanto en la normativa vigente que regula el Primer Ciclo de Educación Infantil en España. Tras analizar la normativa de juego al aire libre, se puede concluir que las Administraciones parece que no regulan siguiendo la evidencia científica, que resalta la importancia de los espacios al aire libre y de manera especial que en estos los niños puedan estar en contacto con la naturaleza.

Un ejemplo claro de espacio de jugo al aire libre son los patios, entendido como uno de los indicadores que abalan la calidad en Educación Infantil. La regulación en este indicador es inexistente en algunos casos como en el País Vasco. En los casos en los que sí se regula se centran en su extensión, como es el caso de la mayoría de las Comunidades Autónomas (CCAA). Llama la atención el caso de Galicia, en el que el espacio mínimo de un patio es de 50m2 o el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, en el que, si la escuela tiene 1 ó 2 unidades, el patio podrá ser de 30m2. Así mismo en Galicia, la normativa expone que no el patio no será necesariamente al aire libre. Por lo que puede que niños de entre 4 meses y 3 años pasen 8 horas al día encerrados en una escuela.

También sorprende el uso al que se le destina, que puede ser exclusivo o hacer uso de un espacio público o incluso privado, como en el caso de la Comunidad de Madrid, la Comunidad Foral de Navarra y Galicia.

Más allá de los metros cuadrados mínimo y del tipo de uso que puede tener, son muy pocas la CCAA que entran a regular el espacio en sí.

Sólo en Aragón, Baleares y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla se explicita la necesidad de que se disponga de sombra en estos espacios al aire libre, punto que es especialmente llamativo en CCAA donde los veranos son muy calurosos, como puede ser la mitad sur peninsular; Comunidad Autónoma de Madrid, Extremadura, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Región de Murcia y Andalucía.

Con respecto a la necesidad de que los patios dispongan de elementos propios de la naturaleza, tales como árboles, tierra, arena o césped, la normativa indica que sólo dos CCAA sugieren alguno de estos elementos, entre otros. Aragón es la única comunidad autónoma donde se regula el tipo de suelo, ofreciendo entre otras posibilidades la opción de césped. En Baleares se plantea que uno de los elementos que puede dar sombra son los árboles.

> "Play is the highest stage of the child's development…, the purest, the most spiritual product of man at this stage, and it is at once the prefiguration and imitation of the total human life —of the inner, secret, natural life in a man and in all things. It produces, therefore, joy, freedom, satisfaction, repose within and without, peace with the world." (Froebel, 1826)

7. REFERENCIAS

Bereday, G. (1968). El método comparativo en pedagogía. Barcelona: Herder

Carrus, G., Passiatore, Y., Pirchio, S., & Scopelliti, M. (2015). Contact with nature in educational settings might help cognitive functioning and promote positive social behaviour / El contacto con la naturaleza en los contextos educativos podría mejorar el funcionamiento cognitivo y fomentar el comportamiento social positivo. Psyecology, 6(2), 191–212. doi:10.1080/21711976.2015.10260

Collado Salas (2010) La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil (p45-63). En Investigar para avanzar en educación ambiental. Naturaleza y parques nacionales. Serie educación ambiental (Coord. Junyent Pubill, M y Cano Muñoz, L, 2010). Organismo autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

Felfe C., Nollenberger, N. & Rodríguez-Planas, N. (2012): Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development, IZA Discussion Paper No. 7053.

Fröbel, F. (1826). The education of man. Amer

Gonzálvez, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Arráez, G. y García-Fernández, J.M. (2017). Indicadores de calidad en espacio, tiempo y materiales: nuevo recurso para la asignatura de organización del aula de Educación Infantil. En Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Octaedro. ISBN: 978-84-9921-935-6.

Heckman, J. (2000). The real question is how to use the available funds wisely. The best evidence supports the policy prescription: Invest in the very young. Ounce of Prevention Fund.

Herrington, S., Studtmann, K., 1998. Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. Landscape Urban Plan. 42, 191–205.

Hilker, F. (1964). La pedagogie comparée. Introduction à son historie, sa théorie et sa practiqué. Institut Pédagogique National.

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 49-70

Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. International Journal of Play, 8(2), 155-173.

Lorenzo, E., Corraliza, J. A., Collado, S., & Sevillano, V. (2016). Preference, restorativeness and perceived environmental quality of small urban spaces / Preferencia, restauración y calidad ambiental percibida en plazas urbanas. Psyecology, 7(2), 152–177. doi:10.1080/21711976.2016.11499

Martens, D., & Molitor, H. (2020). Play in appropriate natural environments to support child development (Fomento del desarrollo infantil mediante el juego en entornos naturales apropiados). PsyEcology, 11(3), 363-396.

OCDE (2020). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español. Secretaría General Técnica

OECD (2013): Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C. y Expósito-Casas, E. (en prensa). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. Revista de Educación.393, 181-206 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-490

Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017). Child-Staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. PLoS One, 12 (1), e0170256.

Tonnuci, F. (2015). La ciudad de los niños. GRAO

UNICEF (2019). Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia. UNICEF

Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. International Journal of Play, 8(1), 39-52.

Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. International Journal of Play, 8(1), 65-78

ENSEÑANZA DE ECONOMÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LOS ODS COMO MECANISMO DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

VIRGILIO PÉREZ GIMÉNEZ
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre la economía y la sostenibilidad, así como la vinculación de estos conceptos con otros muchos aspectos de nuestro entorno. Con el objetivo de trasladar un mensaje de concienciación a nuestros jóvenes, al mismo tiempo que se les forma, se propone implementar, en las aulas de los centros de enseñanza secundaria, una metodología que permita abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el marco de la asignatura de Economía. Con esta propuesta no solo se logra sensibilizar a los estudiantes sobre cómo se debe actuar si queremos conservar todo lo que hoy tenemos y disfrutamos, sino que también se ofrece una visión del mundo real (mundo que los alumnos de secundaria solo conocen en tercera persona), así como dónde estamos y hacia dónde vamos, desde un punto de vista económico y social, si no tomamos las medidas oportunas, individualmente y como sociedad en conjunto. Y todo ello al tiempo que se imparten los contenidos fijados por las autoridades competentes en materia de educación.

Se ha elegido la asignatura de Economía para desarrollar este proyecto fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, porque esta asignatura se imparte en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el primer curso de Bachillerato, y se presupone que en estos cursos los alumnos disponen de la suficiente madurez como para asumir los conceptos teóricos propios de esta asignatura a la vez que los identifican en su entorno. Y en segundo lugar, porque

consideramos que existe una estrecha relación entre los contenidos estipulados en el currículo de Economía y los ODS, de los cuales hablaremos con mayor profundidad en los siguientes epígrafes.

El resto del documento se estructura como sigue. En la segunda sección se desarrollan los objetivos del proyecto, centrados en abordar dos problemas: i) aumentar la motivación de los alumnos de 4º ESO que cursan la asignatura de Economía; y ii) concienciar al alumnado sobre las necesidades sociales en materia de sostenibilidad. En la tercera sección se desarrolla la metodología implementada, hablando de: i) la relación entre economía y sociedad; ii) la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible; y iii) las metodologías activas. En la cuarta sección se comentan los resultados obtenidos de implementar el presente proyecto: 17 fichas que permiten abordar el currículo de la asignatura desde un enfoque distinto al empleado tradicionalmente. En la última sección se exponen algunas conclusiones a las que hemos podido llegar tras la elaboración del presente trabajo.

2. OBJETIVOS

El sistema educativo español ha ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a las diferentes coyunturas económicas, políticas y sociales existentes en cada momento, mediante diferentes disposiciones reglamentarias (9 leyes educativas en los últimos 50 años). Con la entrada en vigor de la última ley de educación (LOMLOE, 2020), se mantienen los objetivos establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria (RD, 2014). Entre ellos resaltamos los siguientes, puesto que guardan una relación directa con los ODS, comentados anteriormente:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, **practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos**, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- **Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo** individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la **igualdad de derechos y oportunidades** entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con **sentido crítico**, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para **identificar los problemas** en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- Desarrollar el **espíritu emprendedor** y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para **aprender a aprender**, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. **Valorar críticamente los hábitos sociales** relacionados con la salud, el **consumo**, el cuidado de los seres vivos y el **medio ambiente**, contribuyendo a su **conservación y mejora**.

Estos objetivos, que como decimos están estrechamente ligados con los ODS, sientan la base de las competencias en el Sistema Educativo

Español, definidas como "las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (RD, 2014). Las competencias, por tanto, suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, actitudes, emociones y otros componentes sociales que, en conjunto, permiten lograr el desarrollo personal y ejercer la ciudadanía activa, permitiendo la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria.

La Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, ya definió e identificó ocho competencias básicas, que fueron desarrolladas con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). Posteriormente, mediante la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013 (LOMCE), se adaptaron dichas competencias al contexto actual (pasando de ocho a siete), quedando definidas como "aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Orden ECD, 2015). A continuación se ofrecen las siete competencias que, según la legislación vigente, "son esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación":

- Comunicación lingüística (CCLI).
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia digital (CD).
- Aprender a aprender (CAA).
- Competencias sociales y cívicas (CSC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).
- Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Estas competencias, llamadas Competencias Clave (CC), se relacionan estrechamente tanto con los contenidos establecidos en el currículo oficial como con los criterios de evaluación, estipulados ambos por bloque y por asignatura.

Según se establece en el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, documento donde se relaciona el currículo y se desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Valenciana, las asignaturas de Economía y Empresa que se imparten actualmente en los centros de enseñanza son las siguientes:

- Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial (IAEE)
- Economía
- Economía de la Empresa

IAEE se imparte desde primero hasta cuarto de ESO, teniendo siempre carácter opcional, en cualquiera de los citados cuatro cursos. La asignatura de Economía se imparte en cuarto curso de la ESO, como asignatura obligatoria en la modalidad orientada a cursar posteriormente Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, o como asignatura opcional en las otras modalidades (enseñanzas académicas orientadas a Bachillerato de Ciencias y enseñanzas aplicadas). Esta asignatura también se cursa en primero de Bachillerato, en todas las modalidades, sea con carácter obligatorio (Ciencias Sociales) o con carácter opcional (modalidades de Ciencias, Humanidades y Artes). Además, la carga lectiva de esta asignatura es importante: 3 horas en cuarto de ESO y 4 horas en primero de Bachillerato. La asignatura de Economía de la Empresa se imparte en segundo de Bachillerato, teniendo siempre carácter opcional, sea cual sea la modalidad de Bachillerato que se curse.

Como se puede apreciar, de los seis tipos de currículo existentes a nivel educativo (Gimeno-Sacristán, 2010), el currículo oficial es el que deja una mayor libertad de actuación al docente, permitiendo así que cada profesor implemente la metodología docente que considere más adecuada.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta consiste en aportar un nuevo enfoque a la docencia en la educación secundaria, implementando de manera transversal conceptos que nos afectan directamente como sociedad. Para González (2011), es fundamental reforzar el contenido económico en la educación secundaria, a efectos de ajustar el sistema educativo a la

realidad social. Esta realidad social es la que pretendemos mostrar a los estudiantes, mostrándoles los problemas del mundo actual, cómo nos afectan de un modo directo y qué debemos hacer si queremos revertir la situación.

3.1. Relación entre economía y sostenibilidad

La economía es la ciencia que estudia los métodos más eficaces para satisfacer las necesidades humanas materiales, mediante el empleo de bienes escasos (Real Academia Española, s.f., definición 3). Pero ¿hay una única forma de estudiar, entender y aprender Economía? Con el paso del tiempo, han ido apareciendo diferentes pensamientos económicos (Economía clásica, Neoclásica, Keynesiana, Marxismo, escuela de Chicago, escuela austríaca…), los cuales no desarrollaremos por no hacer más extenso este trabajo. No obstante, sí los englobaremos en tres grupos, con el objetivo de visibilizar mejor nuestro argumento. Por una parte, dos pensamientos contrapuestos: capitalismo y socialismo; por otra parte la combinación de ambos. Podríamos decir que la principal diferencia entre todos ellos radica en quién ostenta, y en qué medida, la propiedad de los medios de producción. En cambio todos los pensamientos económicos tienen algo en común: conseguir la forma más eficiente y justa de administrar los recursos. En cualquier caso, podemos afirmar que todo sistema tiene sus imperfecciones, puesto que estos distintos pensamientos conllevan diferentes formas de actuar, lo que a menudo genera escenarios complicados de resolver, causando incluso situaciones de crisis.

De hecho, a raíz de las grandes crisis económicas de la historia reciente, han surgido los conceptos de desarrollo y crecimiento sostenible, referidos ambos al crecimiento económico como tal. Si bien es cierto que existen factores que ayudan o pueden ayudar a prosperar económicamente, estos no deben emplearse a cualquier precio ni de cualquier modo. De hacerlo, las consecuencias podrían ser dramáticas. ¿Qué ocurriría si desaparecieran esos recursos escasos a los que hacíamos referencia en el párrafo anterior?

Existen autores que defienden que la sociedad ha caído en la trampa semántica del desarrollo y crecimiento sostenible, afirmando que son

términos contradictorios, encontrándonos actualmente en el "dilema del crecimiento". Para Tejedor y Iturricastillo (2012), en este dilema el crecimiento no es social ni ecológicamente sostenible y el decrecimiento es inestable. De hecho, explican que para salir de este dilema solo existen dos métodos: hacer sostenible el crecimiento o estable el decrecimiento, ya que cualquier otra opción provocaría el colapso, ecológico y/o económico.

Con la incorporación de la variable medioambiental a los modelos de crecimiento económico han surgido dos posturas claramente diferenciadas: por un lado la Economía Ambiental, que tiene por objetivo sustituir los recursos naturales mediante la tecnología, y por otro lado la Economía Ecológica, que pone el énfasis en la inviabilidad de un crecimiento exponencial, puesto que vivimos en un planeta con recursos finitos (Aguado, Echebarria y Barrutia, 2009).

Parece razonable afirmar, por tanto, que economía y sostenibilidad son dos conceptos que deban tratarse conjuntamente. Esta relación es tan relevante que hasta el ejecutivo español ha desarrollado normativa al respecto (Ley de Economía Sostenible, 2011). De hecho, tal y como se expone en el preámbulo de esta ley, es necesario dar prioridad al "fomento de las actividades relacionadas con energías limpias y el ahorro energético" para obtener un sistema productivo próspero, "que haga de la imprescindible gestión racional de los medios naturales una oportunidad para impulsar nuevas actividades y nuevos empleos".

Parece interesante, cuanto menos, una vez contextualizado el marco económico del trabajo, profundizar en el concepto de desarrollo sostenible.

3.2. La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Lograr un desarrollo sostenible se ha convertido en un reto para la sociedad global, así como en un compromiso de toda la comunidad internacional. Todo ello ha quedado recogido en la llamada Agenda 2030. El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Resolución "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" (ONU, 2015). El documento fue

respaldado por los 193 países miembros, incluida España. La Agenda, estructurada en 17 objetivos, los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales están desarrollados en 169 metas y 232 indicadores de seguimiento, se convierte, por tanto, en la referencia fundamental para el desarrollo global hasta 2030.

***FIGURA 1**. ODS: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*

Fuente: Naciones Unidas (https://links.uv.es/8VsKqz4)

El Desarrollo Sostenible fue definido por primera vez en 1987 en el informe «Nuestro futuro común» (más conocido como Informe Brundtland) de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. En dicho documento se define este concepto como "aquel desarrollo que satisface las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades (…) tratando de conciliar el desarrollo económico con la protección del equilibrio social y medioambiental" (Brundtland, 1987). Por tanto, es un error pensar en la sostenibilidad únicamente como sinónimo de protección medioambiental, sin tener en cuenta la economía, como adelantábamos anteriormente.

En base a la definición del Desarrollo Sostenible, se creó el "Modelo de las 3 P" (por sus siglas en inglés) para la integración de la sostenibilidad en las organizaciones (ONU, s.f.). Según este modelo, las organizaciones deben velar en todas sus actuaciones por el equilibrio entre esas tres dimensiones: medioambiental (*Planet*), social (*People*) y económica (*Profit*). La Agenda 2030 va un paso más allá, creando la "Estrategia de las 5 P", añadiendo a las tres variables anteriores dos más (*Peace* y *Partnership*), y sustituyendo *Profit* por *Prosperity*.

***FIGURA 2**. El Modelo de las 5 P*

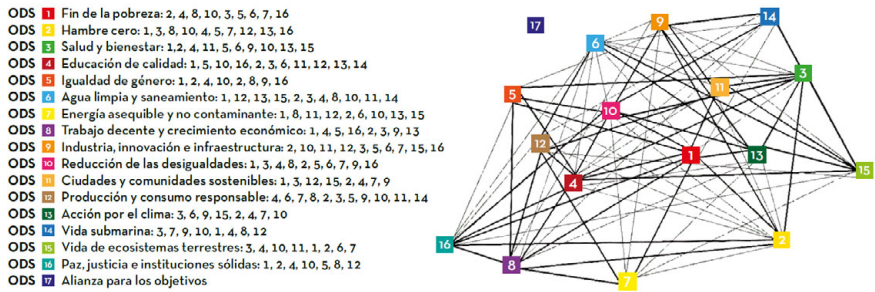
Fuente: Responsabilidad Social Sustentabilidad (https://links.uv.es/22JaNec)

En la Figura 2 se describen, de forma resumida, los objetivos que persigue cada una de las cinco variables del modelo. Como se puede observar, se utilizan términos que habitualmente se emplean en contextos económicos, tales como pobreza, recursos, prosperidad, alianzas o sociedades. Insistimos, una vez más, en la importancia de la relación entre sostenibilidad y economía.

Aunque cada ODS representa un ámbito de actuación, todos ellos están profundamente interrelacionados y vinculados por numerosos

elementos transversales (GVA, 2019), como se puede observar en la Figura 3. Actuar ante la amenaza del cambio climático repercute directamente en cómo gestionamos el uso de los recursos (escasos) naturales. Luchar por la igualdad de género o mejorar los sistemas sanitarios contribuirá a reducir/erradicar la pobreza. Fomentar la paz y luchar por la existencia de sociedades inclusivas reducirá las desigualdades, hecho que contribuirá a que las economías prosperen. Estos son solo algunos ejemplos de estas múltiples interrelaciones, por lo que estamos ante una oportunidad sin precedentes de cambiar nuestra forma de vida en beneficio de las próximas generaciones.

***FIGURA 3**. Interrelaciones entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*



Fuente: Generalitat Valenciana (https://links.uv.es/bgwB9Yv)

No obstante lo anterior, y a pesar de que existe un consenso internacional respecto a que la Agenda 2030 es la mejor estrategia que ha elaborado nunca la comunidad internacional para conseguir el bienestar y la sostenibilidad, no es legalmente vinculante, o dicho de otro modo, es de aplicación voluntaria. Este hecho está originando que los objetivos marcados no se estén cumpliendo en los plazos previstos, tal y como revela el Informe ODS 2020 (ONU, 2020). De hecho, si continúan las tendencias actuales, las naciones de la Comisión Económica Europea (CEE), entre las que se encuentra España, solo alcanzarán, en el plazo previsto, 23 de las 169 metas fijadas en los ODS (Escobar, 2021).

No es poca la oferta formativa en materia de ODS existente actualmente. Universidades, asociaciones o plataformas formativas online, entre otras, imparten talleres y cursos orientados a transmitir la

estrategia de Naciones Unidas a la sociedad. No obstante, consideramos que esta formación es insuficiente, y de muy corta duración, por lo que no se termina de conseguir el objetivo perseguido: sensibilizar a la sociedad. Sería conveniente realizar cambios, cuanto antes, en el método de enseñanza utilizado y/o aprovechar otros canales para transmitir el mensaje.

3.3. Las metodologías activas

Tal y como se ha expuesto anteriormente, uno de los muchos objetivos que se pretende alcanzar en la educación secundaria es que los alumnos adquieran conocimientos para poderlos aplicar posteriormente en nuevas situaciones.

Atendiendo a lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014, la metodología docente es "el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y la consecución de los objetivos planteados". El uso de una metodología activa, abierta, variada, motivadora, dinámica y flexible, en lugar de una puramente expositiva, contribuirá a que los alumnos logren en mayor medida los objetivos propuestos.

Mediante las metodologías activas el estudiante se convierte en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2020). Este es uno de los principios generales del enfoque constructivista, que defiende que "las personas aprenden de modo significativo cuando construyen sus propios saberes, partiendo de los conocimientos previos que estos poseen" (Romero, 2009), relegando a un segundo término los procesos memorísticos.

A pesar de que las metodologías activas puedan parecer mecanismos de aprendizaje novedosos, se vienen utilizando desde finales del siglo XIX, cuando se hablaba de la Nueva Educación (Luelmo, 2018). No obstante, es cierto que de unos años a esta parte se vienen implementando con mayor asiduidad en los centros de enseñanza. Este cambio puede ser debido a muchos factores, como los avances tecnológicos o las necesidades coyunturales, como la situación sanitaria actual, aunque

consideramos que la principal motivación de aplicar este tipo de metodologías es proporcionar a los estudiantes una comprensión más profunda.

Habitualmente los alumnos se centran en recordar lo necesario para superar un examen, pero no logran establecer conexiones entre asignaturas, incluso entre bloques de la misma asignatura. Algunos estudios demuestran que con las metodologías tradicionales, basadas en la clase magistral, los alumnos retienen un porcentaje muy bajo de lo que se les enseña (Duch et al., 2001). Como decimos, las metodologías activas ofrecen una alternativa muy atractiva a la educación tradicional, ya que se centran en lo que aprende el estudiante en vez de en lo que enseña el profesor, lo que aumenta la motivación y comprensión del alumnado, además de incrementar la participación del estudiante en su propia formación, circunstancia que necesariamente debe darse en el proceso de aprendizaje. A continuación se exponen algunas (cinco) de las metodologías activas más utilizadas actualmente:

- La metodología de la Clase Invertida o ***Flipped Classroom*** invierte el método tradicional de enseñanza por otro más innovador que incrementa la motivación, genera un ambiente más agradable en el aula y mejora los resultados escolares. Los alumnos, en casa, se familiarizan con los contenidos a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de contenidos interactivos. Posteriormente, en clase, se desarrollan actividades, se trabaja en grupo y se realizan proyectos interesantes, teniendo como guía y soporte al docente, que proporciona ayuda personalizada.

- El Pensamiento de Diseño o ***Design Thinking*** es una metodología que proviene del mundo de los negocios y se utiliza tanto para la resolución de problemas como para la creación de soluciones creativas. Está inspirada en las fases que siguen los diseñadores para crear un producto o servicio, y su principal cualidad es que potencia la creatividad y el trabajo en equipo.

- El Aprendizaje Lúdico o **Gamificación** consiste en integrar dinámicas de juego en entornos no lúdicos, como las aulas.

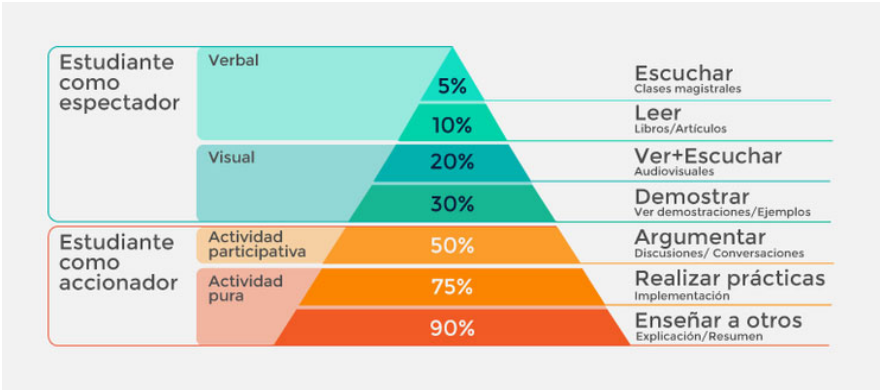
Mediante la implementación de esta metodología se aumenta la motivación, el afán de superación y el entusiasmo por aprender de los alumnos, mientras refuerzan sus conocimientos y desarrollan habilidades como el respeto y la cooperación.

- El **Aprendizaje Servicio** es una propuesta educativa que combina los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa. Es un método que fomenta el compromiso social, y que permite aprender siendo útiles a los demás.

- El **Método basado en Proyectos**, especialmente relevante en el aprendizaje por competencias, consiste en la resolución de problemas partiendo de unas necesidades existentes. Ayuda al alumnado a organizar su pensamiento, favoreciendo la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que se asume la responsabilidad del propio aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. Esta metodología culmina con una exposición/explicación a otros estudiantes, lo que permite adquirir y perfeccionar habilidades como hablar en público, defender una exposición y comunicar de manera adecuada. De hecho, tal y como demuestran recientes estudios, el aprendizaje basado en proyectos tiene un efecto muy positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en comparación con la instrucción tradicional (Chen y Yang, 2019).

Por otro lado, tal y como refleja la Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair (ver Figura 4), el porcentaje de retención del alumno varía en función del método docente que se utilice, aumentando conforme el estudiante va asumiendo un rol más participativo.

***FIGURA 4**. Pirámide de Aprendizaje de Cody Blair*



Fuente: Koideas (https://links.uv.es/1dQWfds)

Por todo lo anterior, se ha considerado oportuno implementar, fundamentalmente, en el proyecto educativo expuesto (ver siguiente epígrafe), la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. No obstante, dado que también se utilizan otras de las metodologías docentes anteriormente expuestas, podemos decir que, en realidad, la técnica utilizada es multimétodo (Verd y López, 2008).

4. RESULTADOS

Atendiendo a lo anteriormente expuesto, hemos elaborado el presente proyecto docente, mediante el cual pretendemos abordar dos problemas que existen actualmente en materia educativa. Por un lado, aumentar la motivación del alumnado de cuarto curso de educación secundaria respecto a la asignatura de Economía. Por otro lado, dar visibilidad a determinados problemas que está sufriendo la sociedad actual, y que están directamente relacionados con la esfera económica y empresarial.

¿Por qué se ha elegido Economía (4º ESO) para desarrollar esta idea? Tal y como se ha expuesto anteriormente, la primera ocasión que el estudiante de secundaria tiene la oportunidad de trabajar conceptos puramente económicos es en esta asignatura, en el último curso de la educación obligatoria. Dado que la Economía es tradicionalmente una materia que los alumnos perciben como poco interesante, sea por su

contenido teórico, o por la escasa relación existente entre algunos modelos económicos, basados en escenarios hipotéticos, y la vida real, se considera necesario abordar esta asignatura desde una perspectiva más práctica, desde un punto de vista multidisciplinar, que fomente la implicación y la participación de los alumnos y que ayude a incrementar su motivación por aprender y adquirir nuevos conocimientos, los cuales les serán muy útiles en su vida adulta.

Para ello proponemos una metodología que integre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo de Economía, en el sentido de trasladar la realidad económica, social y medioambiental a las aulas, de manera que los alumnos perciban la estrecha relación que hay entre estas variables, a la que hemos hecho alusión en varias ocasiones a lo largo del documento.

Hemos elaborado 17 fichas (una por ODS) en las que se exponen algunas de las metas fijadas en la Agenda 2030. En cada meta se ha identificado uno o varios términos económicos, que servirán de guía al docente, lo que permitirá abordar perfectamente todo el currículo de la asignatura, pero siempre teniendo como hilo conductor la realidad económica y social actual. En cada ficha se han señalado también algunos de los contenidos del currículo (indicando el Bloque en el que están ubicados) que consideramos guardan una estrecha relación con cada ODS, lo que facilita el seguimiento de la asignatura, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. En la parte inferior de cada ficha se proponen varias actividades, siguiendo siempre el mismo esquema. En primer lugar, se ofrece el enlace a un vídeo, de dos minutos aproximadamente, mediante el cual se contextualiza el objetivo a abordar. En segundo lugar, se proponen varias actividades que fomentan el diálogo y la participación (ámbito sociolingüístico), y que permiten trabajar diferentes Competencias Clave (CCLI, CAA, CSC y CEC), siempre partiendo de la lectura en grupo de las metas indicadas, y haciendo hincapié en los términos económicos resaltados. Esta forma de trabajar permite introducir los contenidos teóricos de la asignatura de una manera escalonada, explicándolos conforme va surgiendo la necesidad. En tercer lugar, se proponen varias actividades que permiten trabajar el ámbito científico-tecnológico, trabajando las Competencias Clave

restantes (CMCT, CD y SIEE). Además de lo anterior, se proponen dos actividades extraordinarias fuera del aula, consistentes en la realización de una visita guiada a dos empresas. Con este tipo de actividades se pretenden conseguir dos objetivos: i) acercar a los alumnos al mundo empresarial; y ii) reforzar lo aprendido en clase realizando actividades no habituales, circunstancia que hará que los alumnos las recuerden con el paso del tiempo.

Hemos creído conveniente agrupar las actividades por ámbitos con el objetivo de reforzar la transversalidad de los contenidos impartidos en secundaria, ofreciendo así una visión global al alumnado, visión que debe tenerse cuando se estudia economía. De hecho, según Avilés (2020) la educación por ámbitos es la estructura que permite y facilita la extensión y aplicación efectiva de las metodologías activas, a las que hacíamos referencia en el marco teórico del presente documento.

Por lo que respecta a la temporalización del presente proyecto, hemos decidido lo siguiente. Puesto que un curso académico se desarrolla en 36-37 semanas, se propone trabajar cada ODS durante 2 semanas. Esta pauta no deja de ser una orientación para el profesor, quien será en última instancia quien decida cuánto tiempo considera dedicar a trabajar cada concepto y cada ODS. No obstante lo anterior, la asignatura debe comenzar (inicio de curso) con una sesión en la que se contextualice la Agenda 2030 y los ODS en el marco económico, ofreciéndole al alumnado una visión del curso global. Del mismo modo, el curso debería finalizar haciendo una reflexión colectiva de los aspectos tratados, donde el profesor pueda valorar la necesidad de incorporar nuevas propuestas en la asignatura, o modificar las existentes.

Por lo que respecta a la evaluación, consideramos interesante valorar la adquisición de conocimientos mediante la demostración de estos por parte del alumnado realizando exposiciones orales a todo el grupo. Se propone, por tanto, finalizar cada ODS con una exposición organizada por uno o varios alumnos, en la que se expongan los conceptos adquiridos, y se ofrezcan soluciones o propuestas de mejora a los problemas actuales. Este método permite calificar al alumnado de una manera transversal, no valorando únicamente si ha memorizado determinados conceptos (como el método tradicional de examen final), sino la

exposición en público, la expresión oral, la defensa de un argumento, todo ello fomentando el debate y el intercambio de opiniones entre nuestros jóvenes.

Las 17 fichas elaboradas, a las que hemos hecho referencia anteriormente, y que dan sustento al proyecto docente expuesto en este documento, quedan a disposición del lector en el siguiente enlace: https://links.uv.es/cTjSS79.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible se adecúan perfectamente al currículo de la asignatura de Economía, como así se ha demostrado. En este sentido, consideramos que puede ser una herramienta muy útil para trabajar los contenidos de esta materia con los alumnos de secundaria, al mismo tiempo que se ofrece una mayor visibilidad a los problemas económicos, sociales y medioambientales que sufrimos actualmente.

Tal y como se ha expuesto en el presente trabajo, la Economía puede relacionarse con cualquier aspecto, concepto o circunstancia de nuestro día a día. Sería un error concebir esta asignatura como un ente aislado, como un conjunto de datos y fechas sin demasiado interés para los jóvenes. De hecho, la motivación principal de este proyecto ha sido la de ofrecer una visión realista y práctica de la Economía, y consideramos que se ha conseguido, usando como guía los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

No obstante, consideramos que este proyecto puede resultar demasiado ambicioso, en el sentido de querer abordar muchos contenidos en un solo curso escolar. Pero nada más lejos de la realidad. La motivación fundamental para desarrollar este trabajo ha sido la de acercar a los alumnos la realidad económica y social actual, utilizando unos materiales (17 fichas) que pueden resultar de utilidad tanto a docentes como a estudiantes, pero que nunca se deben confundir con unidades didácticas tradicionales. De hecho, cada ficha se podría trabajar perfectamente durante varios meses, o incluso durante todo un curso académico, pero no es la idea. Estas fichas deben servirle al docente de guía para relacionar los conceptos económicos teóricos con el contexto actual. Es más, se

anima al profesorado a que implemente la metodología propuesta de una forma escalonada, introduciendo el contenido curricular poco a poco, y reforzándolo en diferentes ocasiones a lo largo del curso.

Para finalizar, con el objetivo de seguir avanzando en la línea del presente trabajo, y como propuesta de mejora, se propone crear en el centro donde se implante este proyecto, una Comisión de Desarrollo Sostenible. Este órgano, estaría representado tanto por docentes como por estudiantes, pero también por familiares o personal ajeno al centro. El hecho de incorporar agentes externos proporcionaría una mayor consistencia a los objetivos del presente trabajo (dar una mayor visibilidad a los problemas económicos, sociales y medioambientales actuales) y así mantener en el tiempo los cambios que se puedan acometer desde las aulas. Colocar cartelería en los pasillos del centro u organizar actividades voluntarias (lecturas, charlas, obras de teatro o actuaciones) son solo algunos ejemplos más, los cuales permitirían dar una mayor trascendencia al proyecto, y que también ayudarían a transmitir el mensaje de concienciación pretendido. Todo ello sin mencionar el beneficio que se reportaría en los alumnos, aumentando su participación en el entorno educativo y trabajando aquellos contenidos que, a priori, no les despiertan demasiado interés.

6. REFERENCIAS

Aguado, I., Echebarria, C. y Barrutia, J. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. Revista de Economía Mundial, 21, 87-110.

Avilés, S. (2020). ¿Mejor por ámbitos? El diario de la educación. https://go.uv.es/TcR2zxE

Brundtland, G. H. (1987). Our common future. Oxford University Press, CMMAD. UK.

Chen, C. H. y Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. Educational Research Review, 26, 71-81.

Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D. E. (2001). The Power of Problem-Based Learning. Stylus Publishing, LLC.

Escobar, A. (2021). ODS: La pandemia frena los avances de Europa, EE.UU. y varios países de Asia en la Agenda 2030. GNDiario. https://go.uv.es/1AMHl8Q

Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? Sinéctica, 34, 11-43.

González, A. (2011). La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social. eXtoikos, 1, 94-98.

GVA (2019). Guía didáctica Conecta con los ODS. Consellería de Transparencia, Participación, Responsabilidad Social y Cooperación. Generalitat Valenciana.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (2011). Boletín Oficial del Estado, 55, sec. I, de 5 de marzo de 2011, 25033 a 25235.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Luelmo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. Encuentro, 27, 4-21.

ONU (s.f.). Objetivos de Desarrollo del Milenio. https://go.uv.es/P0nUrrg

ONU (2015a). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://go.uv.es/4NGKQgu

ONU (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. https://go.uv.es/rTJyA4f

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (2015). Boletín Oficial del Estado, 25, sec. I, de 29 de enero de 2015, 6986 a 7003.

Real Academia Española. (s.f.). Economía. En Diccionario de la lengua española. https://go.uv.es/S3pAHaC

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2014). Boletín Oficial del Estado, 3, sec. I, de 3 de enero de 2015, 169 a 546.

Rodríguez, E. (2020). Tecnología y metodologías activas para la educación del siglo XXI. Monitor Educativo. https://go.uv.es/uJYjf8N

Romero. F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. Temas para la Educación, 3. https://go.uv.es/gzlX3XN

Tejedor, J. y Iturricastillo, I. (2012). La crisis económica y sus efectos: un punto de vista didáctico y ético. Ikastorratza, e-Revista de didáctica, 9(1). https://go.uv.es/D0ODxYt

Verd, J. M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales, 16, 13-42

AGENDA 2030, ODS Y LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUAN JOSÉ DEL ÁLAMO VENEGAS
Universidad de Extremadura

BEATRIZ RICCI CABALLO
Universidad de Extremadura

CRISTINA MANCHADO NIETO
Universidad de Extremadura

ROCÍO YUSTE TOSINA
Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se encuentra más que nunca en constante cambio, y esto va, inexorablemente, acompañado de nuevas metas y objetivos. En uno de sus propósitos de lograr la cooperación internacional para solucionar problemas globales que trascienden las fronteras nacionales y no pueden ser resueltas por un país que actúe por sí solo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019), las Naciones Unidas proponen una amplia gama de actividades que se fundamentan en mejorar la vida de las personas a nivel mundial.

Estas actividades han servido como precedente para realizar cambios sociales a nivel global y local, y todo ello contribuye a la mejora de la vida de las personas y del planeta, así como a la mitigación de determinados problemas sociales y naturales.

1.1. Cambios sociales y educativos. hacia un mundo más sostenible

Las metas que propone la Organización de las Naciones Unidas están relacionadas con problemáticas o asuntos de interés de toda la ciudadanía. Para poder intervenir en la mejora o en la solución de estos asuntos es imprescindible actuar tanto de manera local como de manera global, ya que solo aunando estos esfuerzos conjuntos se conseguirán los cambios deseables (Vila et al., 2018). Además, los cambios sociales generan variaciones en la educación y viceversa, por lo que no podemos sino entender que ambos son agentes inmiscuidos en el progreso y el bienestar de las personas y, con ello, también se producen mejoras en el mundo que les rodea, haciendo de este un entorno más sostenible.

Una agenda global transformadora no puede sostenerse sin una ciudadanía global (Mora, 2020), y esto pone en el punto de mira a la educación, la cual cuenta con el importante objetivo de formar a los estudiantes para que puedan llegar a ser ciudadanos del futuro con conciencia de cotidianeidad, cooperación, solidaridad, globalidad y sostenibilidad. Es decir, los cambios sociales tienden a que la educación para la ciudadanía global esté orientada a promover la formación integral de las personas en un mundo cada vez más globalizado y en un periodo incierto e impredecible, donde ya no sirven los marcos interpretativos del periodo anterior para entender los acontecimientos (Mesa, 2019).

> La educación para la ciudadanía global o educación para el desarrollo […] busca promover un tipo de ciudadanía generadora de una cultura de la solidaridad, comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007, citado por Boni et al., 2012, p. 64).

1.2. De la Declaración del Milenio a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

Los intereses económicos, sociales y ambientales se han acometido desde la Organización de las Naciones Unidas con el fin de proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Para ello, todo el mundo tiene que hacer su parte, tanto los gobiernos como el sector privado y la sociedad civil (Vila et al., 2018). Por este motivo, desde el año 2000

en adelante se han desarrollado estrategias basadas en objetivos, los cuales están recogidos en los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) de la *Declaración del Milenio* y, seguidamente, en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS) de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

1.2.1. Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): 2000-2015

Estas actividades surgieron a raíz de la *Declaración del Milenio* del año 2000 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000a), a partir de la cual se promulgaron los llamados *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), una agenda con 8 objetivos principales que los países miembros de las Naciones Unidas debían acometer entre el año 2000 y el 2015:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

(Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000b)

El objetivo nº 1 de los ODM se constituyó como el mayor reto mundial para poder llegar a un desarrollo inclusivo y sostenible (Pintor, 2020); "situó a la lucha contra la pobreza humana –entendida desde una perspectiva multidimensional- como una bandera de acción solidaria internacional" (Sanahuja y Tezanos, 2017). Tal como afirma Turchin (2010), los extremos de riqueza y pobreza desestabilizan a la sociedad, socavan la cohesión social y, aunque aún estamos lejos de lograr una reducción absoluta de la pobreza, este aspecto de la desigualdad social debe ser abordado para evitar el caos social en el futuro. Por tanto, este objetivo es fundamental dentro de todos los objetivos, puesto que desencadena consecuencias positivas o negativas en otros campos en función de los resultados que se vayan alcanzando.

Los ODM trajeron importantes avances a nivel mundial. Algunos de los datos reseñables es que la pobreza extrema se redujo en más de la mitad, al igual que lo hicieron el porcentaje de personas con nutrición insuficiente y la tasa de mortalidad infantil; también se evitaron millones de muertes por paludismo, VIH y otras enfermedades, así como se mejoraron el saneamiento y el acceso a agua potable (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015).

1.2.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): 2015-2030

A raíz de los ODM y los correspondientes avances que se consiguieron gracias a la iniciativa, las líneas marcadas por Naciones Unidas, lejos de quedar en el olvido, se potenciaron a partir de una nueva agenda denominada *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (a partir de ahora *Agenda 2030*), a partir de la cual se redactan los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS). Esta nueva agenda, que abarca el marco temporal desde el año 2015 hasta el año 2030, amplía los objetivos de la etapa anterior y considera cada uno de ellos de manera más actualizada y en consonancia con las realidades sociales del momento.

Además, se introdujeron cinco cambios significativos de cara a los ODS, relacionados con la sostenibilidad, la equidad, la universalidad, el compromiso y el alcance de los mismos, puesto que los ODM se enfocaban, sobre todo, en países en desarrollo, mientras que países desarrollados como España ya "los cumplían" desde el momento de la firma, sin existir un compromiso en firme de actuación e implementación como sí existe en la Agenda 2030, adaptada, a su vez, no solo a países de cualquier índole socioeconómica o de avances en todos los sectores, sino de las diferentes regiones de cada uno de ellos (Unicef, s.f.)

Con el fin de ejecutar un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, la *Agenda 2030* une en colaboración a los países implicados para alcanzar los 17 ODS y las 169 metas que forman parte de esta alianza mundial, asegurando que todos los países, tanto los que se encuentran desarrollados como en vías de desarrollo, estén implicados. Para ello, lanzo, como parte de los valores universales, el lema *leave no one behind,* traducido al español como "no dejar a nadie atrás" (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible [GNUDS], s.f.).

La Asamblea General de las Naciones Unidas entiende como *desarrollo sostenible* "el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015b). Alcanzar el desarrollo sostenible exige que los esfuerzos de la ciudadanía se centren en un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta, y se basa en tres elementos fundamentales: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015a).

Los ODS constituyen un plan de acción y seguimiento para alcanzar un futuro sostenible para las personas y para el planeta y, para ello, "se interrelacionan entre sí e incorporan los desafíos globales a los que nos enfrentamos día a día, como la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia" (ONU, 2015b). Los 17 ODS son los siguientes:

1. Fin de la pobreza.
2. Hambre cero.
3. Salud y bienestar.
4. Educación de calidad.
5. Igualdad de género.
6. Agua limpia y saneamiento.
7. Energía asequible y no contaminante.
8. Trabajo decente y crecimiento económico.
9. Industria, innovación e infraestructuras.
10. Reducción de las desigualdades.
11. Ciudades y comunidades sostenibles.
12. Producción y consumo responsables.
13. Acción por el clima.
14. Vida submarina.
15. Vida de ecosistemas terrestres.
16. Paz, justicia e instituciones sólidas.
17. Alianzas para lograr los objetivos.

(ONU, 2015b)

Al mismo tiempo que se promulgan los ODS, se cierra también el *Acuerdo de París* (2015), el cual entra en vigor en el año 2016. Se trata

de un tratado internacional sobre el cambio climático jurídicamente vinculante cuyo objetivo es limitar el calentamiento mundial y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero (Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático [CMNUCC/UNFCCC], 2015). Aunque el *Acuerdo de París* es una estrategia a largo plazo, los países que forman parte de él se someten a seguimiento cada cinco años. Este acuerdo resulta de especial relevancia para los ODS porque constituye un marco cooperativo en pro de la sostenibilidad medioambiental y, por ende, acompaña de forma paralela a los ODS y su intencionalidad.

1.3. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Para velar por los ODS, es imprescindible que la comunidad educativa sea parte activa en todo este proceso ejecutivo. La propia Asamblea General de las Naciones Unidas (2017, citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p. 8) reafirma que "la educación para el desarrollo sostenible constituye un elemento integral del Objetivo de Desarrollo Sostenible referente a la educación de calidad, y posibilita de manera decisiva el logro de todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible". Por este motivo, la Agenda 2030 requiere estar presente en los aspectos formales de nuestro sistema educativo, así como en las actividades prácticas que los cuerpos docentes desempeñan con su alumnado en las aulas de los diferentes niveles educativos.

1.3.1. LOMLOE e integración de la Agenda 2030, ODS y Desarrollo Sostenible como ejes trasversales

Los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2000-2015) ya situaron a la educación en una de las metas clave (2º objetivo de los ODM) y este objetivo se ve profundamente reforzado en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (2015-2030) de la *Agenda 2030*, donde la educación y el aprendizaje a lo largo de toda una vida se plantean en un sentido más transversal y holístico (Vila et al., 2018). Esta consonancia entre los ODS y la educación es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos y la educación social, pese a que resultan

claramente importantes debido a su efecto potenciador (Vila et al., 2018). Es necesaria una complicidad entre la educación ambiental y sostenible y la educación por el bien de los derechos humanos (Gil y Vílches, 2017).

De ahí que la propia Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), expusiese como uno de sus pilares fundamentales unos ejes transversales basados en la propia Agenda 2030 y otras recomendaciones de organismos internacionales para la mejora educativa, entre las que se incluyen los derechos de la infancia, la perspectiva de género y coeducación, la educación digital, el aprendizaje reflexivo, significativo y competencial personalizado y la educación para el desarrollo sostenible (La Moncloa, 2019), con el objetivo de modernizar el sistema educativo, recuperar la equidad y la inclusión, mejorar los resultados y estabilizar el sistema e incorporarlo como pilar básico de las políticas de conocimiento (Ibídem, 2019)

1.3.2. Desarrollo de los ODS en el aula de Educación Primaria

Pese a que aún la conceptualización de "desarrollo sostenible" sigue siendo un debate, hay un consenso a nivel mundial sobre la imperiosa necesidad de crear conciencia y desarrollar estrategias para enfrentarse a los desafíos a nivel global de la sociedad actual (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2012). Ir hacia este reto o desafío supone la obligación de implantar marcos de actuación que permitan una educación para la participación, la capacitación de la ciudadanía y la concienciación. Con este propósito de cambio social, la ONU expuso la década 2005-2015 como la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), siendo testigo de un aumento en el reconocimiento político sobre la importancia del papel de la educación como agente clave para conseguir los propósitos de los ODS (ONU, 2012).

Existe un acuerdo conjunto en diferentes estudios donde se opina que la educación pretende dar respuesta a las diferentes demandas sociales con el objetivo de formar al alumnado de forma integral, constituyendo una relación entre la enseñanza de las aulas y lo que sucede en la sociedad (Boni y Calabuig, 2017).

En el informe proporcionado por la Organización de las Naciones Unidas (2012) reconocen a la institución de la universidad, como la principal dedicada a la investigación y la docencia y, por lo tanto, distinguida por la transmisión y creación del conocimiento, teniendo un papel predominante en la difusión y aplicación de posibles alternativas a los problemas sociales/ambientales a los que nos enfrentamos actualmente. El momento en el que se integran los EDS y ODS en la Educación Superior supone un antes y después en el desarrollo de competencias de los graduados universitarios, lo cual hace que a través de la Educación Superior se formen agentes de cambio capaces de configurar una sociedad sostenible (Sánchez et al., 2017).

La formación del profesorado es primordial, a todos los niveles educativos, en el reto de una educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015a, 2015b). Es decir, si el profesorado está formado adecuadamente, este tiene las herramientas suficientes para poder encargarse de las necesidades del aula, haciendo que el alumnado pueda sacar provecho del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva una estrecha relación con uno de los ODS propuestos en la Agenda 2030, educación de calidad, aprobado en la Asamblea General de Naciones Unidas. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015b).

En el momento en el que se introducen los ODS en el currículum se establecen relaciones entre las demandas sociales y el aprendizaje en las clases. Como consecuencia, se le da importancia a aspectos sociales y temas globales en el proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de destacar las temáticas sociales actuales que proporcione al alumnado desarrollar su capacidad crítica (Jiménez y Felices, 2018). Trabajar los ODS en el proceso de enseñanza-aprendizaje está en armonía con los principios de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), teniendo como finalidad principal la formación de una ciudadanía comprometida con los cambios sociales y crítica (Martínez, 2020). La ECG se manifiesta como un medio para evolucionar hacia transformaciones alternativas, de acuerdo con una sociedad más solidaria, equitativa y justa (Peña, Delgado y Valverde, 2014). Por lo tanto, la tarea de la formación

del profesorado pasa a un primer plano, siendo fundamental la efectividad en la enseñanza.

En esta línea, la formación del profesorado en ODS, por un lado, ayuda a la formación reflexiva del colectivo docente con herramientas para ejecutar su labor docente de manera eficaz y, por otro lado, posibilita el uso de esas herramientas a la práctica docente, dando una formación, a la hora de compartir conocimientos con el alumnado, con efecto multiplicador (Martínez, 2020).

2. OBJETIVO

Es por ello por lo que, teniendo en mente a los futuros docentes como parte fundamental de la consecución de los objetivos y retos de la Agenda 2030, desde la asignatura de Didáctica General de primero del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado, perteneciente a la Universidad de Extremadura, se llevó a cabo una experiencia docente con la Agenda 2030 como eje principal y que parte del siguiente objetivo:

- Desarrollar contenidos y competencias transversales relacionadas con la Agenda 2030 y el Desarrollo Sostenible que permitiesen a los estudiantes reflexionar, integrar y adaptar los ODS a sus metodologías de trabajo, sensibilizándoles de la importancia de los mismos y su papel esencial para la consecución de todos ellos.

3. METODOLOGÍA

Esta experiencia didáctica se desarrolló, principalmente, mediante una metodología participativa y reflexiva, en la que los estudiantes fueron agentes activos de la propia construcción del conocimiento y no simples receptores de contenidos y definiciones que memorizar, trabajando a su vez desde la empatía, las sensibilidades de todos los implicados y el pensamiento crítico que les permitiese plantearse cuestiones y situaciones que, hasta ese momento, muchos no contemplaban siquiera en su

futuro como docentes o, sin ir más lejos, como ciudadanos de un mundo cada vez más globalizado.

3.1. Participantes

La muestra de la experiencia docente estuvo formada por un total de 134 estudiantes, 72 (53,7%) hombres y 62 (46,3%) mujeres, de la asignatura de Didáctica General, impartida en primero del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura.

3.2. Procedimiento

El procedimiento seguido para la realización de esta programación didáctica, así como su evaluación, fue la de la impartición de dicha experiencia en las horas de seminarios de la asignatura, conformada por diez sesiones de una hora cada una, en la que se desarrollaron los contenidos planificados. En la primera sesión, además, se informó a todos los estudiantes del contenido que se trabajaría a lo largo de los seminarios, la metodología a seguir y cómo sería su evaluación, basada en una serie de reflexiones, asistencia y adaptación de algunos de los contenidos vistos en la Unidad Didáctica que tenían como trabajo final en la otra parte de la asignatura, todo ello formalizado en un documento al que tenían acceso a través del Campus Virtual de la universidad.

3.3. Diseño de los seminarios

A lo largo del diseño de los diez seminarios de la asignatura de Didáctica General, se cubrieron desde los conceptos más básicos de la Agenda 2030 y los diecisiete ODS de los que está compuesta hasta los ejes transversales conectados entre la LOMLOE y la propia Agenda 2030, acompañado de una planificación de su trabajo y reflexión, tanto individual como grupal, para implementarlos en la unidad didáctica desarrollada en esta misma materia, así como la reflexión sobre la función del docente en este proceso. Lo que se pretendía era que, a partir de los aprendizajes adquiridos mediante la consecución de las competencias básicas establecidas en la asignatura y lo aprendido en las clases de gran grupo, se pudiese complementar la unidad didáctica

desarrollada por el alumnado con situaciones en las que las competencias transversales, entre las que se incluyen los retos de los ODS, tomen un papel fundamental para su correcta consecución.

El trabajo de los seminarios, por lo tanto, contó con cuatro fases:

- Análisis de conocimientos previos con preguntas de indagación
- Desarrollo de contenidos sobre el tema
- Resolución de caso práctico de manera colaborativa
- Reflexión individual final

Estas fases engloban, por consiguiente, una parte teórica y de formación en la Agenda 2030, los ODS, los ejes transversales y la función del docente, y una parte práctica que puso en situaciones reales que se pueden dar en el aula al alumnado, de las que tienen que tomar parte el propio estudiante para solventarlas a partir de estudios de casos, juegos de rol y reflexiones individuales del mismo seminario y el tema tratado en dicha sesión. También trabajaron la autorreflexión sobre la profesión del docente y su papel a la hora de organizar sus clases con el objetivo puesto en la consecución de los retos anteriormente expuestos.

El análisis de conocimientos previos tenía como función iniciar la clase, o enlazarla con lo visto en la anterior, con preguntas lanzadas a los estudiantes sobre conceptos relacionados a lo que se iba a trabajar, buscando conocer también la opinión de ellos e, incluso, el posible debate que pudiese surgir de la misma.

El desarrollo de contenidos, por su parte, se conformaba por un pequeño bloque de la clase en la que se explicaban los conceptos y las definiciones más básicas y necesarias de conocer para el resto de las fases, y que son más complicados de trabajar sin su exposición previa, así como la presentación de documentos oficiales útiles como pudiese ser la propia Agenda 2030, la Convención sobre los Derechos del Niño o el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, por nombrar algunos.

La resolución de casos prácticos tenía la función de incitar al pensamiento crítico, la búsqueda de información, el debate interno entre estudiantes, tanto dentro de sus grupos como para el resto, o la exposición

oral de sus respuestas y soluciones, a las que los demás podían intervenir para dar sus puntos de vista. Entre los recursos utilizados se encontraban la lluvia de ideas, el estudio de caso, el debate o la discusión.

En cuanto a la parte de las reflexiones, apartado fundamental de esta experiencia docente y que servía de cierre de lo trabajado en cada seminario, se formalizaron dos formas de recogida de estas: un cuaderno de reflexiones y una serie de preguntas reflexivas. El cuaderno de reflexiones tenía la función de ser una especie de diario de los seminarios, donde en cuestión de dos, tres o las frases que los estudiantes considerasen, expondrían su reflexión de lo visto, tratado o debatido ese día en clase, teniendo la función de ser autorreflexiones con la intención de que expusiesen para sí mismos su criterio y pensamiento sobre si les había hecho pensar en algo que antes no se habían siquiera planteado, sobre si era algo ya conocido y trabajado por ellos, si buscarían ponerlo en práctica una vez fuesen docentes, etc. Este cuaderno era completado cinco minutos antes de finalizar la clase y entregado, sin evaluación sobre su contenido, al final de la asignatura.

Las preguntas reflexivas, por su parte, eran expuestas al final del seminario, relacionada directamente con lo visto ese día. En ellas se planteaba una pregunta y/o dilema que tenían que responder con una reflexión más extensa y pausada, y subirla como actividad a lo largo de ese día al Campus Virtual. Al igual que el cuaderno de reflexiones, no se evaluaba el contenido, sino la capacidad de reflexión, por lo que se tenía en cuenta que estuviese bien construida y justificase su posición, evitando respuestas del tipo “me parece bien o mal algo” o “estoy a favor o en contra de esto” sin mayor desarrollo.

Los temas tratados en cada seminario, ordenados cronológicamente, fueron los siguientes:

- Aprendizaje para el Desarrollo Sostenible y docente: El trabajo de las competencias transversales desde los enfoques de la Agenda 2030

- Ejes transversales para la consecución de los ODS. Educar con calidad y equidad

- Aprendizaje Visible. La autorreflexión para ser mejores maestros y maestras y saber adaptarnos a las necesidades del alumnado
- Competencias transversales: El desarrollo del pensamiento crítico. Ejes, enfoques y aptitudes
- Perspectiva de género
- Convenio sobre los Derechos del Niño
- Educación Digital. De lo analógico hacia la completa digitalización del sistema educativo
- Educación para el Desarrollo sostenible. Las acciones de hoy para los cambios del mañana
- Aprendizaje competencial y personalizado
- Aplicación de los ejes transversales y los ODS a la unidad didáctica

Por su parte, estas fueron las preguntas reflexivas de cada seminario, manteniendo el mismo orden que los temas de cada sesión:

- ¿Cuál es tu primera impresión sobre la Agenda 2030 y los ODS que pretende cumplir al finalizar la misma?
- En la actualidad, ¿consideras que existe la igualdad de oportunidades en la educación en España ¿Y fuera de nuestro país? Razónalo
- Describe y explica qué es para ti la profesión docente, cómo sería tu visión ideal de un buen maestro y su desarrollo en la actualidad
- Las *fake news* y el pensamiento crítico están más ligados que nunca en plena era de internet. ¿Cómo trabajarías, de manera transversal, el pensamiento crítico con tus alumnos? ¿Qué crees que se debería hacer para frenar la difusión de las noticias falsas en redes sociales y en nuestro día a día?

- En tu clase tienes un alumno transexual, el cual sufre burlas y acoso sobre todo a la hora de ir al baño. ¿Qué harías para normalizar su situación y trabajar la perspectiva de género sin exponer a este alumno?
- Sabemos que muchos países firmantes de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 siguen sin cumplir muchos de los mismos. Si estuviese de tu mano, ¿qué harías para que esos países cumpliesen con la Convención? ¿Cómo harías tú para trabajar estos derechos en el aula e introducirlos en tu unidad didáctica?
- Dentro de tu unidad didáctica, incluyes el desarrollo de la competencia digital. Sin embargo, uno de tus alumnos no tiene acceso a internet desde su casa ni ordenador que poder llevarse a clase o trabajar en casa por temas socioeconómicos. ¿Cómo actúas ante esta situación?
- La concienciación es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo sostenible y la lucha contra el cambio climático, la pobreza o la pérdida de biodiversidad en el mundo, entre otros. ¿Cómo trabajarías para despertar esta concienciación en los estudiantes más jóvenes de Educación Primaria?
- El aprendizaje competencial y personalizado implica un trabajo extra para adaptar la programación didáctica y su realización en el aula. ¿Cómo crees que podría facilitarse ese aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado, para que sea una educación exitosa?
- ¿Cuál es tu reflexión final sobre la Agenda 2030, los ODS, los ejes transversales y los seminarios de Didáctica General?

4. RESULTADOS

Para el análisis y la evaluación de esta experiencia docente, se tuvo en cuenta lo expuesto por los estudiantes tanto en las actividades del cuaderno de reflexiones como de las preguntas reflexivas, así como de su

participación activa en el aula. Sin embargo, esta última no pudo ser evaluada en sí misma, contando únicamente con las reflexiones.

4.1. Cuaderno de reflexiones

A lo largo de los diez seminarios que se impartieron en la asignatura de Didáctica General en el curso 2020-2021, los estudiantes fueron cumplimentándolo como si de un diario personal se tratase, en el cual no se evaluaba su contenido, sino su capacidad de reflexión y autorreflexión. En él describían su opinión, visión, interés o pensamiento sobre lo que se había trabajado ese día en el aula:

> "Este seminario me ha ayudado a pararme a pensar cómo las noticias repercuten en el día a día, cómo desde algo tan sencillo como una clase hasta algo tan complejo como una reunión de ministros una *fake news* puede crear una gran confusión y engaño alrededor de la misma, provocando, en ocasiones, importantes conflictos, y cómo nosotros, al igual que el problema, podemos ser la solución no creyéndonos todo lo que nos llega y contrastándolo gracias al desarrollo del pensamiento crítico." (Seminario 4)

> "En este seminario he ido conociendo más sobre las personas transexuales y cómo se pueden sentir en situaciones donde se meten con él/ella. Era algo que pensaba que conocía y podía solucionar si se me presentaba la situación, pero me he dado cuenta de que debería hacer mucho más de lo que pensaba y de una manera distinta." (Seminario 5)

> "Estuvimos trabajando sobre el desarrollo sostenible, cómo podemos hacer para ahorrar más agua, luz, etc., para consumir y contaminar menos. Hicimos una actividad en la que debíamos describir nuestro día a día y fijarnos en las cosas que hacíamos mal en torno al consumo y cómo paliarlas. Me parece muy bien que tomemos conciencia de esto porque nos estamos cargando el mundo [...], en resumen, muy acertado este seminario." (Seminario 8)

> "En este seminario hemos aprendido sobre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje personalizado y el aprendizaje competencial. En mi opinión, ambos tienen sus ventajas e inconvenientes. Yo creo que los dos pueden ser usados en función del contexto. Sin embargo, creo que el aprendizaje personalizado sería muy difícil de llevar a cabo donde vivimos puesto que no creo que haya los recursos suficientes. Por otro lado, creo que la parte buena del aprendizaje competencial es que se basa en la práctica y no tanto en la teoría. En mi opinión, los alumnos

muchas veces aprenden mejor cuando pueden manipular algo o llevarlo a cabo como se haría en una práctica. El inconveniente que le veo a este tipo de aprendizaje es que muchos de los profesores que hay están acostumbrados a dar clases teóricas o solo saben enseñar de esa manera, así que sería difícil cambiar su método de enseñanza." (Seminario 9)

4.2. Preguntas reflexivas

Por su parte, en cuanto a las preguntas reflexivas, detalladas en el apartado 3.3. de este trabajo, se compartían con los estudiantes al finalizar el seminario, la cual tenían que copiar y responder a lo largo de ese día para subir la respuesta elaborada, pausada y justificada, al Campus Virtual, en la que se evaluaría, al igual que el cuaderno de reflexiones, la capacidad de reflexión y autorreflexión del alumnado, no de su contenido:

> "La Agenda 2030, en mi opinión, es un fantástico proyecto que se ha hecho desde la ONU, que desgraciadamente creo que no va a poder cumplirse debido a los intereses de los demás países y de la economía. Pienso que o cambiamos el rumbo o vamos directos hacia el iceberg. Estamos instalados en un modelo de confrontación con la vida misma. Creo que la mayoría de las personas vemos la catástrofe hacia la que vamos encaminados, pero con la mente diseñada para el pensamiento cortoplacista, pocas piensan en el legado y en lo que se escapa de su realidad cotidiana." (Reflexión 1)

> "La educación española, bajo mi punto de vista, tiende a no ser igualitaria para todos [...]. Hablaba de que el sistema educativo español no llegaba a ser igualitario, debido a que normalmente predominan muchos factores (económico, familiar, educativo, de iguales, etc.) que condicionan a cada uno de los alumnos;" etiquetas" que se les atribuyen y que les condicionan siempre." (Reflexión 2)

> "Con la llegada de Internet, en los últimos años, la forma en que los ciudadanos acceden a la información se ha modificado considerablemente, por lo que se ha vuelto cada vez más importante el pensamiento reflexivo entre los usuarios de Internet, de cara a ser capaces de distinguir una información veraz de una falsa. Para promover el trabajo con los estudiantes sobre cómo hacer un "uso inteligente y seguro" de Internet y discriminar entre información real e información falsa, propondría talleres o charlas para ayudar a evaluar lo que encontramos y leemos en Internet. En estas charlas, trabajaría el pensamiento crítico e

inculcaría a los niños la necesidad de contrastar información entre webs y otros espacios." (Reflexión 4)

"Lo primero de todo es que realizaría diferentes actividades que tuvieran relación con las medidas de sostenibilidad que hubiéramos mencionado en clases anteriores para reforzar lo aprendido previamente. Podrían realizar trabajos en grupos y que cada uno se encargara de un tema principal. Posteriormente, tendrían que exponerlo frente a la clase y, en general, explicar lo que han aprendido. También haría, por ejemplo, excursiones a extensiones de campo para fomentar la plantación de árboles por equipos y así, a su vez, utilizar la cooperación entre compañeros. Al mismo tiempo, invitaría a expertos en la materia para que pudieran concienciarnos sobre estos temas y que pudieran recomendarles medidas básicas para contribuir a favor del desarrollo sostenible. De igual manera, contactaría con las familias para que también contribuyeran a esta labor y fomentaran la misma actitud en el hogar." (Reflexión 8)

"[...] Por último, creo que los seminarios de Didáctica me han servido para darme cuenta de que no todos los niños reciben una educación ni tienen unos derechos, además de que tienen que conocer la importancia de un buen uso de redes, porque su mal uso puede conllevar a problemas como el *cyberbullying*. Esto es muy importante, ya que todos deberíamos tener las mismas igualdades de condiciones y no denigrar a las demás personas porque sean diferentes a nosotros. También me han hecho reflexionar sobre los ODS que no son tan escuchados en el día a día y que tienen que ver con los problemas que existen a día de hoy, y que debemos hacer algo para que estos objetivos se cumplan y que los problemas puedan dejar de serlos." (Reflexión 10)

5. DISCUSIÓN

La reconstrucción de la educación formal ha apuntado directamente al concepto de "ciudadanía global", lo cual requiere volver a pensar y elaborar propuestas en los aspectos políticos, pero sobre todo en los aspectos curriculares. De esta manera, los estudios e investigaciones actuales señalan que el personal docente y los responsables de las políticas educativas se orientan ahora más hacia la inclusión de los ODS a través de la ECG en el currículo y en los centros de educación (Goren y Yemeni, 2017).

Desde la propuesta de integración de los ODS en el currículo, hay estudios que, mediante la puesta en práctica de la ECG y ODS en la educación, concluyen que es necesario, sobre todo en el ámbito rural, una planificación y coordinación con actitud de compromiso y responsabilidad social por parte de toda la comunidad educativa, considerándose el territorio rural como un escenario clave para trabajar y desarrollar los principios de la Agenda 2030 (Blasco-Serrano, Dieste y Coma, 2019).

Además, hay investigaciones que tratan la integración de los ODS al currículo y concluyen con que desde los centros educativos son un poco reacios a trabajar contenidos explícitos que no estén incluidos en el currículo oficial, mostrando un rechazo a impartirlos debido a que consideran que les quita tiempo para los contenidos "convencionales" (Dieste, Coma y Blasco-Serrano, 2019). De la misma manera, en el mismo estudio, destacan la importancia de abordar la ECG y su relación con los ODS en el entorno de la educación primaria y secundaria debe ir de la mano de una adecuada planificación, sistematización y colaboración entre los docentes y la comunidad educativa.

6. CONCLUSIONES

Muchos de los estudiantes que en este curso 2020-2021, marcado por una pandemia que obligó a prácticamente todo el mundo a adaptarse a nuevas formas de vivir, relacionarse y, en definitiva, a modificar sus hábitos diarios, han sido partícipes de esta experiencia docente serán, probablemente, docentes en activo antes de que finalice el periodo marcado por la Organización de Naciones Unidas en cuanto a la Agenda 2030, por lo que tendrán la importante misión de ser referentes e imágenes en la que reflejarse de muchos niños y niñas en el aula y fuera de la misma.

Los resultados obtenidos mediante el análisis de las reflexiones realizadas por los estudiantes, tanto las pertenecientes al cuaderno de reflexión como a la pregunta reflexiva del final de cada seminario, así como la participación activa en las actividades de clase, nos llevan a concluir que el trabajo de los ODS, los contenidos trasversales y la metodología de clase llevada a cabo son un buen punto de partida para trabajar este

tipo de contenidos que, en ocasiones, no es sencillo de incluir en la planificación docente ni de conseguir los resultados esperados, pues conlleva un esfuerzo en cuanto a formación y preparación por parte del docente, así como de adaptación de los mismos para resultar atractivos a los estudiantes.

Por último, la autorreflexión realizada por los estudiantes sobre cuestiones de la Agenda 2030, la EDS y sus futuras funciones como docentes les permitieron sensibilizarse en otros temas transversales relacionados que no se habían planteado anteriormente, al menos no en gran medida, y que, una vez sean docentes, observarán y desarrollarán de manera más activas en sus clases.

Es por todo ello que, de cara a futuras programaciones didácticas, lo ideal sería no solo formalizar el trabajo de la Agenda 2030 dentro de alguna asignatura del Grado en Educación Primaria, como pudiese ser Didáctica General, sino seguir este punto de partida de cara a que el desarrollo de los contenidos relacionados con el plan de acción de la Organización de las Naciones Unidas y otras cuestiones sensibles y preocupantes a nivel global, en la que los docentes tienen un gran peso y responsabilidad, se realice de una forma que realmente plantee debates internos en cada estudiante, así como el desarrollo de un pensamiento crítico y una sensibilización ante cuestiones que, aparentemente, pueden no serles cercanas, como pueden ser la pobreza y el hambre, pero que, sin embargo, son importantes de tratar y conseguir que, como docentes, puedan tomar acciones para la lucha de estas y otras cuestiones globales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado con una ayuda para la formación de investigadores predoctorales al primer autor, con expediente PD18080, financiado por la Junta de Extremadura y el Fondo Social.

8. REFERENCIAS

Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B. y Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(3), 79-98. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005

Boni Aristizabal, A., Hofmann-Pinilla, A. y Sow Paino, J. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD. *Estudios sobre educación*, 23.

Boni Aristizabal, A. y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education, 21*(1), 22-38.

Convenio Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (2015). *El Acuerdo de París.* https://bit.ly/38I6iOH

Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 97-115. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006

Gil, D. y Vilches, A. (2017) Educación para la sostenibilidad y educación para los derechos humanos: dos campos que deben vincularse. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29(1), 79-100. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20171979100

Goren, H. y Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education, 67*, 9-22. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009

Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f). *Agenda 2030. Valores Universales, Principio dos: No dejar a nadie atrás.* https://bit.ly/3BMJwSk

Jiménez, M. D. y Felices de la Fuente, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS), 3*, 87-102.

La Moncloa (2019). *Una Educación para el siglo XXI. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE).* Gobierno de España. https://bit.ly/3tnsJ55

Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado en primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), 27-45. https://doi.org/10.35362/rie8223596

Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). https://bit.ly/3jNHE5B

Organización de las Naciones Unidas (2000a). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General. https://bit.ly/3jNjR5B

Organización de las Naciones Unidas (2000b). *Millenium Development Goals.* https://bit.ly/3DKaGLc

Organización de las Naciones Unidas. (2012). *The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development adopted at Rio+20*. https://bit.ly/3l4NyyK

Organización de las Naciones Unidas (2015a). *The Sustainable Development Goals Report. New York: United Nations Statistics Division.* https://bit.ly/2YmXhbK

Organización de las Naciones Unidas (2015b). Asamblea General. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. https://bit.ly/38HnotR

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives.* París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Punto de vista: Cómo fomentar la ciudadanía global a través de la educación.* Nueva York: UNESCO. https://bit.ly/38JYEmT

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta.* París: UNESCO. https://bit.ly/3ySIIcy

Peña, M. L., Delgado, L. M. y Valverde, Y. (2014). Educación para una ciudadanía global. *Fedumar Pedagogía y Educación, 1*(1), 7-24.

Pintor Pirzkall, H. C. (2020). Los desafíos de la Agenda 2030. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 4-7. https://bit.ly/3tkinD8

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, Informe de 2015*. https://bit.ly/3thehvz

Sanahuja, J.A. y Tezanos Vázquez, S. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, *54*(2), pp. 533-555. https://bit.ly/3n84hDS

Sánchez, F., Segalás, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C. y Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOST: inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista española de desarrollo y cooperación, 41*, 67-81.

Turchin, P. (2010) Political instability may be a contributor in the coming decade. *Nature*, Vol. 463, 26–3

UNICEF (s.f.). *5 diferencias entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNICEF. Consultado el 5 de septiembre de 2021. https://bit.ly/3tlESY9

Vila Merino, E. S., Caride Gómez, J. A., y Buxarráis Estrada, M. R. (2018). Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). https://bit.ly/2WZXocT

EL ODS 4 Y LOS DESEOS DEL FUTURO PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN EL AULA

MARÍA J. HERNÁNDEZ-AMORÓS
Universidad de Alicante

MAYRA URREA SOLANO
Universidad de Alicante

DIEGO GAVILÁN-MARTÍN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El frenesí de los cambios propios de la era global invita al replanteamiento constante de nuestros patrones de actuación. Sin desmerecer el valor de lo clásico o de aquellas prácticas cuya relevancia o trasfondo ético justifican su atemporalidad, los nuevos modelos sociales y culturales invitan al cuestionamiento y sustitución de la mayor parte de estructuras y cánones de actuación. En la mayoría de los ámbitos, de nada sirve aplicar viejas partituras en nuevos escenarios. Principalmente, cuando estos están sometidos a los vaivenes de una sociedad líquida en la que incluso la novedad es obsolescente.

Este panorama pone en jaque al sistema de formación inicial y continua del profesorado. Diversas personalidades expertas en la materia han reconocido, desde un punto de vista multidimensional, cómo aprende quien aprende (Barron & Bell, 2015; Cantor et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2020; Lee, 2017), lo que orienta la mirada hacia qué debemos hacer en la escuela y evidencia la falta de adecuación de los tradicionales modelos de formación del profesorado (Marcelo & Vaillant, 2018; Pérez-Gómez, 2019). Sobre todo, si se pretende contribuir al desarrollo de una educación más justa, igualitaria y sostenible.

1.1. El docente como agente de transformación

Díaz (2019) hace alusión en su obra a algunos de los roles que caracterizan a la función docente. Se refiere a este profesional como facilitador, promotor, faro de utopía o agente de transformación. Lo cierto es que el profesorado, lejos de ser objeto del cambio, se reconoce como agente del mismo (Bourn, 2016). El impacto que comporta su labor es asumido socialmente, lo que despierta pasiones y quimeras de forma equiparable, especialmente, entre quienes tienen la responsabilidad de decidir sobre aquello que afecta más directamente a su cualificación y práctica.

El efecto cascada de su acción viene a recordar que la labor didáctica no se circunscribe únicamente al contexto del aula, sino que afecta al conjunto de la escuela y de la sociedad, que dado el efecto *boomerang,* también condicionan el quehacer docente. En este sentido, resulta clave mirar al mundo y tratar de responder, desde los sistemas educativos, a los desafíos que plantea. Somos parte de una aldea conectada, tecnológica, plural, diversa pero también compleja, volátil, desigual e incierta (Yeo, 2019). En ella, no aprendemos como lo hacíamos hace tan solo un lustro. Tampoco nos relacionamos igual ni nos comunicamos del mismo modo. El aprendizaje cambia al ritmo de los tiempos y al compás que marcan las experiencias que vivimos (Beard, 2019).

El cambio de milenio alertó sobre la necesidad de apostar por las habilidades del siglo XXI. Estas son, entre otras, el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, para encontrar, analizar, sintetizar y aplicar el conocimiento, para tomar decisiones en circunstancias desconocidas y cambiantes, para trabajar con otros y en diferentes contextos, para comunicarse de forma efectiva o para autorregular el aprendizaje, lo que comporta la gestión de las emociones (Consejo de la Unión Europea, 2018; Järvenoja et al., 2019; OCDE, 2018; Pérez-Gómez, 2019).

El aprendizaje es en sí mismo un proceso de transformación personal en el que interactúan el plano físico, cognitivo y afectivo, lo que ofrece las claves de hacia dónde debe dirigirse la labor docente para potenciarlo y facilitar el desarrollo de las citadas competencias (Bourn, 2016;

Darling-Hammond et al., 2020). Osher et al. (2020) o Friedlaender et al. (2014) proponen para ello construir ambientes armónicos, cálidos y seguros en los que se forjen relaciones sólidas, de confianza y respeto, que faciliten la personalización de los aprendizajes. Aquellos ambientes y programas que tienen en cuenta el desarrollo socioemocional de los estudiantes son los que reportan mejores resultados (Korpershoek et al., 2016). Evidentemente, esta cuestión no atiende únicamente al aspecto relacional, sino también al físico. De acuerdo con Fernández Enguita (2018) o Hughes et al. (2019), el espacio influye sobre el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, lo que genera la necesidad de crear ambientes educativos que respondan a las necesidades de aprendizaje actuales. Por otra parte, Steele & Cohn-Vargas (2013) destacan que el aprendizaje es más significativo cuando lo que aprende el alumnado está conectado a su contexto, lo que incide en el incremento de los sentimientos de seguridad y pertenencia, así como en el desarrollo de la competencia cultural. Estos contextos están, a su vez, mediados por las tecnologías digitales, a las que no es posible ignorar en los escenarios educativos, dadas las múltiples ventajas que ofrecen a quienes enseñan y a quienes aprenden (Ratheeswari, 2018; UNESCO, 2015).

En definitiva, no necesitamos viejas partituras. El diseño y desarrollo didáctico para la educación actual y próxima requiere de un abanico amplio de estrategias con sentido aplicativo, de corte humanista, con capacidad para conectar los nodos vitales de los individuos, así como de dar alcance a los desafíos de sostenibilidad que se nos plantean (Souleles, 2017). Todo ello depende, en buena medida, de la formación que recibe el profesorado.

1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL HORIZONTE 2030

El poder catalítico para la transformación que posee la labor docente justifica que se fije la mirada en este profesional cuando nos referimos a la Agenda 2030 (Nakidien et al., 2021). En el "Horizonte" planean 17 objetivos, formulados en 2015 por la Organización de las Naciones Unidades (ONU), con la intención de mejorar la vida de todos y todas, sin dejar a nadie atrás. Estos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) persiguen desde el fin de la pobreza hasta la reducción de las

desigualdades, la producción y consumo responsables o la paz, la justicia y la creación de instituciones sólidas.

El objetivo número 4, de manera concreta, propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas. La propia ONU (2020a) destacaba en su informe que, a pesar de los avances constatados, antes de la expansión de la COVID-19 todavía había más de 200 millones de niños y niñas sin escolarizar. El impacto de la pandemia, en este sentido, ha sido devastador (ONU, 2020b).

A pesar de que este objetivo alude directamente a la educación, la escuela se convierte en un núcleo potencialmente válido para comprometer a los ciudadanos con el conjunto de las metas enunciadas. La educación debe orientarse al desarrollo de una forma de pensar, trabajar y vivir más sostenible e igualitaria (Müller et al., 2020). De ahí que se considere que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) sea esencial en la escuela, toda vez que ofrece un marco cognitivo, socioemocional y conductual desde el que enfocar el trabajo de las temáticas transversales que sustentan la Agenda 2030 (Guzmán & Ortiz, 2019).

En consecuencia, la formación del profesorado es clave (Baena-Morales et al., 2020; Nakidien et al., 2021). Sin embargo, en el momento actual, es inevitable cuestionarse si la que recibe está capacitándole para el desarrollo de una educación transformadora, sostenible y universal. Aunque bien es cierto que la institución universitaria tiene una larga trayectoria en materia de educación para la sostenibilidad (Aznar-Minguet et al., 2017; Calero et al., 2019; Thomas, 2020), lo andado no es suficiente. El estudio de Chisingui & Costa (2020) evidencia que la mayoría de planes de formación docente no incluyen explícitamente los ODS. En línea con estas afirmaciones, Calero et al. (2019) subrayan que todavía estamos lejos de conseguir un currículo para la formación de docentes que favorezca el cultivo de una sociedad sostenible.

Son muchos los retos que tiene la formación del profesorado (Marcelo y Vaillant, 2019; Pérez-Gómez, 2019). Podríamos aterrizar en el debate sobre el eterno divorcio entre la teoría y la práctica, lo que justifica en cierto modo, algunos de los mayores obstáculos de los procesos

formativos. Sin embargo, nos limitaremos a destacar que necesitamos fortalecer un enfoque realista (Korthagen, 2017), capaz de conectar la teoría con la práctica, de impulsar el desarrollo de actuaciones innovadoras, que despierten la necesidad de desarrollar el hábito reflexivo y el cultivo de la dimensión ética, lo que entronca directamente con la EDS.

2. OBJETIVOS

A tenor de lo argumentado, el estudio se planteó con la intención de dar alcance a los siguientes objetivos:

1. Conocer los deseos del profesorado en formación, en relación con la educación del futuro.
2. Identificar el grado de coincidencia entre sus propuestas y el contenido de las metas en las que se concreta el ODS 4.

3. METODOLOGÍA

Para dar alcance a los objetivos se optó por un enfoque cualitativo de investigación, por cuanto nos permitía conocer una realidad concreta - los deseos para la educación del futuro -, en un espacio y tiempo determinados. Todo ello a partir de la comprensión e interpretación de los significados que los participantes, en este caso docentes en formación, confieren a dicha realidad (Maxwell, 2019).

3.1 CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Se contó con la colaboración de 98 estudiantes, matriculados en la asignatura de Gestión e Innovación en Contextos Educativos (GICE), perteneciente al Grado en Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de Alicante. La mayoría fueron mujeres (73.3%) y tenía una edad comprendida entre los 18 y los 22 años (95.2%).

GICE es una materia de formación generalista, que está integrada en el módulo de asignaturas básicas del Grado en Maestro en Educación Primaria. Tiene una asignación de 6 créditos ECTS (1,20 créditos teóricos,

1,20 créditos prácticos y 3,60 créditos de trabajo autónomo) y queda ubicada en el primer cuatrimestre del primer curso. A través de ella, los estudiantes reconocen las funciones que les corresponden en la visión pedagógica sobre los procesos de enseñanza y la innovación. Asimismo, identifican las estructuras, estrategias y recursos de las que se valen los centros para su gestión, con la finalidad de avanzar en un modelo de escuela inclusivo y expansivo hacia la comunidad social o barrio en el que está ubicada. Asimismo, esta asignatura permite reflexionar sobre los roles y funciones del docente de esta etapa y trabajar aspectos innovadores de la gestión y del currículo. En particular, favorece el conocimiento de técnicas y estrategias para mejorar la convivencia, favorecer la comunicación y acción coordinada con las familias y otras instituciones. Además, contribuye a desarrollar la capacidad de diseño de proyectos innovadores orientados a la mejora de la calidad, reconociendo en la evaluación una herramienta básica para el alcance de la misma.

3.2 INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos, no se diseñó ni administró ningún instrumento concreto, sino que se recurrió al producto del trabajo práctico, correspondiente a la primera unidad del temario. La tarea se planteó al tiempo que se trabajaba el bloque final del tema, referido al futuro de la educación. Previamente, se había estudiado la evolución legislativa del sistema educativo español y se había analizado con detalle la ley orgánica vigente que, en este caso, era la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). De manera individual, por parejas o en grupos de tres, se les invitó a consultar una serie de artículos y recursos videográficos – previamente seleccionados – relacionados con la temática destacada. Conviene señalar que ninguno de ellos hacía referencia a los ODS.

A partir del proceso de documentación y análisis, debían acordar y enumerar sus diez deseos para la educación del futuro, creando así una *wishlist*. Entendemos, por tanto, que la *wishlist* se constituye como el instrumento de recogida de datos de esta investigación.

Aunque la dinámica se planteó como una práctica de clase, desde el inicio, se comunicó a los participantes la pretensión de analizar los resultados de la misma con fines científicos. Se les informó del objetivo de la investigación, así como del anonimato y confidencialidad de sus propuestas. La práctica llevó un tiempo de realización de una sesión completa, es decir, aproximadamente una hora y cuarenta minutos.

3.3 ANÁLISIS

En el procedimiento de análisis de datos, se optó por la técnica de análisis de contenido. Concretamente, de tipo convencional y sumativo (Hsieh y Shannon, 2005). La lectura reiterativa de sus *wishlists* nos permitió diseñar un marco de códigos y categorías que fue validado por tres expertas en investigación educativa. Este marco resultó de utilidad en el proceso de organización, síntesis y categorización de la información en unidades más o menos amplias de significado. Asimismo, con posterioridad, se contabilizó la frecuencia de los diferentes códigos para identificar aquellos a los que el futuro profesorado otorgaba mayor importancia.

El proceso de análisis se realizó con ayuda del *software AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013).

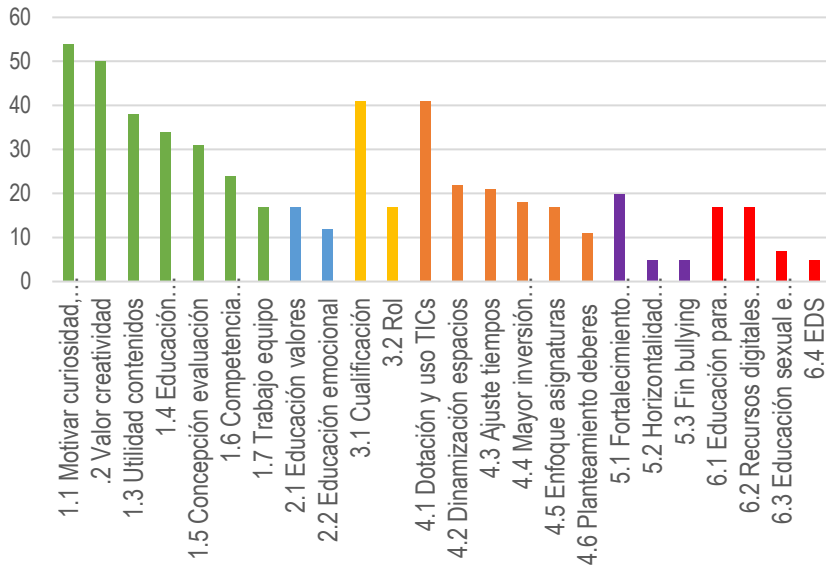
4. RESULTADOS

El apartado de resultados se organiza en torno a las seis categorías emergentes: (1) Enfoque de enseñanza; (2) Educación integral; (3) Profesorado; (4) Cuestiones organizativas; (5) Cultura de centro; y (6) Conexión ODS. Previamente, sin embargo, se ofrece una panorámica general de los datos descriptivos del estudio.

El Gráfico 1 muestra, para cada uno de los códigos, la frecuencia absoluta (FA). Esta se entiende como el número de veces que los participantes hacen referencia a cada unidad de significado o código. Como se puede apreciar, el futuro profesorado reclama insistentemente un cambio de enfoque pedagógico que consiga motivar la curiosidad, la autonomía y la participación y que potencie el talento y la creatividad del alumnado. Asimismo, incide enfáticamente sobre la mejora de los

sistemas de formación y selección del profesorado y sobre la importancia de dotar a los centros educativos de dispositivos tecnológicos suficientes.

GRÁFICO 1. *FA de los códigos de la investigación*



Fuente: Elaboración propia

4.1 CATEGORÍA 1. ENFOQUE DE ENSEÑANZA

La primera categoría integra aquellos códigos que se refieren a los deseos de sustitución del enfoque tradicional de enseñanza por otro más coherente con las nuevas demandas sociales y culturales, con los intereses del alumnado y la forma en que aprende.

Junto con los datos descriptivos que se ofrecen en la Tabla 1, se presentan algunas de las narrativas más representativas de cada unidad de significado.

***TABLA 1**. Datos descriptivos de la Categoría 1. Enfoque de enseñanza*

Categorías	Códigos	FA	FA(%)
1. Enfoque enseñanza	1.1 Motivar curiosidad, autonomía y participación	54	21.8
	1.2 Valor creatividad	50	20.2
	1.3 Utilidad contenidos	38	15.3
	1.4 Educación personalizada	34	13.7
	1.5 Concepción evaluación	31	12.5
	1.6 Competencia comunicativa (idiomas)	24	9.7
	1.7 Trabajo en equipo	17	6.9
Total		248	100

Fuente: elaboración propia

El análisis de las frecuencias, así como la interpretación de las aportaciones de los estudiantes, nos permite afirmar que consideran que el sistema se ha de modernizar y ha de contribuir a despertar en los estudiantes el interés por el aprendizaje. Proponen plantear retos que les permitan aprender mientras se divierten, desarrollar tareas que busquen la aplicación frente a la memorización y apostar por la innovación. Asimismo, y como se muestra en la última narrativa, entienden clave escucharles, dejarles hablar y contribuir al desarrollo de sus habilidades interiores:

> La modernización de la escuela que tenemos presente debe ser uno de los principales objetivos, ya que estamos siguiendo el modelo de educación del siglo XIX, el cual estaba orientado a la industrialización. […] los tiempos han cambiado, se deben enseñar cosas nuevas y enfocar la educación a los tiempos que corren. (Alus_64 y 65)

> Principalmente, algo que deseo que cambie de la educación de hoy en día sería que se acoplara a la actualidad e innovara, ya que los tiempos han cambiado y los objetivos no son los mismos. Es por eso que no se pueden dar los mismos contenidos que hace 30 años. (Alu_55)

> Mi primer deseo también me lleva a pedir que le demos más importancia a la curiosidad y a la imaginación de los niños. Tenemos que dejar que desarrollen sus habilidades interiores, tenemos que dejar que hablen y, a su vez, escucharlos. (Alu_01)

De igual modo, valoran de forma sustantiva el fomento de la creatividad y el cultivo de todas las facetas del ser humano. Manifiestan que conviene evitar que los niños y niñas pasen demasiado tiempo sentados y tengan oportunidad de expresarse a través de diferentes vías para desarrollar, de este modo, los diferentes talentos:

> Una educación que estimule la creatividad y el talento, ya que cada individuo tiene diferentes talentos, solo queda que los desarrollen. En este proceso, el maestro debe ser el intermediario entre el conocimiento y el alumno. (Alu_10)

Insisten, a su vez, en la necesidad de trabajar contenidos que tengan una aplicación directa en sus contextos de acción:

> Me gustaría que en el futuro se ofrecieran asignaturas más prácticas para la vida cotidiana y para la vida futura de los/as niños/as. (Alu_35)

> Mi primer deseo es que las escuelas modificaran, de aquí a unos años, la enseñanza para que estuviera más enfocada al ámbito laboral. Añadir alguna asignatura donde el niño aprenda a hacer cosas como un currículum vitae, la declaración de la renta, etc. (Alu_04)

Asimismo, se detienen a comentar la conveniencia de personalizar e individualizar la enseñanza para la construcción de espacios educativos verdaderamente inclusivos y respetuosos con la diversidad:

> Hay que adaptar los contenidos y la enseñanza dependiendo de las necesidades de cada alumno. Tenemos que personalizar los contenidos. (Alus_31, 32 y 33)

> Que se impartiera una educación personalizada, pues hay que tener en cuenta que no todos los estudiantes son iguales, cada uno tiene sus capacidades, y bajo mi punto de vista, no son ellos los que deberían adaptarse a la educación, sino la educación a ellos. (Alu_56)

En menor medida, hacen referencia al cambio que debe producirse en la concepción de la evaluación, reconociendo en ella una herramienta para la autorregulación y mejora y no para la sanción. Quienes se detienen a comentar esta cuestión proponen eliminar los exámenes como única forma de evaluación, así como evitar la competencia y la calificación:

> Que no haya exámenes hasta 4º de primaria y hasta ahí que el profesor elabore informes a los padres, describiendo el desarrollo de su respectivo hijo. (Alus_25 y 26)

> Evitar la competencia y las notas. Considero que se debería cambiar la manera de evaluar, para que los niños no se sientan presionados, ya que por ello muchos abandonan sus estudios, por el miedo a fracasar o también, porque consideran que no tienen capacidades o ningún talento y es porque no lo han encontrado todavía. (Alu_11)

Entienden fundamental no castigar el error y buscar estrategias y herramientas que permitan cambiar el modo tradicional de evaluar a los estudiantes. Las siguientes narrativas son ilustrativas de sus deseos en relación con este aspecto:

> También sería necesario que los niños no tuviesen miedo a equivocarse, que estuviesen dispuestos a ello […]. Con esto decimos que es necesario centrarse en la experiencia y en el camino, y no en la meta, ya que si nos centramos en la meta ignoramos la alegría de lo que pasa por el camino. (Alus_06 y 07)

> Las calificaciones son comparaciones. Hacen al estudiante competitivo, individualista y materialista; en la sociedad actual incluso nos llegan a "definir como personas". […] El sistema está preparado para que seamos grupos homogéneos, todos tenemos que tener los mismos conocimientos, cuando no todos somos iguales y, de hecho, cuando somos adultos, cada uno se especializa en un tema. (Alu_15)

De igual modo, reconocen la importancia de desarrollar en el alumnado la competencia lingüística, en lo que tiene que ver especialmente con la destreza oral y el dominio de más de una lengua extranjera. Atienden al necesario cambio que ha de producirse en el enfoque de enseñanza de las materias lingüísticas. Sus afirmaciones así lo corroboran:

> Por otra parte, también nos gustaría que se fomentara más el trabajo oral por parte de los alumnos en la escuela, ya que siempre solemos ser más reacios a hablar en público. Si desde pequeños vamos practicando este asunto, lograremos que en el futuro nos sea lo menos complicado posible y así nos ahorraremos muchos nervios y, además, iremos mucho más preparados para la etapa universitaria en este aspecto. (Alus_46, 47 y 48)

> Utilizar nuevos métodos de enseñanza que sean eficaces para aprender idiomas, para que los niños desde pequeños sean capaces de desenvolverse en diferentes lenguas, ya que la mayoría de veces se hace mucho hincapié en la gramática y no se da tanta importancia a las destrezas comunicativas, como la expresión oral. (Alu_37)

> Hoy en día los idiomas son muy importantes ya que son necesarios para todo tipo de quehaceres. Mi noveno deseo habla de que en nuestro actual sistema educativo el estudio de los idiomas, en especial, el inglés, está mal enfocado. Desde mi punto de vista, los niños y niñas de nuestra sociedad estudian inglés basándose en la gramática y creo que esto es

> un grave error, ya que deberíamos enfocar el estudio de los idiomas al habla. (Alu_40)

El código que acumula menor número de frecuencias en esta categoría es el relativo al trabajo en equipo. Reconocen en sus propuestas algunas de sus potencialidades como, por ejemplo, la suma de capacidades o el aprendizaje de valores alternativos a los hegemónicos:

> Por último, pienso que algo básico para una buena educación es enseñar a los niños a trabajar en grupo, no vale de nada que aprendan a ser competitivos. Tienen que dar y recibir respeto los uno de los otros, que sepan ayudarse entre ellos. Solos pueden conseguir cosas, pero con ayuda pueden hacer maravillas. (Alu_01)

> Una de las cosas que más se debería fomentar en las escuelas es el trabajo en grupo. Es la clave principal para desarrollar confianza, para trabajar las habilidades, para descubrir tus mejores puntos, para divertirse o para funcionar como un equipo y ganar destreza social. (Alus_85 y 86)

4.2 CATEGORÍA 2. EDUCACIÓN INTEGRAL

La segunda categoría hace referencia a aquellos deseos que guardan relación con el plano axiológico y emocional. A pesar de que, como muestra la ***Tabla 2***, no son dos de los aspectos de la investigación sobre los que más han incidido los participantes, quienes lo hacen muestran con convencimiento la necesidad de formar al individuo de manera integral. Ello comporta tener en cuenta que el aprendizaje está mediado por las emociones, lo que requiere su consideración en el diseño y desarrollo didáctico y en la gestión de la red de relaciones que se entreteje a nivel de aula y centro.

TABLA 2*. Datos descriptivos de la Categoría 2. Educación integral*

Categorías	Códigos	FA	FA(%)
2. Educación integral	2.1 Educación en valores	17	58.6
	2.2 Educación emocional	12	41.4
Total		29	100

Fuente: elaboración propia

En sus listados, reclaman el trabajo de la inteligencia emocional, defendiendo que es fundamental aprender a gestionar las emociones para tener una vida plena y feliz:

> Que se le dé más importancia a la inteligencia emocional y que se trabajara como tal en las aulas. (Alu_75)

> Impartir clases de educación emocional, para aprender a valorar, controlar nuestras emociones. Hay muchos niños que sufren ansiedad, y ¿quién les ayuda a llevarla? Si igual tuvieran estas clases todo sería más "fácil". (Alu_77)

En este sentido, proponen que el docente sea capaz de crear situaciones de aula que permitan al alumnado experimentar emociones positivas que despierten su deseo de ir a clase y de aprender:

> Debemos hacer que los niños experimenten miles de emociones clase tras clase, que de ellos mismos salga la iniciativa de ir a clase y aprender. (Alu_01)

En efecto, hacen referencia en varias ocasiones a la felicidad como meta última de la educación y entienden que, por medio de la educación en valores, es posible darle alcance:

> Educar en valores y darles las herramientas para que sean felices. (Alu_27)

Reconocen en este tipo de educación el vehículo para formar a las nuevas generaciones y desarrollar en ellas competencias cívicas que les permitan participar, contribuir y comprometerse con el desarrollo de la sociedad:

> Dar mucha importancia a la educación moral y basada en una serie de valores. Enfocar el centro escolar como el lugar ideal para formar a niños solidarios y socialmente comprometidos. (Alu_15)

> La escuela juega un papel muy importante en el futuro social de los niños y niñas, para construir una sociedad venidera en la que todos convivamos en paz y armonía, se debe educar desde la escuela en respeto, empatía y sensibilidad. (Alus_64 y 65)

4.3 CATEGORÍA 3. PROFESORADO

Como se deduce de la ***Tabla 3***, los estudiantes hicieron especial énfasis en la necesidad de repensar los procesos de formación y selección del profesorado:

> Hacer una reforma en el sistema de selección del profesorado, eligiendo así a profesores que verdaderamente quieran enseñar y tengan ganas. (Alu_49)

> Hacer que los profesores estén lo mejor formados posible y que se valore más su trabajo, además de que estén mejor remunerados y que se valore su esfuerzo. (Alu_15)

TABLA 3. *Datos descriptivos de la Categoría 3. Profesorado*

Categorías	Códigos	FA	FA(%)
3. Profesorado	3.1Cualificación	41	70.7
	3.2 Rol	17	29.3
Total		58	100

Fuente: elaboración propia

Este mismo código incluye aquellos deseos que subrayan que el ejercicio de la docencia debe responder al compromiso y amor por la profesión:

> Mi sexto deseo sería tener pasión por ser docente. El docente tiene una gran responsabilidad. Hay que tener claro que nunca se para de aprender y que se tienen que valorar muchos aspectos. Ser maestro es inspirar y empoderar y, a través de las emociones y las experiencias, tratar de sacar lo mejor de los niños. No debemos pensar en nuestro futuro, sino en el futuro para las nuevas generaciones. (Alu_02)

De un modo insistente, declararon que es fundamental que el docente se reconozca como guía y facilitador de los procesos de enseñanza, lo que aleja sus deseos de los roles y concepciones tradicionales de esta labor. Las siguientes narrativas son prueba de ello:

> Que los profesores no se dediquen solo a explicar la materia y a hacer exámenes, sino que sean guías de los alumnos y les ayuden a crear su propio camino y no el que los demás quieren. (Alu_09)

> Es muy importante que los docentes tengan formación en metodologías activas y se conviertan en guías encargados de resolver situaciones de aprendizaje. (Alu_45)

4.4 CATEGORÍA 4. CUESTIONES ORGANIZATIVAS

El denominador común de los códigos de la cuarta categoría es la organización escolar. Todos los códigos aluden a alguna variable de esta rama de conocimiento como, por ejemplo, la gestión de los tiempos o la dinamización de los espacios.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, el deseo de dotar a los centros de los recursos tecnológicos necesarios, así como de usarlos, ha sido el código que acumula un mayor porcentaje de frecuencia en esta categoría:

> Que cada aula estuviera bien equipada con material TIC. (Alu_60)

TABLA 4. *Datos descriptivos de la Categoría 4. Cuestiones organizativas*

Categoría	Códigos	FA	FA(%)
4. Cuestiones organizativas	4.1 Dotación y uso de recursos TIC	41	31.5
	4.2 Dinamización espacios	22	16.9
	4.3 Ajuste tiempos	21	16.2
	4.4 Mayor inversión educación	18	13.8
	4.5 Enfoque asignaturas	17	13.1
	4.6 Planteamiento deberes	11	8.5
Total		130	100

Fuente: elaboración propia

Plantean que conviene impulsar más el uso de las tecnologías, dadas sus fortalezas. Reconocen que estas son herramientas de uso común en la sociedad y que la escuela no puede permanecer ajena a ello, dado que son un recurso valioso para la enseñanza, entre otras razones por su atractivo y poder motivador:

> Pensamos que es necesario impulsar las tecnologías en mayor medida. Las tecnologías tienen un papel muy importante actualmente y debemos comprender que es otra alternativa para enseñar conocimientos. El uso de la tecnología lleva a la motivación del alumnado generalmente, pues le da la posibilidad de relacionarse más a la hora de trabajar en equipo y a la hora de aprender. (Alu_53)

> Mi noveno deseo es que se otorgue más fuerza al uso de las TIC. Necesitamos un avance en este aspecto, ya que un niño aprende más viendo un video de YouTube o haciendo juegos de manera virtual que en una clase. (Alu_71)

Otro de los aspectos sobre el que han reparado, aunque mucho menos que sobre el anterior, es la conveniencia de dinamizar y crear espacios más atractivos en las escuelas. Argumentan que el espacio condiciona el aprendizaje, por lo que sería preciso apostar por lugares abiertos, polivalentes, seguros y estéticamente bellos:

> La creación de aulas más dinámicas, innovadoras, creativas, que despierten en los niños su interés y su deseo de mostrar sus habilidades. (Alu_02)

La pretendida dinamización de los espacios se asocia con la flexibilización de los tiempos y tareas:

> Los alumnos circularán libremente y cualquier lugar del centro será bueno para aprender, con profesores o con otros compañeros. A veces en las escaleras, otras sobre cojines o tumbados en el suelo. Los estudiantes aprenderán a su ritmo en un modelo distinto y profundamente innovador, sin clases y sin rígidos horarios. (Alus_25 y 26)

> Hay que crear nuevos modelos de escuela en los que la educación sea libre para los alumnos. Con esto me refiero a la creación de escuelas donde la gestión del tiempo de estudio sea responsabilidad de los alumnos. De esta manera, no se verá la obligatoriedad del estudio y los niños y niñas estudiarán de manera autónoma y libre. (Alu_68)

Apuestan por invertir en educación y enfatizan en la idea de que aumentar el gasto público reporta beneficios para la sociedad a largo plazo:

> Si queremos mejorar la educación es necesario invertir más en ella. No creo que sea gastar dinero porque se trata de mejorar a los profesionales del futuro y si ellos no progresan el futuro tampoco lo hará. La inversión debe realizarse desde el Gobierno, ya que la educación debe ser gratuita para todo el mundo y así garantizar la igualdad de oportunidades. (Alu_30)

> Para comenzar con nuestra lista, nos gustaría decir que pensamos que la inversión en educación debería ser mayor. Actualmente, el porcentaje

> del PIB que va destinado a educación en nuestro país está por debajo de otros países que son modelos en educación. (Alus_73 y 74)

Consideran importante, asimismo, modificar el enfoque de las asignaturas y dotarlas de practicidad. En este sentido, algunos de ellos se refieren a la superación de la tradicional jerarquía de materias, proponiendo la valoración de todas ellas de manera equitativa:

> Nos gustaría que en el futuro se ofrecieran asignaturas más prácticas para la vida cotidiana y para la vida futura de los niños y niñas. (Alu_35)

> En tercer lugar, desearía que la educación del futuro diese la misma importancia tanto a las disciplinas de ciencias y letras, como a las artísticas. Pues creo que esto ayudará al alumno a conocer realmente sus puntos fuertes y débiles. (Alu_55)

Sus aportaciones en torno a los deberes no han sido muy frecuentes, en comparación con otras temáticas. A pesar de ello, quienes comentan este aspecto se posicionan claramente en contra de la realización excesiva de tareas en el hogar:

> Disponer de tiempo suficiente a la hora de realizar las actividades en clase para que no se las tengan que llevar a casa. (Alus_51 y 52)

> Quitar la demanda intensa de deberes para casa. Como podemos ver actualmente, los niños y niñas tanto en la etapa de primaria y en la secundaria obligatoria, tienen una demanda intensa de deberes/trabajos para hacer en sus casas. Esto conlleva que tengan que quedarse muchas tardes sin poder salir de casa por tener que terminar dichas tareas. (Alus_90 y 91)

4.5 CATEGORÍA 5. CULTURA DE CENTRO

Como se evidencia en la Tabla 5, esta categoría incluye los deseos relacionados con el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad. En este sentido, inciden especialmente en la relación familia-escuela-entorno:

> Involucrar a todas las partes de la comunidad educativa para crear un ambiente de compañerismo y responsabilidad. (Alu_88)

> Los cambios en el sistema educativo deben ir dirigidos no solo a las escuelas, sino también deberían llegar al ámbito familiar y socio-

> cultural. Debido a que, si solo se centra en mejorar la educación en las escuelas, el proyecto naufragará. (Alu_67)

TABLA 5. *Datos descriptivos de la Categoría 5. Cultura centro*

Categorías	Códigos	FA	FA(%)
5. Cultura de centro	5.1 Fortalecimiento sentido comunidad	25	83.3
	5.2 Fin del *bullying*	5	16.7
Total		30	100

Fuente: elaboración propia

De manera casi anecdótica, aluden a otros aspectos de relevancia capital como es el *bullying,* cuestión que obviamente atañe al conjunto de la comunidad escolar y cuya solución pasa directamente por el cultivo de una cultura de centro dinámica y positiva. Las siguientes narrativas así lo manifiestan:

> Mi último deseo, creo que el más importante, es que se acabe el bullying en las aulas, que ningún niño se sienta solo o que sienta que no quiere ir a clase por comentarios que hagan sus compañeros. (Alu_10)

A día de hoy, desgraciadamente, no se ha podido solucionar el problema del bullying. Propongo pues, de cara al futuro, llevar a cabo mejoras de los postulados impuestos hoy en día. Se intentaría inculcar a los niños desde bien pequeños valores que luchen en contra de este problema y realizaríamos charlas a los alumnos y a los padres para que pudieran mejorar la educación de sus hijos. (Alu_80)

4.6 Categoría 6. Conexión ODS 4

En relación con el ODS 4, si bien es cierto que se aprecian sinergias, su mirada es más local que global. Es más, quienes reclaman la posibilidad de que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación no constituyen un porcentaje muy elevado y quienes abogan, por ejemplo, por la educación para la promoción del desarrollo sostenible son una minoría. Los datos presentados en la Tabla 6 y las narrativas que le acompañan así lo corroboran.

***TABLA 6**. Datos descriptivos de la Categoría 6. Conexión ODS*

Categorías	Códigos	FA	FA(%)
6. Conexión ODS	6.1 Educación para todos/as	17	37
	6.2 Recursos digitales para todos/as	17	37
	6.3 Educación sexual e igualdad de género	7	15.2
	6.4 EDS	5	10.9
Total		46	100

Fuente: elaboración propia

Aunque los valores de frecuencia absoluta no son muy elevados en ninguno de los casos de esta categoría, la demanda de una educación para todas las personas, junto con la dotación de recursos digitales a nivel global, han sido las temáticas más recurrentes.

Los participantes manifiestan su deseo de llevar la educación a cualquier rincón del mundo para que todos los niños y niñas del planeta tengan las mismas oportunidades:

> Llevar la educación a todas las partes del mundo para que todos los niños tengan la oportunidad de dar su máximo potencial, ya que todos somos capaces de ello y podemos llegar a ser muy eficientes con los recursos necesarios. (Alu_11)

> Educación gratuita para que todo el mundo pueda acceder a una educación y formación. Mediante la docencia gratuita se forma la base de toda persona. (Alu_58)

Este deseo está íntimamente relacionado con la dotación de recursos digitales a escala planetaria, lo que consideran una necesidad apremiante para reducir la brecha digital y social:

> Otro factor que se podría resolver en el futuro es la gran brecha digital que actualmente existe en nuestro país y que por la situación que nos ha tocado vivir actualmente se ha hecho más visible y, por ello, mucha más gente ha sido consciente de esta problemática que viene de tiempo atrás. Deberíamos asegurarnos de que todos los niños y estudiantes tienen la posibilidad de adquirir un dispositivo tecnológico y disponer de Internet para poder seguir con sus estudios. (Alu_76)

En torno a algunas otras temáticas que han abordado y que poseen conexión con el ODS 4, destacamos la importancia que conceden –

aunque con muy baja frecuencia absoluta – a la educación sexual y a la igualdad de género:

> Que se empleen horas lectivas para trabajar temas como la educación sexual y la igualdad de género. (Alu_11)

> Educación sexual obligatoria. Como el caso del sistema educativo de Reino Unido. […] Es importante que la sociedad en periodo de crecimiento y madurez aprenda nociones básicas y adaptadas al rango de edad e incrementarlas a medida que vayan creciendo. Deben conocerse y, mucho más importante, que no lo aprendan de manera inadecuada (ya sea por Internet, vídeos para adultos, etc.). (Alus_96 y 97)

En último término, el código de esta categoría sobre el que menos han incidido es el que está conectado con la EDS. De un modo más o menos directo, proponen concienciar al alumnado de las consecuencias del cambio climático y de la necesidad de cuidar y comprometerse con el medio ambiente:

> La existencia de una asignatura dedicada a la prevención del medio ambiente, donde se traten temas como la contaminación y el cambio climático. Pensamos que esto es muy importante, ya que si no empezamos a cambiar nuestros hábitos diarios, no conseguiremos cambiar la realidad que vivimos actualmente. (Alu_58)

> Escuelas donde se utilicen más tecnologías y menos papel, para así respetar la naturaleza. (Alu_20)

5. DISCUSIÓN

Se planteaba esta investigación con la intención de conocer los deseos del profesorado en formación, en relación con la educación del futuro, así como para identificar el grado de coincidencia entre sus propuestas y el contenido de las metas en las que se concreta el ODS 4.

En relación a sus deseos, se comprueba que coinciden en la necesaria modernización de los enfoques de enseñanza, que entienden deben ser más activos y coherentes con el panorama social y sus necesidades (Souleles, 2017; Yeo, 2019). Reconocen las características de la sociedad y proponen ajustar los objetivos y contenidos de enseñanza a las mismas y al modo en que aprenden los estudiantes (Beard, 2019). En

concordancia con las propuestas de diversos organismos, instituciones y expertos en la materia sobre qué necesita aprender el alumnado actualmente para enfrentarse a la sociedad del futuro próximo, sugieren el desarrollo de la curiosidad, la autonomía, la creatividad, la capacidad para resolver problemas, para comunicarse y dominar más de una lengua extranjera o, entre otras, para trabajar en equipo (Consejo de la Unión Europea, 2018; Järvenoja et al., 2019; OCDE, 2018; Pérez-Gómez, 2019).

Reconocen que estas competencias orientan el trabajo del docente (Barron & Bell, 2015; Cantor et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2020; Lee, 2017), para el que reclaman insistentemente la mejora de los sistemas de selección y formación, lo que evidencia su insatisfacción con los modelos de formación vigentes (Marcelo y Vaillant, 2018; Pérez Gómez, 2019). Subrayan que el docente debe asumir un rol de guía y actuar para transformar, reconociendo la repercusión social que tiene su acción (Bourn, 2016; Díaz, 2019).

Por otra parte, aunque inciden en la importancia de la educación emocional y la educación en valores, sorprende que no sean dos códigos con incidencia elevada. Aun así, coinciden a la hora de destacar la relevancia que adquiere atender al plano físico, cognitivo y afectivo (Darling-Hammond et al., 2020; Korpershoek et al., 2016), la conveniencia de crear ambientes cálidos, de confianza y seguros (Friedlaender et al., 2014; Osher et al., 2020) o de conectar lo que los niños y niñas aprenden dentro de las aulas con lo que acontece y viven fuera de ellas (Steele & Cohn-Vargas, 2013).

Por lo que respecta a la creación de dichos ambientes, también se detienen a resaltar la necesidad de crear espacios – en un sentido físico – adecuados a las necesidades de aprendizaje actuales y próximas (Fernández Enguita, 2018; Hughes et al., 2019), lo que vinculan con la flexibilización de los tiempos y la libertad de los estudiantes para decidir qué, cómo y cuándo aprender. De igual modo, proponen impulsar el uso de las tecnologías, de las que reconocen sus múltiples bondades para la enseñanza y el aprendizaje (Ratheeswari, 2018; UNESCO, 2015).

La reflexión y sus deseos en torno a la cultura de centro no han sido muy recurrentes, lo que denota que el alumnado sigue teniendo una visión más reduccionista que global de los centros. Los datos constatan que el alumnado de magisterio continúa pensando más en el aula que en la escuela, lejos de lo que propone Fernández Enguita (2018): "Más escuela y menos aula". A pesar de ello, entienden preciso involucrar de forma plena a las familias y el entorno en el proyecto común de formación de los futuros ciudadanos, así como atajar algunas cuestiones como el *bullying,* por medio de un enfoque positivo y proactivo de gestión del conflicto, lo que supone la creación de culturas de centro dinámicas.

Esa mirada, un tanto reduccionista, se evidencia también en el enfoque más local que global de sus deseos. Esta cuestión nos dirige al segundo objetivo de la investigación, planteado para identificar el grado de coincidencia entre sus propuestas y el contenido de las metas en las que se concreta el ODS 4. Al respecto, vemos que son escasos los comentarios conectados con la propuesta de educación para todos y todas, lo que podríamos vincular directamente con el citado ODS (ONU, 2020a). En este sentido, también reclaman la dotación de recursos digitales a nivel mundial, conscientes del efecto devastador que ha tenido la pandemia ocasionada por la COVID-19 (ONU, 2020b) y de la importancia que tiene en la superación de desigualdades (UNESCO, 2015).

Otras temáticas sobre las que reparan, y que podríamos conectar con las metas del ODS 4, concretamente con la 4.7, serían la apuesta por la educación sexual y la igualdad de género, o la educación para el desarrollo sostenible (ONU, 2020a). Ahora bien, es cierto que ninguno de los comentarios que realizan incluye mención explícita a la Agenda 2030 o a los ODS. Este hecho nos conduce a corroborar algunas de las afirmaciones sobre la falta de presencia de estos contenidos en los planes de estudio de formación del profesorado (Calero; 2019; Chisingui & Costa, 2020), lo que no elude la preocupación de los estudiantes por estas problemáticas. Se confirma que sus propuestas, aunque minoritarias, revelan sus aspiraciones por desarrollar en los estudiantes formas de pensar sostenibles e igualitarias, alineadas con el Horizonte 2030 (Guzmán & Ortiz, 2019; Müller et al., 2020).

En suma, los hallazgos de esta investigación nos invitan a actuar ante los múltiples retos que enfrenta la formación del profesorado, con el fin de contribuir al desarrollo de una educación más justa, igualitaria y sostenible (Marcelo y Vaillant, 2019; Pérez Gómez, 2019, ONU, 2020a).

6. CONCLUSIONES

De modo concluyente, se afirma que si la pretensión es favorecer el desarrollo de las competencias que permitan que el docente se convierta en un agente reflexivo, con capacidad para la transformación del aula, el centro y el entorno, es fundamental conocer sus deseos. Esta investigación nos ha permitido acceder a este plano y comprender, a través de ellos, en quiénes quieren convertirse y hacia dónde podemos encaminar su formación.

En este sentido, el necesario cultivo de la dimensión ética del docente desde los centros de formación nos invita a incluir en los planes de estudio los ODS. La escasa conexión directa que hay entre las *wishlists* de los participantes y estos objetivos arroja luz sobre cómo orientar el diseño y desarrollo didáctico sobre este tema en futuras ediciones de la asignatura. Tal vez esta experiencia, incluyendo documentación relacionada con los ODS como material de apoyo para la redacción de las listas de deseos, podría convertirse en una práctica de interés para el trabajo de estos contenidos. Lo cierto es que consideramos que, a pesar de que el estudio se circunscribe a una realidad muy concreta y a una tarea muy particular, abre nuevos horizontes para la educación y, de manera especial, para la formación del profesorado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las personas responsables de este trabajo quieren extender su agradecimiento a los participantes de la investigación, en la medida en que desde el primer momento mostraron su voluntad e interés por contribuir a la tarea científica.

8. REFERENCIAS

Aznar-Minguet, P., Ull, M.A., Martínez-Agut, M.P., Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias, 35*(1), 5-27. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2112

Baena-Morales, S., Martinez-Roig, R., & Hernández-Amorós, M.J. (2020). Sustainability and educational technology. A description of the teaching self-concept. *Sustainability, 12*(24), 10309. https://doi.org/10.3390/su122410309

Barron, B., & Bell, P. (2015). Learning environments in and out of school. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 323-336). Routledge.

Beard, A. (2019). *Otras formas de aprender. Qué funciona en educación y por qué.* Plataforma actual.

Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning, 7*(3), 63-77. https://bit.ly/3kVPWYh

Calero, M., Mayoral, O., Ull, M.A., & Vilches, A., (2019). La educación para la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencias experimentales en Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 37*(1), 157-175. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2605

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science, 23*(4), 307-337. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649

Chisingui, A.V., & Costa, N. (2020). Teacher Education and Sustainable Development Goals: A Case Study with Future Biology Teachers in Angolan Higher Education Institution. *Sustainability, 12*(8), 3344. https://doi.org/10.3390/su12083344

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 04/06/2018.

Darling-Hammond, L., Ramos-Beban, N., Altamirano, R.P., & Hyler, M.E. (2016). *Be the change: Reinventing school for student success.* Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, Ch., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Díaz, C. (2019). *El educador: agente de transformación social*. Cuaderno 2.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Morata.

Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H., Cook-Harvey, C.M., Zheng, X., & Darling-Hammond, L. (2014). *Student-centered schools: Closing the opportunity gap.* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Guzmán, M., & Ortiz, L. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(1), 63-78. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Huber, G.L., & Gürtler, L. (2013). AQUAD 7. Manual: The Analysis of Qualitative Data. Huber and Gürtler. http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf

Hughes, H., Franz, J., & Willis, J. (2019). *School spaces for student wellbeing and learning.* Springer.

Järvenoja, H., Malmberg, J., Järvelä, S., Näykki, P., & Kontturi, H. (2019). Investigating students' situation-specific emotional state and motivationl goals during a learning project within one *primary school classroom. Learning*: *Research and Practice, 5*(1), 4-23. https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1554821

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387-405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. A. (2016). Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(3), 643-680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Lee, C.D. (2017). Integrating research on how people learn and learning across settings as a window of opportunity to address inequality in educational processes and outcomes. *Review of Research in Education, 41*(1), 88-111. https://doi.org/10.3102/0091732X16689046

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio. Narcea.

Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa.* Gedisa.

Müller, U., Lude, A. y Hancock, D. R. (2020). Leading schools towards sustainability. Fields of action and management strategies for principals. *Sustainability, 12*(7), 3031. https://doi.org/10.3390/su12073031

Nakidien, T., Singh, M., & Sayed, Y. (2021). Teachers and teacher education: Limitations and possibilities of attaining SDG 4 in South Africa. *Education Sciences, 11*(2), 66. https://doi.org/10.3390/educsci11020066

OCDE. (2018). The future of education and skills: Education 2030, The future we want. OCDE. https://bit.ly/3ySnkUO

ONU. (2020a). *The Sustainable Development Goals report 2020.* United Nations. https://bit.ly/3f3FnRq

ONU. (2020b). *Informe de políticas: La educación durante la Covid-19 y después de ella.* United Nations. https://bit.ly/3DyuEIN

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Development Science, 24*(1), 6-36. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650

Pérez-Gómez, A.I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0*(0), 3-17. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497

Ratheeswari, K. (2018). Information communication technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, *3*(1), 45-47. https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.169

Souleles, N. (2017). Design for social change and design education: Social challenges versus teacher-centred pedagogies. *The Design Journal, 20*(1), 927-936. https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1353037

Steele, D.M., & Cohn-Vargas, B. (2013). *Identity safe classrooms: Places to belong and learn.* Corwin Press.

Thomas, T.G. (2020). Place-based inquiry in a university course abroad: Lessons about education for sustainability in the urban outdoors. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(5), 895-910. https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2019-0220

UNESCO. (2015). *Declaración de Qingdao*. UNESCO. https://bit.ly/3jMWbOL

Yeo, J. (2019). Facing the challenges of the future of education. Learning: *Research and Practice, 5*(1), 1-3. https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1585120

UNDERGRADUATE AND GRADUATE STUDENTS´ PERCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION

VICTOR ALFONSO RIVERA FLORES
Universidad Católica de Santa María

GLADYS WILMA RIVERA FLORES
Universidad Católica de Santa María

JOSÉ LUIS AGUILAR GONZALES
Universidad Nacional de San Agustín

1. INTRODUCTION

Our society requires global citizens enable to act with sensitivity towards nature and society. This labor is prior for education institutions that should focus its efforts in building humanistic values in their students in order to have professionals with a serious engagement to apply their knowledge to solve community problems in an ethical manner and in accordance with the laws and regulations.

The role of the university in the education of young people is fundamental as a source of information that they will use to rule the world and to manage their professional life. It is desirable to have graduates plenty of values, knowledge, who act accordingly with the real world. These outcomes depend on the quality standards of higher education institutions. This is the motivation of this chapter.

Our first challenge when trying to understand the higher education system was to identify the core areas that contribute to a high quality of higher education. Based on the experiences of the authors, who are professors at higher education institutions and after the immersion in the field that characterizes qualitative research, the following areas emerged: ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education and social

responsibility. The following sections highlights some relevant information about these areas.

1.1. Ethical education

Ethics are a system of principles and a branch of philosophy that defines what is good for individuals and society (Safatly et al., 2020). As distinct from academic ethics, which typically involves the study of the professional ethics of university faculty, covering such topics as cheating, letters of recommendation, dating students, and so forth, university ethics looks at the university as a whole and investigates the standards of ethics as they could appear across the campus in matters that pertain to student affairs, athletics, administration responsibilities, tuition prices, professional lives of the faculty members, adjunct faculty and so forth (Keenan, 2014).

According to Boni & Lozano (2007) when finishing their undergraduate studies, students should have acquired a series of general competences common to all courses, among those competences are the interpersonal and systemic ones which are closely related to the objectives of ethical learning: the training of professionals and citizens who build their knowledge independently and act responsibly, freely and in a committed manner.

Nowadays, ethics learning of undergraduate students is gained via several activities beyond the classroom, including organizing seminars and workshops, offering fellowships, planning field visits, and engaging students through ethical games (Safatly et al., 2020).

Ethical learning should be considered as the main goal in the process of teaching. It is not only important to bring knowledge, but also to engage students in practicing ethical principles. This perspective remarks that the most pressing challenge, present and future, for the university mission consists in fully accepting education in values as the main guiding light for educational activities (Lopez, 2006).

The opposite side, which means, the absence of a professional ethics is evidence of and symptomatic of a culture disinterested in ethics. That is, the university does not hold its employees to professional ethical

standards because it has not created an ethical consciousness at the university, because it does not believe that it needs ethics (Keenan, 2014) but the contrary to be true is that the students´ achievement would be only possible in an ethical environment and ethos that are currently lacking in universities. Thus, universities also have to work on their own ethical standards (De Ruyter & Schinkel, 2017).

1.2. Citizenship education

The notion of citizenship is complex and contested, both as regards the legal entitlements and duties attributed to citizens by the state, and as regards the desirable qualities and practices displayed by citizens (McCowan, 2012).

Universities as agents of transformation and consolidation of the democratic model, must take the challenge of building full citizens, interested in the need of the physical and social environment, in collective decision making, who think of themselves as participant citizens and not only voters with their own interests in view (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011).

Debates are strategies that has been used to build university citizenship (Millan, 2017). Besides, social movements are sites for learning and exercising citizenship (Pan, 2019) and service-learning can encourage the deliberative and axiological components such as participation, commitment, responsibility, etc. in university students which contribute with the possibility of reconstructing a democratic citizenship based on an ethics of action from a community needs assessment (Rego et al., 2021).

1.3. Comprehensive and humanistic education

Humanity education is the essence of humanistic education, and the cultivation of humanistic spirit is the core of humanistic education. Humanistic education refers to a various conscious and practical activities which aim at promoting the improvement of human nature, shaping ideal personality and realizing individual and social value (Su & Liu, 2018).

As for students in university, the change of environment has a significant influence on their outlooks. Especially, they need to face more difficult competition than in high school and prepare for enter the society. During this period, they need to understand some knowledge of arts and humanities as their motivations and adapt to the change, they should adjust themselves in this new environment and obtain a good basic for their development (Zhao, 2016). In fact, general education is a basic education that takes humanistic education as the main content to cultivate the sound human nature (Zhang, 2018).

Additionally, universities and colleges can hold campus cultural activities by means of campus cultural festivals and reading conferences, as well as performing groups and broadcasting, so as to attract the attention of the students and participate in it so as to feel the humanistic feelings in the process of participation, appreciate, cherish and recognize this culture. Therefore, creating a strong atmosphere of the campus culture is to enhance the humanities of the effective way of college students (Zhao, 2016).

Among the benefits that the humanistic formation contributes to, we can find aspects such as the tolerance, the respect, the aptitude to solve problems, the critical attitude, the promotion of friendship, the improvement of the teamwork; all of them are needed for the labour market (Pérez & Castaño, 2016).

1.4. Environmental education

Environmental issue has been a major problem facing humanity since twentieth century, and environmental protection has become the common voice of all human beings. As the backbone of the society, today's university students play the role of connecting link in environmental protection (Dan, 2013).

The institution must never forget its educational/formative objective: Look for the all-round development of the individual. In this context, it is necessary to consider the way of being and the way of interacting with the environment (fields where there are attitude processes) to achieve changes in the students and the society in which they live.

Furthermore, it will establish that environmental training implies the building of structures of thought that create attitudes and behaviors for that purpose. It also has to include in its curricula the development of the environmental dimension in the whole academic community so its competence in protecting and preserving the environment is guaranteed (Esteban et al., 2020). It is also proposed that firms and universities establish organisational structures to promote effective sustainability and pro-environmental actions (Fernández-Manzanal et al., 2015).

1.2. Social responsibility

University social responsibility is the ethical and effective management of the impact generated by the university in society due to the exercise of its functions: academic, research and extension services and participation in national development in its different levels and dimensions; it includes the management of the impact produced by relationships between the members of the university community, on the environment, and on other public and private organizations that become interested parties (Peruvian Government, 2014).

Distinguishable is the primordial role of university social responsibility to promote the social management of knowledge for everyone, which has as an end the construction of informed, responsible, and participant citizenship, which responds to injustice, non-sustainability, violence and corruption (Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011).

Consequently, social responsibility of the university raises the challenge of refocusing the institutional mission, towards a formation process linked to the surrounding social reality, as well as through a more active social role of the university in face of the social needs and problems of the territory where the universities are installed (Quezada, 2016).

Hence, it is recommended that social responsibility permeates the entire curriculum and that academic programs offer subjects and courses that involve social, scientific and cultural activities in which students participate. The university must prepare responsible professionals with a

vision for the development of their immediate contexts, the construction of a country and a global world (Fonseca et al., 2019).

2. OBJECTIVES

2.1. Main objective

- Analyze higher education regarding to ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education and social responsibility.

2.2. Secondary objectives

- Understand how the ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education, and social responsibility are currently being carried out.
- Explore how ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education, and social responsibility should be carried out.

3. METHODOLOGY

Through a mixed methodology the study examined the undergraduate and graduate students´ perceptions about higher education at a public Peruvian university. Three focus groups of five participants each one were executed to obtain qualitative data about the perceptions of five first-year students (focus group 1), five fifth-year students (focus group 2), and five graduates (focus group 3) about the role of the university in their ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education and social responsibility.

Quantitative data was collected with an online survey distributed to 343 male and female undergraduate students from first- to fifth-year aged from 17 to 25 years at a public Peruvian university. The participants answered six open-ended questions about how the university should

manage their education in ethics, citizenship, environmental conservation and social responsibility.

4. RESULTS

4.1. How is higher education currently doing?

In this section we gathered the perceptions of first-year students, fifth-year students and graduates about how ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental conservation and social responsibility are being carried out at the public Peruvian university.

4.1.1. Perceptions of undergraduate and graduate students about how ethical education is being carried out at the university

Five first-year university participants (100%) believed that the university provides them with ethical training "In the courses they [professors] give us activities such as campaigns in which we practice ethical behaviors" (first-year student, female). This training has an impact on students "practicing ethics and morality helps us to avoid doing wrong and guide us to act seeking a common good instead of our own benefit" (first-year student, female).

Similarly, the five fifth-year students (100%) and the five graduates (100%) perceived that the university contribute to their ethical training through the subject of Ethics and Deontology. We have selected the following example quotations for further illustration:

"Within the curricular mesh of the different professional careers there is a subject related to professional ethics and deontology, which allows us to approach the ethical training that every professional need" (fifth-year student, female).

"Within the curriculum, I took the subject of Ethics and Deontology, therefore, the university was interested in teaching ethics to future professionals" (graduate student, male).

In conclusion, the first-year, fifth-year and graduate students perceived that the university adequately manages the teaching of ethics. This training is very important to consolidate their future professional performance in the workplace.

4.1.2. Perceptions of undergraduate and graduate students about how citizenship education is being carried out at the university

The five first-year students (100%) perceived that the university provides them with citizenship education “we took a citizenship training subject” (first-year student, male); “university professors give us a civic vision by explaining our rights and duties in society” (first-year student, male).

The five fifth-year students (100%) also perceived that the university provides them with adequate citizenship training. “University professors gave us basic knowledge to be a good citizen or in any case decide to be a good one” (fifth-year student, male). “University professors told us how we should act in society, which are our duties and rights” (fifth-year student, female).

This training has an impact on society “Knowing more about our rights makes us also more aware of our duties as citizens and therefore, we build a better society” (fifth-year student, male).

Similarly, the five graduates (100%) perceived that the university contributes to their citizenship training as shown in the following quotations:

“University professors have instilled all students with values such as respect for authority, consideration of others that inspire me to be a citizen who knows her duties" (graduate student, female). “The university gives me the opportunity to exercise citizenship training because it allows me to socialize with other people and socialization itself helps us to develop social values, social responsibility and also citizen participation" (graduate student, male).

In conclusion, the first-year students, the fifth-year students and the graduates agreed to perceive that the university provides them with

adequate citizenship training that contributes to their professional development.

4.1.3. Perceptions of undergraduate and graduate students about how comprehensive and humanistic education is being carried out at the university

The five first-year participants (100%), the five fifth-year participants (100%) and the five graduates (100%) agreed to perceive that the university offers them a comprehensive and humanistic training through extracurricular workshops for the development of soft skills. The main quotations are the following:

"In the extracurricular workshops professors teach us how we should behave in society, which helps us to develop social skills to treat other people properly" (first-year student, female).

"Besides the subjects related to the career, we carry out extracurricular workshops to develop soft skills" (fifth-year student, female).

"In my career I learned to accept responsibilities in a collaborative way, which was useful in the workplace" (graduate student, female).

4.1.4. Perceptions of undergraduate and graduate students about how the environmental education is being carried out at the university

The five first-year students (100%), the five fifth-year students (100%) and the five graduates (100%) agreed to perceive that the university carries out environmental campaigns such as zero plastic and zero paper that make them aware of being responsible with the environment. The following quotations describe the students´ perceptions:

"I really liked how the university incorporated this new responsibility for taking care of the environment with strategies such as banning plastics and photocopies within the campus" (graduate student, female).

"At the university, soda bottles or plastic water bottles have been removed and water dispensers have been placed" (first-year student, female).

"The university has begun zero plastic and zero paper campaigns, it has been a radical but necessary change that made most of the students aware of their responsibility with environment" (fifth-year student, female).

"These campaigns [zero plastic and zero paper] develop an environmental culture for respect of nature and encourage us to be responsible with and to take care of the place where we live" (graduate student, female).

4.1.5. Perceptions of undergraduate and graduate students about how the social responsibility is being carried out at the university

The five first-year students (100%), the five fifth-year students (100%), and the five graduates (100%) agreed to perceive that the university develops social responsibility activities through community projects run by professors and students from different professional careers. The main students´ quotations about how the university carries social responsibility are the following:

"I have had several opportunities to carry out community projects in many subjects. One of them was in Yura. We did a tooth washing campaign. We did not deliver anything, we only used educational strategies to help people to be aware of the importance of brushing their teeth, especially the children" (fifth-year student, female).

"In one subject, we carried out a campaign about social inclusion. We explained the unmet needs of people with disabilities to college students. We previously got involved a little with children of 7, 8 and 9 years old up to young people of 20, 21 years old who had a disability and we noticed that they were often rejected by society and labor market" (fifth-year student, female).

"We are carrying out some social responsibility projects in some subjects but now we cannot do it physically due to the pandemic, so we are using digital media such as preparing motivational videos for high school students" (first-year student, male).

"In some subjects, I had the chance to collaborate in some community projects. One of them consisted of an activity to foster reading in children that come from poor families. Although their poverty they used to read very often, so we collected books, especially those asked by the children, and we gave books to each one. In another project we worked with CONADIS to make visible the deficits of the university infrastructure for handicapped people" (first-year student, male).

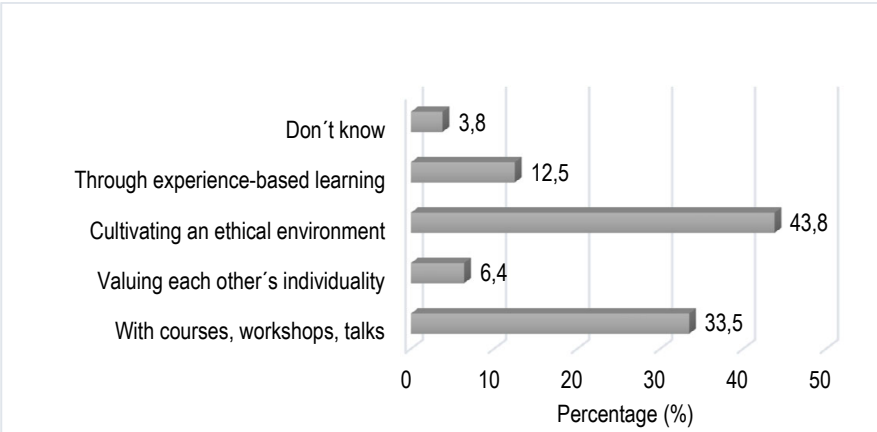
4.2. Higher education. How it should be?

- In this section we gathered the perceptions about how ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental conservation and social responsibility should be carried out at the public Peruvian university according to the point of view of five first-year students, five fifth-year students and five graduates that took part in the focus groups and the responses of the 343 male and female university students from first- to five-year at the public Peruvian university that completed the survey.

4.2.1. Ethical education at universities. How it should be?

The results of the survey confirmed that most of the students believed that ethical education should be encouraged by cultivating an ethical environment at universities (figure 1).

FIGURE 1. *How the university should develop student´s ethical behaviors?*



In this sense, students demand adult models of good behavior "there are professors who act ethically, and many of us are watching them as models to follow" (fifth-year student, male). Nevertheless, in the focus group, a graduate student stated that ethical behaviors are not entirely visible at the university "they [professors] teach us ethics but there are so many conflicts on political issues, on social issues that I wonder, do the professors really execute the ethics they teach us?" (graduate student, male).

In conclusion, there are some ethical practices, but ethics are not already consolidated at universities. We agree with De Ruyter & Schinkel (2017, p. 125) "universities also have to work on their own ethical standards".

4.2.2. Citizenship education at universities. How it should be?

As an introduction to this section, we present two quotations from a graduate and a first-year student which suggest the importance of citizenship training at the university:

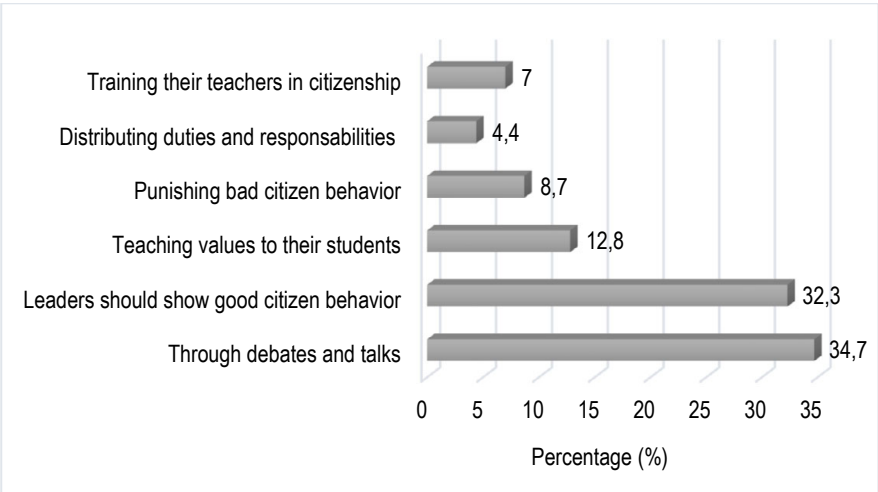
"After school, we go to the university, and we become citizens at 18 years of age. At that age, we have many questions, we see many things, we go through different situations. It is a crucial moment in which we understand our duties and our rights as citizens and the university must

help us with the understanding of those concepts " (graduate student, male).

“Each student must know how a good citizen behaves on the street, inside his house, towards other people, in different environments” (first-year student, male).

Consequently, universities have an essential role in citizenship training and should be concerned with implementing actions to fulfill that purpose. Next, we present the results of the survey that portrays the students´ points of view about how citizenship education should be.

FIGURE 2. *How the university should develop student´s citizenship behaviors?*



The results of the survey confirmed that most of the students believed that debates and talks are the best ways to train citizenship (figure 2). In this same direction, we have found responses from graduates and first- and fifth-year students in the focus group:

“Besides knowledge, the university should focus on the development of critical thinking through debates about citizenship” (fifth-year student, female).

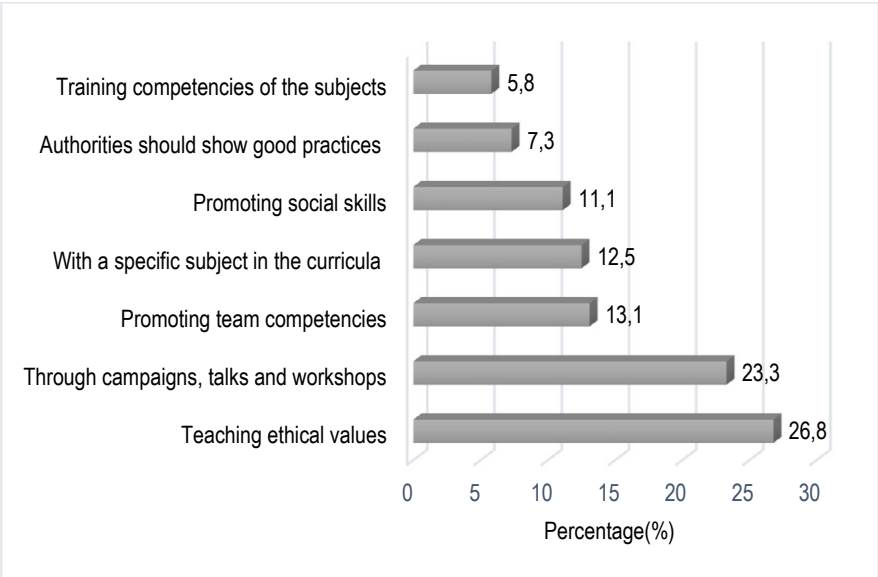
“The university must enable debates about citizenship and as a result of those some projects could be initiated” (graduate student, male).

"Debates should be based on daily experiences or anecdotes, those may help us to think about our duties and rights" (first-year student, male).

4.2.3. Comprehensive and humanistic education at universities. How it should be?

The results of the survey confirmed that most of the students believed that the comprehensive and humanistic education should be encouraged by teaching ethical values at the university (figure 3).

FIGURE 3. *How the comprehensive and humanistic education of university students should be encouraged?*



In the focus groups, first-year, fifth-year and graduate students stated opinions that go in the same direction of the findings in the survey. Some example quotations are the following:

"Some university professors practice ethic behaviors, we see it and we do the same. That lesson is good for our inner development" (first-year student, male).

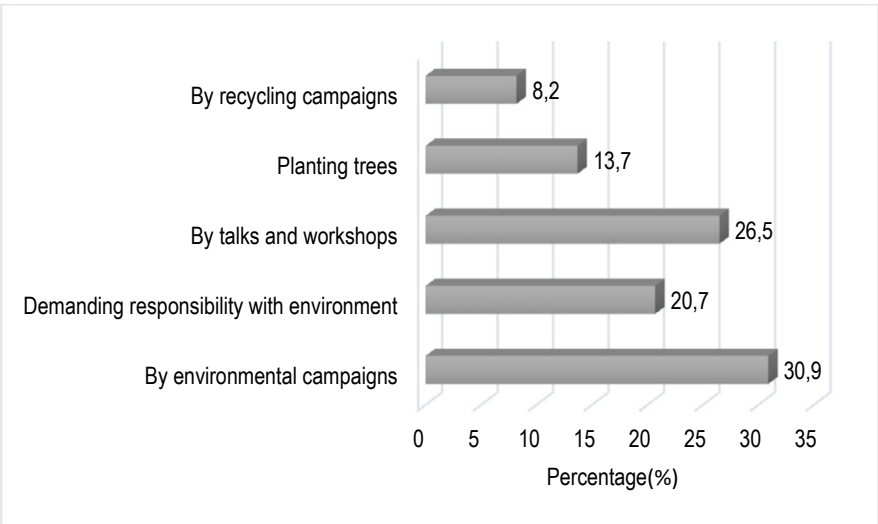
"The university must shape our ethics to prepare us for behaving properly in our personal lives and at the workplace" (fifth-year student, female).

"It is true that values should be taught to build ourselves and our identity, those make us better people" (graduate student, male).

4.2.4. Environmental education at universities. How it should be?

The results of the survey confirmed that most of the students pointed out that the university should promote campaigns in defense of the environment to make them aware of their role as active citizens in defense of the environment (figure 4).

FIGURE 4 *.How the university should encourage the students to be active citizens in defense of the environment?*



We also present quotations from the participants of the focus groups that deepen this finding:

"A university must be eco-friendly, that is, carry out campaigns in favor of the environment" (graduate student, male).

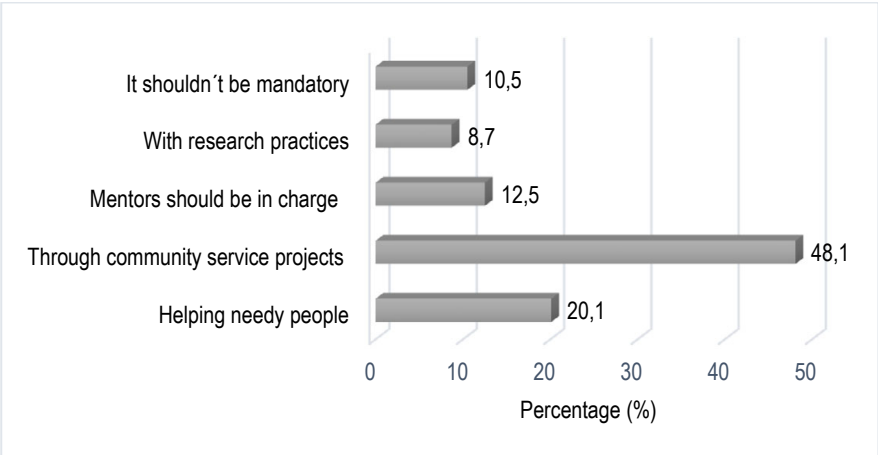
"The university should further increase these environmental awareness campaigns and continue giving support to those that are currently in process" (first-year student, female).

"The university must continue with the zero plastic, zero paper campaigns and raise awareness in the entire university community" (fifth-year student, female).

4.2.5. Social responsibility at universities. How it should be?

The results of the survey confirmed that most of the students considered that university social responsibility should be addressed through student involvement in community projects (figure 5).

FIGURE 5. *How social responsibility should be addressed at universities?*



Besides, in the focus groups we find the following stories from the participants that coincide with this finding:

"I think it's good that community campaigns are included in each subject because they foster our social duty or the awareness of generating an impact on society" (fifth-year student, female).

"Social responsibility should be foster through permanent campaigns to help students to be aware of what is happening and further it would be part of their lifestyle" (fifth-year student, female).

"It would be good to involve students more in social responsibility programs or campaigns" (first-year student, female).

"I believe that debates should be foster in classes and in the course of the discussion some community issues will arise to initiate some community projects" (graduate student, male).

5. DISCUSSION

This study aimed to explore the perceptions of a sample of undergraduate and graduate students about how ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education and social responsibility are currently being carried out and how it should be.

The findings show that the participants in the focus groups perceived that the university manages adequately the ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education and social responsibility.

In our study, students perceived that ethical education should be taught by example. "Body teaching is more important than words". In the process of getting along with teachers, students will observe and learn the behavior of teachers, so, the teacher´s behavior play an important effect (Zhao, 2016).

In this regard, we consider that although ethical training begins within the family, it is consolidated at the university. It is expected that during the years at the university, students should acquire ethical values to practice them in their personal and professional life. That is also a contribution from the academia to society. Besides, it is very positive that there is a specialized subject of Ethics and Deontology in the undergraduate curriculum which contributes with the development of ethical competencies in their professional field.

Besides, we have found that students have a positive stance towards the role that the university plays in the citizenship training. They suggested that citizenship education should be foster through debates and talks. This finding reveals the desire of university students to communicate their thoughts, share them with others and develop critical thinking.

In this regard, the second option that also achieved a significant percentage in the survey goes in the line of students´ demands of good citizenship behaviors from their authorities and professors. Indeed, everybody learn more by example. Therefore, professors and university authorities must take care of their behavior and be aware that they are being taken as models to follow.

Our findings also indicate that students and graduates perceived that humanistic and comprehensive training at the university must be based on the teaching of ethical values. This finding reflects the importance that university students give to ethics as a quality that helps them to be better people and professionals.

In fact, during the years at the university, students are building their personal qualities; besides, they talk aloud their positions, ways of thinking, attitudes of respect or transgression of the norms, attitudes of acceptance or rejection of the status quo. Therefore, professors must be interested not only in instilling the mind but in guiding the most humane and highly ethical forms of behavior to make them more sensitive and committed to society.

According to Pérez & Castaño (2016) the university has to promote the development of a general, human and integral formation to make pupils be future citizens who learn to live, to give sense to his life, to teach to coexisting, as well as make them able to join to the labour market with full guarantees for the solution of the problems that could appear, promoting the critical spirit, with aptitude to continue being formed along the whole life.

In this perspective we believe that comprehensive and humanistic education training must be assumed by professors in charge of humanities and arts subjects. According to Zhao (2016) the humanities and arts curriculum education can encourage students to get along with others, to respect and care for others, to develop good habits and to treat themselves, to form self-improvement, not afraid of difficulties, perseverance spirit; in summary, it enhances their humanistic qualities.

In addition, our results indicate that students perceived that environmental education should be carried out through campaigns. It should be

taken into account that the engagement with environmental responsibilities is contingent on practicing behaviors that consists primarily of the conservation of the environment. Therefore, universities should pay attention to teach environmental care behaviors and involving their students in environmental campaigns to raise awareness about the importance of building an environmental culture.

We consider that the participation of students in environmental campaigns favors the formation of habits that will then be generalized to their personal and professional life. So, students will learn to care nature around the places they live and work.

Finally, our findings indicate that most of the students stated that social responsibility should be taught through community service projects. Indeed, these projects motivate and encourage students to think beyond themselves and to understand that a good professional is at the service of the others. Therefore, the university must prepare responsible professionals with a vision for the development of their immediate contexts, the construction of a country and a global world (Fonseca et al., 2019).

In this perspective, universities need to identify their context and make connections with it, training professionals who are interested in what is happening around them to generate debate about how to meet these demands (Naranjo, 2019). In fact, universities should help their students to use their knowledge to solve problems letting them participate in the design and implementation of community projects, then students will be able to design their own projects in their professional life.

6. CONCLUSIONS

The findings allowed the authors to understand which are the undergraduate and graduate students´ thoughts about ethical education, citizenship education, comprehensive and humanistic education, environmental education, and social responsibility. Besides, policy makers should also pay attention to the point of view of students in order to promote improvements in the implementation of the educational services at higher education institutions.

7. AKNOWLEDGMENTS

We acknowledge to all university students the participation in this study.

8. REFERENCIAS

Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, *54*(6), 819–831. https://doi.org/10.1007/s10734-006-9026-4

Dan, J. (2013). *Research on the environmental education of university students* [Conference session]. International Conference on Manufacture Engineering and Environment Engineering (MEEE), Hong Kong, China. https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/707589

De Ruyter, D., & Schinkel, A. (2017). Ethics education at the University: From teaching an Ethics module to education for the good life. *Bordon, Revista de Pedagogia*, *69*(4), 125–138. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690409

Esteban, M.; Musitu, D.; Amador, L.V.; Claros, F.M. & Olmedo, F.J. (2020). University as Change Manager of Attitudes towards Environment (The Importance of Environmental Education). *Sustainability*, *12*(11) 4568. https://doi.org/10.3390/su12114568

Fernández-Manzanal, R.; Serra, L.M.; Morales, M.J.; Carrasquer, J.; Rodríguez-Barreiro, L.M.; Del Valle, J. & Murillo, M.B. (2015). Environmental behaviours in initial profesional development and their relationship with university education. *Journal of Cleaner Production, 108*(Part A), 830-840. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.07.153

Fonseca, I.; Bernate, J.; Betancourt, M.; Barón, B. & Cobo, J. (2019, October 28-31). *Developing Social Responsibility in University Students* [Conference session]. ICETC 2019: Proceedings of the 2019 11 th International Conference on Education Technology and Computers, Amsterdam, Netherlands. https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3369255.3369275

Naranjo, B.O.N. (2019). University citizenship. *Obra Digital-Revista de Comunicación, 15*, 77-87.

Gasca-Pliego, E. & Olvera-García, J.C. (2011). Building citizenship from universities; university social responsibility and challenges in the XXI century. *Convergencia-Revista de Ciencias Sociales, 18*(56), 37-58.

Keenan, J. F. (2014). Coming Home: Ethics and the American University. *Theological Studies*, *75*(1), 156–169. https://doi.org/10.1177/0040563913519564

Lopez, R.G. (2006). University faculty and professional ethics in teaching. *Revista Española de Pedagogía, 64*(235), 545-566.

McCowan, T. (2012). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities. *Studies in Higher Education*, *37*(1), 51–67. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.493934

Millan, G.A.C. (2017). Debate as a bet for university citizenship´s construction. *Panorama, 11*(21), 7-15.

Pan, S. (2019). Identity, civic engagement, and learning about citizenship: university students' experiences in Hong Kong. *Compare*, *00*(00), 1–20. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1687286

Pérez, S. & Castaño, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 191-199. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451

Peruvian Government [Gobierno del Perú] (2014). Ley Universitaria N° 30220. https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf

Quezada, R.G. (2016). Perception of college student leaders about university social responsibility. *OBETS-Revista de Ciencias Sociales, 11*(2), 461-485.

Rego, M. A. S., Mella-Núñez, Í., & García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. *Perfiles Educativos*, *43*(173), 166–182. https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.173.59818

Safatly, L., Itani, M., Srour, I., & El-Hajj, A. (2020). A Comprehensive Overview of Approaches to Teaching Ethics in a University Setting. *Journal of Civil Engineering Education*, *146*(2), 04020001. https://doi.org/10.1061/(asce)ei.2643-9115.0000009

Su, W. & Liu, X. (2018). *Present Situation and Countermeasures of Humanistic Education in Physical Education in Colleges and Universities of China* [Conference session]. 4th International Conference on Education, Management and Information Technology, Fuzhou, China. https://webofproceedings.org/proceedings_series/ESSP/ICEMIT%202018/ICEMIT21168.pdf

Zhang, X.L. (2018). *Discussion on General Education of University* [Symposium]. Proceedings of 2018 International Symposium-Reform and Innovation of Higher Engineering Education, Chengdu City, China.

Zhao, H.X. (2016). *Theory of arts and humanities courses on college students´humanities accomplishment promotion effect* [Conference session]. 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization (MCEI), Shenyang, China. https://www.atlantis-press.com/proceedings/mcei-16/25867721

ESTUDIO COMPARATIVO DE HÁBITOS EN JÓVENES PREUNIVERSITARIOS Y UNIVERSITARIS MADRILEÑOS

MARÍA TERESA IGLESIAS LÓPEZ
Mª CRISTINA PAPADAKIS
LUCAS MONTOJO
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países occidentales lo jóvenes adoptan estilos de vida que afectan negativamente a su salud, favoreciendo el desarrollo prematuro de enfermedades crónicas, provocadas en parte por unos hábitos dietéticos deficitarios y una escasa actividad física (Requejo Marcos & Ortega Anta, 2002). En cuanto a los universitarios presentan una dieta deficiente, inactividad física, permanecen gran número de horas sentados, consumen alcohol en exceso y son fumadores(Scarapicchia, Sabiston, & Faulkner, 2015). La etapa universitaria es un periodo de transición en el que existe una mayor susceptibilidad a la adquisición de estilos de vida no saludables Diferentes factores se han vinculado con la obesidad entre los adolescentes tales como de tipo social, sociodemográfico, de estilo de vida o mentales (Peltzer et al., 2014).

El uso de bebidas alcohólicas se encuentra íntimamente ligado a los diferentes acontecimientos sociales con los que convivimos. Globalmente el consumo de alcohol causa más daño en la población masculina, aunque la desigualdad por género en el consumo de atracón se está reduciendo en muchos países, de igual manera sucede con los problemas de salud a consecuencia de su consumo (Sarasa-Renedo et al., 2014). El consumo de alcohol es un hábito muy presente en estas edades, siendo frecuente episodios de binge drinking que consisten en la ingesta de 4 o más bebidas alcohólicas en un corto periodo de tiempo.

Este tipo de prácticas se asocia a daños relacionados con el alcohol, muchos de los cuales persisten en la etapa adulta tales como déficit de la función neuropsicológica y alteración en la estructura y funcionamiento cerebral (Chung, Creswell, Bachrach, Clark, & Martin, 2018). Además, un inicio temprano de la ingesta de alcohol se asocia con un mayor riesgo de desarrollo futuro de dependencia y abuso de alcohol (Dawson, Goldstein, Patricia Chou, June Ruan, & Grant, 2008).

2. OBJETIVOS

- Comparar los patrones de hábitos en estudiantes preuniversitarios y universitarios en la zona noroeste de Madrid
- Promover el bienestar en todas las edades como algo esencial para el desarrollo sostenible.

3. METODOLOGÍA

Estudio longitudinal descriptivo y los participantes son estudiantes madrileños de bachillerato y universidad de Madrid capital. Se les explicó el objeto del estudio a los responsables de los centros, que autorizaron la realización del estudio. También se explicó el estudio a los alumnos y los que aceptaron participar en el estudio firmaron el consentimiento informado. Los participantes podían abandonar el estudio en cualquier momento. El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad 36/2018.

Se aplico un cuestionario, que rellenaron en presencia del encuestador, que incluye preguntas sobre datos antropométricos, de actividad física; hábitos alimenticios (desayuno, numero de comidas/día, frecuencia de consumo de alimentos) y consumo de alcohol (tipo de bebida y frecuencia). Para valorar el riesgo de consumo se empleó el Cuestionario AUDIT, que consiste en 10 items que se responden de 0-4, siendo la puntuación máxima de 40 (Babor, Thomas F., Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001).

Aceptaron colaborar en el 1472 alumnos de ambos sexos. En cuanto a la actividad física, en el cuestionario auto declarado, se les preguntaba

si realizaban alguna actividad deportiva diaria, semanal. El Índice de Masa Corporal (IMC) se calculó con la fórmula peso(kg)/[altura(m)2]. Los estudiantes se clasificaron como: bajo peso (IMC < 18.5 kg/m^2), normo peso (IMC 18.5-24.9 kg/m^2), sobrepeso-obesidad (IMC ≥ 25 kg/m^2), de acuerdo a los criterios de la Organización Mundial para la Salud (OMS) (WHO, 2000).

Para el estudio estadístico se empleó el programa SPSS 22.0. Para la comparación entre grupos de edad y sexo se realizó el test Chi cuadrado y el contraste de las medias de las variables cuantitativas respecto a edad y sexo efectuó mediante el análisis de la varianza con dos factores. El contraste de media se llevó a cabo mediante la t de Student y la relación entre dos variables cuantitativas se analizó mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla 1 se aprecia el índice de masa corporal de los estudiantes que mayoritariamente presentan normo peso. Respecto a los que presentan bajo peso, el porcentaje superior se observa en los preuniversitarios de ambos sexos, con valores ligeramente superiores entre la población femenina. En cuanto a los que presentan obesidad, son los universitarios los que más la presentan y entre ellos los varones. Las diferencias observadas son significativas tanto cuando se comparan los dos grupos de estudiantes por dentro del mismo sexo y entre ambos sexos y entre los estudiantes con bajo peso preuniversitarios y universitarios. En el presente estudios nosotros evaluamos el IMC, varios hábitos de vida, la frecuencia de consumo de algunos alimentos y hábitos tóxicos de los estudiantes. Los valores de IMC de los participantes en el estudio, es similar al observado otros estudios (Ruiz-Moreno E, Del Pozo de la Calle S, Valero-Gaspar T, Ávila-Torres JM, 2013) (Cobo-Cuenca et al., 2019). Respecto a la prevalencia de bajo peso en lo más jóvenes es superior a la encontrada en estudiantes italianos (Teleman, de Waure, Soffiani, Poscia, & Di Pietro, 2015).

***TABLA 1**. Índice de masa corporal (IMC) en función del sexo y la edad*

sexo (p=0.264)	edad		IMC (%)		
			bajo peso	normo peso	Sobrepeso-obesidad
Hombre	(p<0.045)	≤17	12.6	78.7	8.7
		≥18	5.1	84.7	10.2
mujer	(p<0.001)	≤17	18.1	74.8	7.1
		≥18	7.4	83.7	8.9

Respecto a la frecuencia de consumo de algunos alimentos, mayoritariamente consumen aceite de oliva, pero en cuanto al consumo de frutas-verduras se alcanza el consumo óptimo de 5 raciones/día en un escaso porcentaje de alumnos (Tabla 2). Cabe destacar más de las raciones recomendadas de carne roja, mantequilla, bebidas carbonatadas y repostería comercial. Si parece alcanzarse el objetivo de consumo en pescados y legumbres. El hábito alimenticio en la población femenina para ser más saludable que entre los varones, que parecen dar menor importancia a la comida saludable(Munt, Partridge, & Allman-Farinelli, 2017)(Whatnall, Patterson, Chiu, Oldmeadow, & Hutchesson, 2020). En nuestro estudio detectamos que son los universitarios los que lo tienen significativamente mejor hábito que los más jóvenes. En estudiantes universitarios se ha observado un cambio de hábitos desde el comienzo de los estudios(Hilger, Loerbroks, & Diehl, 2017)

***TABLA 2**. Frecuencias de hábitos alimenticios de los alumnos encuestados*

		%
Aceite de oliva	Si	97.1
	No	2.9
Consumo aceite de oliva	<4 cucharadas/día	74.3
	>4 cucharadas/día	25.7
Verduras y Hortalizas	<2 raciones/día	45.6
	>2 raciones/día	54.4
Fruta	<3 piezas/día	70.8
	>3 piezas/día	29.2
Carne roja	<1 ración/día	36.3

Mantequilla/margarina	>1 ración/día	63.7
	<1 ración/día	3.5
	>1 ración/día	96.5
Bebidas carbonatadas	<1 dosis/día	17.0
	>1 dosis/día	83.0
Consumo vino	Si	26.3
	No	73.7
Legumbres	<3 raciones/semana	29.2
	>3 raciones/semana	70.8
Pescado/marisco	<3 raciones/semana	32.2
	>3 raciones/semana	67.8
Repostería comercial	<2 raciones/semana	35.7
	>2 raciones/semana	64.3
Frutos secos	<3 raciones/semana	55.6
	>3 raciones/semana	44.4
Carne	Si	73.1
	No	26.9
Platos aderezados con salsas	<2 veces/semana	32.2
	>2 veces/semana	67.8

La ingesta media de comidas es 4 en ambos sexos, respecto a los tipos de comida ingerida, hay un 22.1 % que no desayuna (Tabla 3), el desayuno diario está asociado a una dieta de mejor calidad que cuando se omite esta comida(Tolfrey & Zakrzewski, 2012)(Deshmukh-Taskar et al., 2010)(Hall, Tejada-Tayabas, & Monárrez-Espino, 2017). Casi el 30% reduce conscientemente la ingesta de alimentos, el 20% afirman estar haciendo régimen y en torno al 4% responden estar ingiriendo alguna sustancia para controlar el apetito, eliminar líquidos o acelerar el tránsito intestinal.

***TABLA 3**. Consumo de desayuno, ingesta de comidas y consumo de sustancias para el control de peso*

¿Número de comidas?	4.1±0.8*	
¿Desayunas todos los días?		%
	Si	52.3
	No	22.1
	A veces	25.5
¿Reduces conscientemente la ingesta de alimentos?	Yes	29.8
	No	50.9
¿Estás a dieta?	Yes	20
	No	80
¿Tomas algo para disminuir el hambre?	Yes	3.4
	No	96.6
¿Tomas algo para facilitar la eliminación de líquidos?	Si	4.7
	No	95.3
¿Tomás algo para acelerar el tránsito intestinal?	Si	4.0
	No	96
¿Cómo consideras tu peso?	Normo peso	64.9
	sobrepeso	32.8
	Delgado-muy delgado	2.3

En la Tabla 4 se muestra el consumo de alcohol, tabaco y drogas entre los estudiantes. En cuanto a la frecuencia de consumo por encima del 50% lo consumen varias veces al día y consumo de riesgo "binge drinking" lo lleva a cabo semanalmente el 39.3%.

En cuanto al consume diario de alcohol mayoritariamente (52.6%) es de 1-4 consumiciones/día. Consumo que es mayor en varones que en mujeres, hecho que se corresponde con los resultados de Eurostat, en los que este consumo es 13% varones frente al 4.1% de mujeres(Eurostat, 2021).

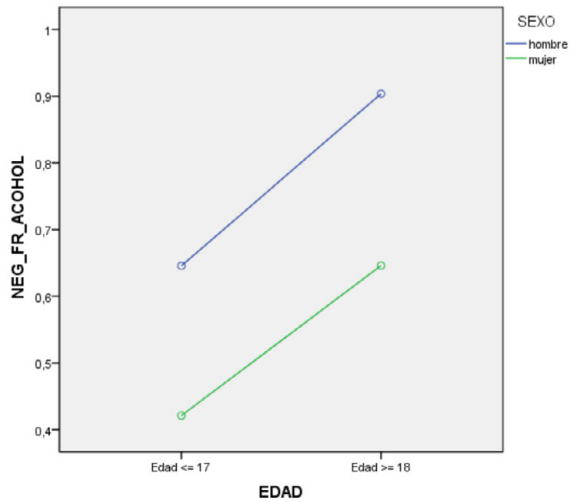
En cuanto al tabaco el 20.5% son fumadores y casi el 60% afirman consumir alguna droga. El consumo de bebidas alcohólicas puede alterar el estado nutricional de los jóvenes, al provocar modificación en sus hábitos alimentarios, a esto que se une el aumento de la necesidad de algunos nutrientes, lo que provoca con cierta frecuencia deficiencias nutricionales varias, debido a situaciones de malabsorción (Durán Agüero et al., 2012).

***TABLA 4**. Consumo de sustancias entre ellos estudiantes*

Hábitos	Consumo	%
Consumo diario de alcohol	Ninguna	38.0
	1-2 veces/día	32.6
	3-4 veces/día	20
	5-6 veces día	6.4
	7-9 veces/día	2.3
	>10 veces/día	0.6
Consumo >6 bebidas alcohólicas/día	Nunca	40.9
	<1 vez/mes	31.0
	Mensualmente	18.8
	Semanalmente	39.3
Consumo de tabaco	Diariamente	20.5
	No diariamente	38.6
	Exfumador	12.9
	No fumador	28.1
Consumida droga ilegal	Si	59.6
	No	40.4

En lo que respecta al consumo negativo de alcohol, son los universitarios los que mayoritariamente lo llevan a cabo (Figura 1) en ambos sexos, aunque el consumo es mayor en los hombres que en la población femenina. En los preuniversitarios el consumo negativo de alcohol (≥ 3 bebidas fermentadas y ≥3 bebidas destiladas) y el mayor consumo durante los fines de semana en los varones duplica al de las chicas. según ESTUDES, aumenta el consumo de alcohol entre los más jóvenes y la frecuencia de borracheras; también aumenta el patrón de consumo intensivo en mujeres jóvenes(Bousoño Serrano et al., 2018)(Bhatti, Fan, Collins, & Li, 2020)

***FIGURA 1**. Relación entre el sexo-edad-consumo de alcohol*



En lo referente a cómo consideran sus hábitos de vida los estudiantes por encima del 30% consideran que tienen buenos hábitos de vida en ambos grupos de edad (Tabla 5). Respecto a la actividad física los más jóvenes son lo más activos y son los varones los que realizan más actividad física que las mujeres (datos sin publicar). La actividad física y los hábitos alimentarios influyen en la salud futuras, es por ello que la inactividad física supone un determinante de salud, y en el caso de nuestra población que vive en un ambiente urbano y con poca motivación para realizar ejercicio físico y uso frecuente de los transportes públicos, hace que se convierta en un factor de riesgo (Durán Agüero et al., 2012).

***TABLA 5**. Hábitos de vida y actividad física de los estudiantes*

		Edad	
		≤ 17	≥ 18
Hábitos	Bueno	38.4%	35.3%
	Normal	33.7%	30.3%
	Malo	27.9%	34.4%
Actividad física	Ligera	27.5%	61.4%
	Moderada	42.7%	26.5%
	Intensa	29.8%	12.1%

Como fortaleza del estudio hay que destacar que cuenta de una muestra suficientemente amplia. Una limitación del estudio sería que no hay datos de todos los centros escolares de la Comunidad de Madrid, por lo que los datos no se pueden generalizar al resto de la población estudiante. Tampoco conocemos el consumo real de alcohol de los estudiantes, dado hay ausencia de datos de las unidades de bebida consumidas por ellos, no obstante, parece que el AUDIT es un instrumento fidedigno para detectar posibles conductas de riesgo en cuanto al consumo de esta sustancia psicoactiva.

6. CONCLUSIONES

Se han constatado diferencias entre sexos, que deben guiar las actuaciones de intervención en cuanto a la actividad física o hábitos, destacando la importancia de implementar programas de intervención nutricional en los jóvenes para prevenir y/o reducir el consumo de alcohol, en cantidades que provocan toxicidad y o dependencia física.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores agradecen a los estudiantes su desinteresada participación y a la Universidad Francisco de Vitoria su apoyo para la consecución de este estudio.

7. REFERENCIAS

Babor, Thomas F., Higgins-Biddle, J. C., Saunders, J. B., & Monteiro, M. G. (2001). AUDIT. Cuestionario de Identificación de los Transtornos debidos al Consumo de Alcohol. Pautas para su utilización en Atención Primaria.

Bhatti, S. N., Fan, L. M., Collins, A., & Li, J.-M. (2020). Exploration of Alcohol Consumption Behaviours and Health-Related Influencing Factors of Young Adults in the UK. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(17), 1–15. https://doi.org/10.3390/IJERPH17176282

Bousoño Serrano, M., Al-Halabí, S., Burón, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E. M., Galván, G., … Bobes, J. (2018). Factores predictores del consumo de alcohol en adolescentes: datos de un estudio prospectivo de 1 año de seguimiento. Adicciones, 31(1), 52–63. https://doi.org/10.20882/adicciones.998

Chung, T., Creswell, K. G., Bachrach, R., Clark, D. B., & Martin, C. S. (2018). Adolescent Binge Drinking. Alcohol Research : Current Reviews, 39(1), 5–15.

Cobo-Cuenca, A. I., Garrido-Miguel, M., Soriano-Cano, A., Ferri-Morales, A., Martínez-Vizcaíno, V., & Martín-Espinosa, N. M. (2019). Adherence to the Mediterranean Diet and Its Association with Body Composition and Physical Fitness in Spanish University Students. Nutrients, 11(11). https://doi.org/10.3390/nu11112830

Dawson, D. A., Goldstein, R. B., Patricia Chou, S., June Ruan, W., & Grant, B. F. (2008). Age at First Drink and the First Incidence of Adult-Onset DSM-IV Alcohol Use Disorders. Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 32(12), 2149–2160. https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2008.00806.x

Deshmukh-Taskar, P., Nicklas, T., O'Neil, C., Keast, D., Radcliffe, J., & Cho, S. (2010). The relationship of breakfast skipping and type of breakfast consumption with nutrient intake and weight status in children and adolescents: the National Health and Nutrition Examination Survey 1999-2006. Journal of the American Dietetic Association, 110(6), 869–878. https://doi.org/10.1016/J.JADA.2010.03.023

Durán Agüero, S., Bazaez Díaz, G., Figueroa Velásquez, K., del Berlanga Zúñiga, M. R., Encina Vega, C., del Rodríguez Noel, M. P., … Durán Agüero, S. (2012). Comparación en calidad de vida y estado nutricional entre alumnos de nutrición y dietética y de otras carreras universitarias de la universidad Santo Tomás de Chile COMPARISON BETWEEN THE QUALITY OF LIFE AND NUTRITIONAL STATUS OF NUTRITION STUDENTS AND THOSE OF OTHER UNIVERSITY CAREERS AT THE SANTO THOMAS UNIVERSITY. Nutr Hosp, 27(3), 739–746. https://doi.org/10.3305/nh.2012.27.3.5746

Eurostat. (2021). One in twelve adults in the EU consumes alcohol every day - Products Eurostat News - Eurostat. Retrieved August 13, 2021, from https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20210806-1

Hall, L., Tejada-Tayabas, L., & Monárrez-Espino, J. (2017). Breakfast Skipping, Anxiety, Exercise, and Soda Consumption are Associated with Diet Quality in Mexican College Students. Ecology of Food and Nutrition, 56(3), 218–237. https://doi.org/10.1080/03670244.2017.1299010

Hilger, J., Loerbroks, A., & Diehl, K. (2017). Eating behaviour of university students in Germany: Dietary intake, barriers to healthy eating and changes in eating behaviour since the time of matriculation. Appetite, 109, 100–107. https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.11.016

Munt, A. E., Partridge, S. R., & Allman-Farinelli, M. (2017). The barriers and enablers of healthy eating among young adults: a missing piece of the obesity puzzle: A scoping review. Obesity Reviews, 18(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/OBR.12472

Peltzer, K., Pengpid, S., Samuels, T. A., Özcan, N. K., Mantilla, C., Rahamefy, O. H., … Gasparishvili, A. (2014). Prevalence of Overweight/Obesity and Its Associated Factors among University Students from 22 Countries. International Journal of Environmental Research and Public Health, 11(7), 7425. https://doi.org/10.3390/IJERPH110707425

Requejo Marcos, A. M., & Ortega Anta, R. M. (2002). Nutrición en la adolescencia y juventud (1ª edición). Complutense Editorial.

Ruiz-Moreno E, Del Pozo de la Calle S, Valero-Gaspar T, Ávila-Torres JM, V.-M. G. (2013). Estudio de hábitos alimentarios y estilos de vida de los universitarios Españoles. Patrón de consumo de bebidas fermentadas.

Sarasa-Renedo, A., Sordo, L., Molist, G., Hoyos, J., Guitart, A. M., & Barrio, G. (2014). [Health and social harm related alcohol]. Revista Espanola de Salud Publica, 88(4), 469–491. https://doi.org/10.4321/S1135-57272014000400004

Scarapicchia, T. M. F., Sabiston, C. M., & Faulkner, G. (2015). Exploring the prevalence and correlates of meeting health behaviour guidelines among university students. Canadian Journal of Public Health = Revue Canadienne de Santé Publique, 106(3), e109. https://doi.org/10.17269/CJPH.106.4784

Teleman, A. A., de Waure, C., Soffiani, V., Poscia, A., & Di Pietro, M. L. (2015). Physical activity and health promotion in Italian university students. Annali Dell'Istituto Superiore Di Sanita, 51(2), 106–110. https://doi.org/10.4415/ANN_15_02_06

Tolfrey, K., & Zakrzewski, J. K. (2012). Breakfast, glycaemic index and health in young people. Journal of Sport and Health Science, 1(3), 149–159. https://doi.org/10.1016/J.JSHS.2012.09.001

Whatnall, M. C., Patterson, A. J., Chiu, S., Oldmeadow, C., & Hutchesson, M. J. (2020). Determinants of eating behaviours in Australian university students: A cross-sectional analysis. Nutrition and Dietetics, 77(3), 331–343. https://doi.org/10.1111/1747-0080.12584

WHO. (2000). Obesity: preventing and managing the global epidemic.

APRENDIZAJE-SERVICIO, EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: ANÁLISIS DE UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN FÍSICA

CARLOS CAPELLA-PERIS
Departamento de Educación Física y Deportiva
Universitat de València

MARÍA MARAVÉ-VIVAS
Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura
Universitat Jaume I

CELINA SALVADOR-GARCÍA
Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios socioeconómicos derivados de la presente pandemia (COVID-19), así como el inminente efecto de los procesos de globalización, condicionan la actual educación superior en términos de calidad, eficiencia, productividad y competitividad. Tanto es así que el Espacio Europeo de Educación Superior, indistintamente del área de conocimiento, exige una renovación pedagógica centrada en formar profesionales competentes y eficaces en el desempeño de sus funciones (Álvarez-Rojo et al., 2011). Sin embargo, es razonable pensar que la educación universitaria no solo debe atender a la demanda de formar profesionales competentes y eficaces en el desempeño de sus funciones, sino también debe educar ciudadanos comprometidos con los valores cívicos y democráticos de la sociedad en la que viven (García et al., 2010).

De acuerdo con este planteamiento, una tendencia actual para promover el desarrollo competencial de los y las estudiantes en los grados de maestro y maestra se centra en la utilización de metodologías activas y

experienciales, las cuales permiten a los futuros maestros y maestras contrastar sus competencias en situaciones reales (Chambers & Lavery, 2012; Domínguez et al., 2018; Zanotto & Gaeta, 2018). En esta línea, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) representa una estrategia pedagógica que estimula diversas competencias en el alumnado, por ejemplo, personales, profesionales, académicas e interpersonales, al mismo tiempo que fomenta otros aspectos como la ciudadanía, el pensamiento cívico, la transformación social y la realización de proyectos, entre otros, al mismo tiempo que se participa en una actividad de servicio comunitario con la intención de responder a una necesidad social determinada (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer et al., 2018; Rubio, 2009; Yorio & Ye, 2012).

Partiendo de estas características, la aplicación de ApS en el campo de la Educación Física (en adelante EF) representa, una elección idónea debido a su carácter eminentemente práctico, la riqueza en interacciones personales que produce y por la amplitud, relevancia y adaptabilidad de sus contenidos (Capella et al., 2014). Así pues, varios trabajos han analizado el efecto del ApS en EF desde un punto académico, demostrando que fomenta el aprendizaje curricular y las competencias aplicadas (Capella-Peris, Gil-Gómez, & Chiva-Bartoll, 2020; Galvan et al., 2018). No obstante, la mayor parte de los estudios se han centrado en comprobar el impacto personal, cívico o social que provoca esta metodología (Chiva-Bartoll, Capella-Peris et al., 2018; Domangue & Carson, 2008; Miller, 2012; Ward et al., 2017; Whitley et al., 2017). Específicamente, algunas investigaciones han determinado que el ApS aplicado en EF permite desarrollar competencias relativas a la inclusión (Carrington et al., 2015; Saggers & Carrington, 2008), la diversidad (Cámara et al., 2017; Mergler et al., 2017) o la multiculturalidad (Chang et al., 2011; Peralta et al., 2015). Además, el ApS tiene el potencial de iniciar experiencias de aprendizaje emprendedor e innovador (Meaney et al., 2016), enfatiza el cambio social, (Jones & Kiser, 2014) y fomenta la transformación educativa (Meidl & Sulentic, 2018). Por todo ello, el ApS se presenta como una metodología idónea para fomentar los rasgos identificativos del emprendedor social (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig et al., 2020). De hecho, esta vinculación ha sido defendida

tanto en trabajos teóricos (Calvert, 2011) como experiencias prácticas (Litzky et al., 2010).

El Emprendimiento Social (en adelante ES) ha llamado la atención de numerosos expertos, tanto de aquellos pertenecientes a instituciones académicas como de los que se centran en los contextos empresariales, desde finales del siglo XX (Peredo & McLean, 2006). La diferencia fundamental entre este tipo de emprendimiento y su vertiente económica se centra en sus objetivos y aspiraciones (Short et al., 2009), pues el ES busca incrementar el valor social de la comunidad en lugar incentivar, únicamente, la riqueza en términos financieros. El estudio del ES muestra una clara tendencia preponderante hacia su aproximación mediante el análisis del impacto del emprendedor social como individuo y centrándose en determinar los aspectos que lo diferencian del resto de la sociedad (Bacq & Janssen, 2011). Esta tendencia, conocida como la escuela de innovación social, unido a relación directamente proporcional que existe entre las personas que presentan los rasgos característicos de la personalidad emprendedora social y aquellas que, en efecto, actúan como emprendedoras sociales (Rauch & Frese, 2007), señala el valor y la necesidad de fomentar dichas características de la personalidad, con el fin de promover el ES, lo que repercutirá en un bien, innegable, para toda la sociedad.

Diversos trabajos han realizado análisis comparativos de los motivos por los que, tanto hombres como mujeres, toman parte en proyectos de ES en áreas experimentales como la ingeniería o la tecnología (Dzombak et al., 2016); comparado las diferencias relativas a aspectos como el género en varias propuestas de ES (Hayhurst, 2014); analizado cómo se podría integrar en la educación de carácter emprendedor aspectos vinculados a la responsabilidad social (Maistry & Ramdhani, 2010); y examinado el conocimiento en la población universitaria con la intención de estimar el incremento de las figuras emprendedoras sociales (Kirby & Ibrahim, 2011). Sin embargo, el número de estudios que observan cómo se pueden promover las características definitorias del ES desde el contexto de la educación, siguen siendo escasos. Así pues, esta publicación tiene como objetivo satisfacer esta necesidad y ofrecer respuesta a esta situación. Además, teniendo en cuenta el contexto del

presente trabajo, consideramos que estimular el ES en los grados de maestro o maestra es una propuesta que incrementará el valor social, sirviendo para dar respuesta o superar posibles crisis de carácter socioeconómico (como la ocasionada a raíz del COVID-19), solucionar problemáticas comunitarias desde las entidades universitarias (implementando la responsabilidad social universitaria), al mismo tiempo que se incentivan, en los futuros docentes, los valores de carácter ético y moral y las capacidades sociales.

- Existe una tendencia de propuestas que identifican tres tipos de rasgos característicos del ES: personales (Ali et al., 2010), sociales (Weerawardena & Mort, 2006) e innovadores (Alvord et al., 2004). En esta línea, se ha planteado que los rasgos característicos que definen el ES son: capacidad para asumir riesgos, habilidad para generar ideas, iniciativa, convivencia y respeto por el bien público, coherencia y compromiso, capacidad para identificar oportunidades, conciencia social, responsabilidad, capacidad de cambio, motivación de logro, capacidad para aprender y evolucionar, integración en redes sociales bien informadas, resiliencia, confianza, creatividad, cooperación y ayuda, y, finalmente, liderazgo (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig et al., 2020). Como se puede apreciar, existe cierto paralelismo entre esta lista de rasgos característicos del ES y la propuesta de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteada por las Naciones Unidas en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015):

- *ODS 1:* poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.

- *ODS 2:* poner fin al hambre.

- *ODS 3:* garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

- *ODS 4:* garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

- *ODS 5:* lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.
- *ODS 6:* garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
- *ODS 7:* garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna.
- *ODS 8:* promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos.
- *ODS 9:* construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación.
- *ODS 10:* reducir la desigualdad en y entre los países.
- *ODS 11:* lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.
- *ODS 12:* garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
- *ODS 13:* adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
- *ODS 14:* conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos.
- *ODS 15:* gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras, detener la pérdida de biodiversidad.
- *ODS 16:* promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
- *ODS 17:* revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio es analizar los efectos de un proyecto de ApS aplicado en EF, específicamente, en cuanto a la promoción de

los rasgos característicos que definen al ES, y valorar su incidencia en el fomento de los ODS. A continuación, se concretan las dos preguntas de investigación formuladas en la presente investigación:

- *P1:* ¿Cómo afectó el proyecto de ApS en las experiencias y aprendizajes del alumnado participante?
- *P2:* ¿Cómo influyó el proyecto de ApS en el desarrollo de cualidades y aspectos asociados a la promoción de los ODS?

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del proyecto de ApS implementado

Este trabajo se implementó en la asignatura *Psychology of Teaching and Coaching* (PHEC 375), que pertenece al tercer curso del *major* en EF en *Morgan State University*. Esta universidad, que está reconocida como *Historically Black College and University* (HBCU), se ubica en la ciudad de Baltimore, Maryland (USA), y, por tanto, atiende, casi en su totalidad, a estudiantes afroamericanos. Debido a las especificaciones de esta institución educativa, entendemos que es un lugar ideal para desarrollar la iniciativa objeto de estudio. Por descontado, la investigación contó con la aprobación de la junta de revisión institucional de la entidad educativa (IRB#18/02-0020).

La asignatura ha sido dirigida tanto desde el departamento *Health, Physical Education, Recreation and Dance* como desde el departamento *Teacher Education and Professional Development*, cursándose, de forma obligatoria, en las especialidades *Sports Administration, Teacher Education y Dance Education, Recreation and Parks*. Por otra parte, la asignatura tiene una carga de dos créditos en el sistema estadounidense, realizando dos sesiones de una hora de duración a la semana durante en el *spring semester*, lo que equivale a un total de 30 horas lectivas. Dentro de los objetivos de la asignatura se especifica que, al terminar el curso, el alumnado debería ser capaz de: conocer y aplicar los resultados de investigaciones científicas en materia de psicología deportiva; reconocer e implementar la filosofía de los entrenadores y docentes deportivos de éxito; aplicar los principios básicos de la psicología del

deporte al entrenamiento y la formación deportiva, con especial énfasis en el desarrollo del liderazgo individual y colectivo; estimular la motivación, la cohesión y el compromiso a través de los deportes colectivos; comprender la importancia de la psicología en el ámbito deportivo; y gestionar los factores psicológicos que influyen en las actividades deportivas individuales y las dinámicas de grupos.

Para poder implementar esta investigación, el alumnado de la asignatura tuvo la opción de superar la materia participando en un proyecto de ApS. En un principio, se realizaron algunas sesiones de formación teórica inicial, exponiendo los elementos más importantes a considerar a la hora de preparar, implementar y coordinar sesiones de juegos deportivos, así como conocer los estilos de enseñanza predominantes en este ámbito. Más adelante, se requirió el diseño, aplicación y gestión de diez sesiones de actividades y juegos deportivos con niños y niñas de la ciudad de Baltimore. La característica diferencial de estos niños y niñas era que no tenían a su disposición recursos materiales ni económicos suficientes como para poder realizar ese tipo de tareas por sus propios medios. A grandes rasgos, las actividades propuestas se centraron en la práctica de diversos deportes como hockey, baloncesto, fútbol europeo (soccer), fútbol americano y beisbol/*softball.* Con la intervención propuesta en el proyecto de ApS se facilitó una experiencia lúdica y divertida a los niños y niñas de la ciudad de Baltimore, colectivo en riesgo de exclusión social por diversas cuestiones tanto sociales como económicas, al mismo tiempo que el alumnado de la universidad desarrollaba las competencias y contenidos de la asignatura mediante su aplicación en situaciones reales. Además de la dirección del profesorado de la asignatura, es necesario resaltar la participación de la institución *Coaching Corps* en el proyecto de ApS. Esta ONG dedica sus esfuerzos a trabajar cada año con más de 40 universidades norteamericanas, calculándose una influencia total por encima de los 15.000 niños/as y 1.600 voluntarios. La función del profesorado durante la aplicación del proyecto de ApS fue la de fomentar el proceso reflexivo del alumnado, así como gestionar las sesiones planteadas con el fin de incrementar la calidad del servicio y mejorar la interacción con los beneficiarios del mismo. Sin embargo, durante la prestación del servicio, el

profesorado se distanció, para quedar en un segundo plano, y así ofrecer todo el protagonismo al alumnado de la asignatura.

3.2. Diseño de investigación y recogida de datos

Esta investigación se aborda mediante un diseño de estudio de caso de tipo descriptivo (Creswell, 2014). La recogida de información se realizó mediante el análisis los diarios reflexivos elaborados por el alumnado participante en el proyecto de ApS. Esta herramienta permite analizar en profundidad las experiencias educativas al mismo tiempo que se mantiene una posición objetiva de las mismas (Pavlovich, 2007) y cuenta con varios precedentes en el análisis de experiencias de ApS (Baker & Shahid, 2003; Nolan, 2008). Asimismo, los estudios de tipo crítico-reflexivo representan una práctica de investigación ampliamente utilizada en la formación de profesorado (Baldwin et al., 2007; Fendler, 2003).

3.3. Selección y descripción de la muestra

El muestreo fue de tipo no probabilístico incidental, ofreciendo la opción de participar en el proyecto de ApS de forma voluntaria a todo el grupo-clase. Del total de 20 matriculados en la asignatura, un 60% (n=12) decidieron participar en el proyecto de ApS. Entre los participantes había siete hombres y cinco mujeres con una edad media expresada en años de 29,7 (± 9,9). Asimismo, acorde con la sociedad norteamericana, la muestra estaba representada por alumnado de distintas etnias: afroamericana, asiática, hispánica o latina y caucásica. Debemos señalar en este punto que los entornos multiculturales representan uno de los contextos de aplicación más utilizados en los proyectos de ApS (Peralta et al., 2015).

3.4. Análisis de datos

Este proceso se lleva a cabo a través del análisis de los 12 diarios reflexivos proporcionados por el alumnado universitario que participó en el proyecto de ApS. Los datos recogidos mediante con esta herramienta fueron analizados siguiendo una codificación axial de doble recorrido inductivo-deductivo (Flick, 2014). Para ello, se utilizaron a modo de

referencia inicial, las características de la personalidad emprendedora social previamente presentadas (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig et al., 2020). En este proceso se empleó el software informático de análisis cualitativo NVivo v.12.6 (QSR International Pty Ltd., Doncaster, VIC, Australia). La redacción de estos diarios reflexivos no afectó, en ningún caso, a la evaluación de la asignatura, siendo entregados con posterioridad con el único fin de analizar la experiencia desde un punto de vista investigador.

4. RESULTADOS

Los extractos que se muestran en esta sección contienen los comentarios del equipo investigador, el aspecto al que hacen referencia (entre paréntesis), la transcripción textual del comentario (traducido por el equipo investigador), y el código del alumnado informante [entre corchetes]. El proceso de selección de estos extractos se fundamentó en la profundidad de los comentarios y la importancia de los mismos, pretendiendo plasmar, con la mayor cercanía posible, la experiencia del alumnado en el proyecto de ApS.

- Debido a la dinámica del servicio, el proyecto de ApS hizo que el alumnado universitario tuviera que liderar sus propias propuestas deportivas en las distintas sesiones realizadas. Dado que, como futuros maestros/as, deberán liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, esta cualidad de liderazgo resulta de gran utilidad para su futuro desempeño laboral. Además, también se estimularon otras capacidades complementarias como la importancia de atender a las necesidades de los beneficiarios del servicio al realizar las actividades, la responsabilidad y la creatividad, entre otras (liderazgo).

  Ejercer de entrenador/monitor ha contribuido en gran medida a mi crecimiento como líder [Diario 1]. Al gestionar las actividades he desarrollado mi capacidad para atender las sugerencias de los niños y planificar las sesiones con juegos más creativos [Diario 2]. Algunos ejercicios te obligan a hacer de líder [Diario 3]. Durante mi tiempo con esta organización también he desarrollado mis habilidades de liderazgo. Ser un buen líder es importante en las situaciones en las que te ves inmerso al

colaborar con Coaching Corps y estoy convencido que estas cualidades las conservaré una vez acabada la colaboración [Diario 5]. Realmente creo que es necesario orientarse en función de los objetivos que pretendas alcanzar para ser un líder activo [Diario 9].

– Ser capaz de diseñar e implementar sus propias propuestas deportivas incrementó la confianza del alumnado participante para dirigir y gestionar sesiones en este contexto. Esta situación es más importante, si cabe, al comprobar que algunos de ellos presentaban notables reparos e incomodidades al tener que desempeñar el rol docente. Una situación que, de no ser abordada previamente, puede dificultar en gran medida su futuro profesional (confianza).

  Mi confianza ha mejorado como resultado de tener que ejercer de entrenador/educador [Diario 4]. Estoy seguro de que mi confianza ha crecido gracias a la experiencia adquirida con la organización. Interactuar con diferentes tipos de personas te permite crecer y evolucionar [Diario 5]. Debido a los nuevos conocimientos y al nivel de comprensión que he adquirido a través de este curso he aumentado mi nivel de confianza [Diario 11].

– Además de las citas mencionadas anteriormente, varios informantes hicieron especial hincapié en el progreso conjunto de la confianza y el liderazgo. Además, cabe destacar que la relación causal en cada uno de los casos fue distinta, incidiendo en el beneficio recíproco entre estas dos cualidades (conexiones existentes entre liderazgo y confianza).

  El rasgo que más utilicé mediante este itinerario de clase fue el liderazgo. Habitualmente soy bastante tímido en clase, pero el hecho de tener que dirigir las actividades de fútbol americano me ayudó a sentirme más cómodo [Diario 7]. Algunas de mis habilidades personales que se desarrollaron en esta clase fueron el liderazgo y la confianza. La segunda tarea del curso implicaba hablar en público. La última tarea del curso, en la que tuvimos que dirigir a un grupo de nuestros compañeros en una clase de educación física, puso a prueba y desarrolló mi liderazgo. He trabajado con niños durante los últimos tres años. De esta clase he aprendido que liderar a niños y niñas de educación primaria es muy diferente a liderar adultos [Diario 8]. El objetivo básico de esta clase es entender cómo entrenar/enseñar adecuadamente, y eso requiere liderazgo y confianza. Como entrenador/educador, siempre debería

estar listo y dispuesto a tomar la iniciativa en cualquier situación. Este curso me resultó familiar, debido a mi trabajo, pero también supuso una nueva experiencia que mejora mi formación [Diario 12].

– En todo momento, el alumnado participante hizo gala de su interés por ofrecer un servicio de calidad, dejando patente su intención de ayudar y mostrándose comprometido con el proyecto de ApS, más allá de alcanzar los objetivos académicos. Por otra parte, también identificaron aprendizajes de gran valor en el ámbito de la EF como, por ejemplo, la diferencia entre trabajar con adultos o hacerlo con niños y niñas y la importancia de ser creativo en la elaboración de propuestas lúdicas para incrementar el clima motivacional del alumnado participante en las actividades deportivas (motivación de logro).

  Es importante ser creativo en la práctica porque muchas veces los niños más pequeños tienden a perder la concentración. Utilizar actividades divertidas durante las sesiones permite que las sesiones sean más fluidas [Diario 3]. Gracias a esta clase he podido mejorar mis estrategias para motivar [Diario 9].

– Al tomar parte en el proyecto de ApS, los participantes se atrevieron a intervenir en contextos y temáticas con los que no estaban especialmente familiarizados, dejando patente su capacidad para colaborar en procesos de innovación social. Este hecho se relaciona directamente con el desarrollo de diversos rasgos característicos de la personalidad emprendedora social como la iniciativa, la capacidad de cambio y la capacidad para aprender y evolucionar, entre otros (capacidad para asumir riesgos).

  A mí me encanta la danza, pero también me gusta practicar otros deportes y aprender cosas nuevas. Por eso, aprender sobre algunos deportes ha resultado bastante interesante ya que nunca había oído hablar de ellos […] Este curso me ha abierto los ojos porque me ha sacado de mi zona de confort, teniendo que asimilar información que me faltaba para explicar las actividades a diferentes grupos de edad [Diario 6]. Mi habilidad para tomar riesgos también se ha visto mejorada ya que mi grupo fue el único que no escogió un deporte en concreto [Diario 8].

– Además, al ser testigos de primera mano de los beneficios proporcionados por el ApS, la experiencia despertó el deseo del alumnado para intervenir en futuros proyectos sociales de similares características. Asimismo, reflexionaron de forma crítica incidiendo en la importancia de colaborar, entre los distintos participantes, para poder alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de ApS (cooperación y ayuda).

  Colaborar con Coaching Corps ha despertado mi interés por ayudar a los demás [Diario 5]. Cada grupo tenía que hacer una tarea y era importante que los compañeros se ayudaran y cooperaran entre ellos porque, si tratas de hacer una actividad en clase y los compañeros no cooperan, eso hace que todo sea más difícil [Diario 9].

– Prestar un servicio directo ayudando a niños/as en riesgo de exclusión social que vivían en su misma ciudad no solo incentivó la empatía del alumnado universitario, sino que también incrementó el sentimiento de pertenencia social de forma generalizada. Igualmente, como prueba del innegable impacto social producido por el proyecto de ApS, el alumnado identificó estas cualidades como aspectos básicos a la hora de resolver problemáticas de carácter social así como para provocar cambios en nuestra sociedad (conciencia social).

  He tenido que relacionarme con diferentes tipos de personas y entender cómo se sentían durante las clases [Diario 7]. Creo que esos aspectos ayudan en gran medida a resolver problemas sociales y crear cambios en la comunidad [Diario 10].

– Como se ha apuntado anteriormente, el interés del alumnado no estaba exclusivamente focalizado en extraer un beneficio de la experiencia, sino también ayudar a los niños/as en riesgo de exclusión social. De igual modo, también describen ciertas aspiraciones y problemáticas para compaginar la prestación del servicio con sus quehaceres habituales. Esta información se alinea con el rasgo característico motivación de logro, expuesto previamente, e incide en la coherencia y capacidad de compromiso mostrada por el alumnado (coherencia y compromiso).

Debes planificar las sesiones para satisfacer tanto las necesidades de los niños como las tuyas [...] prefería mantenerme como asistente. Me gusta más ese rol porque siento que sigo teniendo influencia sobre los niños, pero no estoy tan presionado por tener que hacerlo todo yo solo. Como alumno, tengo otras responsabilidades y cosas que hacer [Diario 3].

– El proyecto de ApS se llevó a cabo en distintas localizaciones alejadas del campus universitario, obligando al alumnado a desplazarse y adaptarse a distintos contextos sociales. Este hecho, hizo que se vieran forzados a participar y conectar con distintos entramados sociales que, hasta la fecha, les eran desconocidos. Afrontar estas situaciones incrementó el efecto sobre distintos rasgos de la personalidad emprendedora social como la capacidad para asumir riesgos, la capacidad para aprender y evolucionar o la capacidad de cambio, entre otras (integración en redes sociales con acceso a información).

Este semestre ha supuesto un gran cambio para mí, debido a la cantidad de trabajo que tuvimos que hacer entre nosotros, los compañeros, los instructores, etc. […] El curso me ha permitido conectar y relacionarme con estudiantes tanto de mi especialidad como de otras especialidades [Diario 6].

– Como se ha visto previamente, el alumnado participante identificó aprendizajes de gran valor en el ámbito de la EF. No obstante, esta área no fue la única beneficiada, pues también señalaron mejoras tanto a nivel personal como profesional. De igual modo, los comentarios inciden en que las mejoras provocadas no eran exclusivas del tiempo presente y que, gran parte de los beneficios obtenidos, seguirían siendo de utilidad en el futuro. Todo ello incide en el reconocimiento del valor de la experiencia vivenciada, motivo por el cual llegaron a mostrar su agradecimiento por poder participar en el proyecto de ApS (capacidad para identificar oportunidades).

Aunque las actividades me resultaban familiares, debido a mi trabajo, también he vivido nuevas experiencias. Este curso me ha ayudado a nivel profesional para motivar mejor a mis alumnos y poder comunicarme con ellos de forma más efectiva. Al comienzo del curso, también

nos centramos en los estilos de enseñanza y la forma adecuada de dar las clases. Esto me ha ayudado a mejorar en otras áreas de mi vida [Diario 9]. Interactuar con diferentes tipos de personas te ayuda crecer y mejorar [Diario 5].

– Otro rasgo destacado en los diarios reflexivo hacía referencia al cumplimiento del acuerdo establecido en cuanto a la prestación del servicio. Este hecho fue destacado en gran medida como uno de los factores determinantes del éxito de la actividad, pues sin un nivel de participación elevado no hubiera podido materializarse (responsabilidad).

  Asumir la responsabilidad de guiar a un equipo de personas me ha demostrado cómo puedo lidiar mejor con situaciones complejas. Esto también ha mejorado mi capacidad para resolver problemas [Diario 4]. Participar en este tipo de colaboraciones requiere de mucha responsabilidad. Para mí fue fundamental que cada uno fuera responsable de sus acciones [Diario 5].

– La mayor parte de los informantes fueron capaces de proporcionar información precisa que permitía ilustrar sus aprendizajes y experiencias con gran detalle. En algún caso puntual la información facilitada no era tan específica, lo cual no fue un inconveniente para identificar el progreso del alumnado en distintas habilidades (varios aspectos).

  A partir de las actividades y eventos en los que he estado involucrado, creo que he trabajado y mejorado algunas de mis habilidades como, por ejemplo, liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, proyección comunitaria, gestión de conflictos, capacidad para influir en otros, lograr metas a corto y largo plazo [Diario 10].

– Por último, cabe destacar la valoración positiva proporcionada por el alumnado respecto a su participación en el proyecto de ApS. Este tipo de feedback es de suma importancia, tanto para organizadores como para entidades colaboradoras, dada la enorme carga de trabajo y los retos que supone implementar este tipo de planteamientos educativos (satisfacción con la experiencia).

> Mi experiencia ha sido increíble. He aprendido y desarrollado habilidades que llevaré conmigo en el futuro [Diario 4]. Formar parte de Coaching Corps me ha permitido crecer en varias áreas [Diario 5]. Este curso ha sido divertido [Diario 6]. Esta colaboración me ha ayudado a crecer en todas las áreas de mi vida [Diario 8].

5. DISCUSIÓN

El análisis de datos describe interesantes experiencias que inciden en el desarrollo de los distintos rasgos de la personalidad emprendedora social, personales, sociales e innovadores (Capella-Peris, Gil-Gómez, Martí-Puig et al., 2020). Esta situación concuerda con lo expuesto no solo en diversos trabajos teóricos desarrollados en el contexto de la educación (Chambers & Lavery, 2012; Seban, 2013), sino también con los resultados de varios metaanálisis relativos al impacto provocado por el ApS (Celio et al., 2011; Yorio & Ye, 2012) y diversos estudios empíricos en esta temática (Capella-Peris et al., 2021). No obstante, cabe destacar una tendencia de resultados más acentuada en la vertiente social del estudio (Conway et al., 2009; White, 2001), fundamentada, en gran medida, por las características del contexto educativo en el que se implementó la propuesta de ApS.

Una de las cualidades más destacadas del estudio hace referencia al liderazgo. Esta se desarrolló al tener que dirigir las sesiones deportivas propuestas, liderando no solo a los beneficiarios del servicio, sino también a sus propios compañeros (Ammon et al., 2002; Billig, 2002; Celio et al., 2011; Galarraga et al., 2018; White, 2001).

Por otra parte, la mejora descrita en cuanto a la confianza se sustenta en la experiencia adquirida a través del ApS (Miller, 2012; Robinson & Meyer, 2012; White, 2001). De hecho, la mejora en la confianza abarcó diversas esferas como la profesional, gestionados las sesiones propuesta, y la personal, superando miedos e inseguridades propias de su inexperiencia.

Otro resultado reseñable, en este punto, es la estrecha relación descrita en cuanto a la promoción del liderazgo y la confianza de forma

recíproca. Esta situación destaca la importancia de ambos aspectos e incide en una promoción conjunta de los mismos (Capella-Peris et al., 2021)

El alumnado universitario participó en el proyecto de ApS con la intención de mejorar sus competencias docentes en el ámbito de la asignatura en la que se enmarcaba (Gallini & Moely, 2003), pero también mostró el deseo de ayudar a los beneficiarios del servicio, tanto ofreciendo un servicio de alta calidad como mejorando su comportamiento (Baldwin et al., 2007; Galvan & Parker, 2011; LaMaster, 2001). Todo ello expone la motivación de logro del alumnado participante.

La capacidad para asumir riesgos hace referencia al hecho de estar en disposición de enfrentarse a experiencias inciertas, que representan un alto grado de novedad. En nuestro caso, esta cualidad se desarrolló a través del contacto con nuevos entramados sociales y el trabajo en una temática poco familiar para el alumnado universitario (Gil, 2012).

En lo referente a la cooperación y ayuda los comentarios más reseñables destacan la necesidad de colaborar con un mismo objetivo (Galvan & Parker, 2011; National Youth Leadership Council, 2004). Por otra parte, el compromiso social del alumnado queda más que patente al mostrar su intención de intervenir en futuros proyectos sociales para contribuir de forma activa a la sociedad (Celio et al., 2011; Furco & Root, 2010; Robinson & Meyer, 2012).

Gran parte del impacto provocado por el proyecto de ApS se derivó del sentimiento de empatía que experimentaron hacia los beneficiarios del servicio (Covitt, 2002; Furco & Root, 2010; Pechak & Thompson, 2011), situación que estimuló, en gran medida, su conciencia social. Adicionalmente, esta empatía, así como la integración en nuevas redes sociales, incrementaron el sentimiento comunitario del alumnado (Furco & Root, 2010), incidiendo en la necesidad de estimular estos rasgos característicos en la sociedad para afrontar, con mayores garantías de éxito, futuras problemáticas de carácter social.

Respecto a la coherencia y compromiso mostrada por el alumnado universitario para con el proyecto de ApS implementado, esta cualidad quedo evidenciada en diversas vertientes como son la comunitaria

(Chalela et al., 2017; Furco & Root, 2010), la cívica (Celio et al., 2011) y la académica (Billig, 2002). Por descontado, todo ello se concretó a raíz del compromiso establecido para desarrollar las sesiones de juegos deportivos (Robinson & Meyer, 2012).

La integración en redes sociales con acceso a información se evidencia mediante la colaboración existente entre los distintos agentes implicados en el proyecto de ApS (profesores/as, alumnos/as, miembros de las entidades colaboradoras, beneficiarios/as del servicio, etc.). Todo ello apunta al gran crecimiento social provocado como consecuencia de la prestación del servicio (Capella-Peris et al., 2021).

Gracias al servicio prestado, quedo evidenciada la aportación social del proyecto de ApS como medida de mejora comunitaria (Eyler & Giles, 1999). Asimismo, los beneficios para el alumnado universitario como resultado de la prestación del servicio, no se limitaron a la esfera académica, sino que también abarcaron aspectos personales y profesionales. Todo ello, incide en la capacidad del alumnado para identificar y aprovechar oportunidades.

Diversos estudios han corroborado mejoras en lo referente a la responsabilidad en el ámbito de la EF (Miller, 2012; Pechak & Thompson, 2011), tanto a niveles personales, sociales como cívicos (Ammon et al., 2002; Celio et al., 2011; Covitt, 2002; Torres, 2018). Como se ha podido ver en la sección anterior, nuestro trabajo está alineado con esta tendencia de resultados.

Cabe destacar la incidencia positiva, aunque en menor medida, sobre otros rasgos característicos de la personalidad emprendedora social, tales como: la convivencia y respeto por el bien público, gracias a la deferencia y comprensión que mostró el alumnado universitario con los beneficiarios del servicio (Galvan & Parker, 2011), además de la relación directa con los distintos agentes sociales que intervinieron en el proyecto de ApS (Celio et al., 2011; Furco & Root, 2010; Gallini & Moely, 2003); la iniciativa, estimulada mediante la resolución de problemas durante las actividades deportivas, lo que apunta a una mejor gestión y organización de los recursos disponibles (National Youth Leadership Council, 2004), en este caso en lo relativo a participantes,

tareas, espacios y materiales; la capacidad para aprender y evolucionar, no solo en cuanto al desarrollo de las competencias docentes, lo cual está estrechamente ligado al currículum de la asignatura, sino también mediante la estimulación de otras cualidades más personales como la responsabilidad y la confianza (Masgrau-Juanola & Kunde, 2018; Miller, 2012; Pechak & Thompson, 2011; Robinson & Meyer, 2012); la habilidad para generar ideas, mediante el fomento del pensamiento crítico en los/as alumnos/as universitarios (White, 2001; Yorio & Ye, 2012), tanto desde el punto de vista educativo como centrándose, específicamente, en el proyecto de ApS; la capacidad de cambio, mediante el ajuste continuo a diferentes escenarios así como como el cambio en su opinión respecto a la situación de los beneficiarios del servicio (Pechak & Thompson, 2011; Wilkinson et al., 2013); la resiliencia, tras superar las problemáticas acontecidas durante el desarrollo de las actividades (Covitt, 2002), en este caso deportivas; y la creatividad, mediante el diseño y elaboración de diversas propuestas prácticas que, posteriormente, llegaron a poner en marcha (White, 2001).

Por último, otro resultado destacable hace referencia al elevado grado de satisfacción del alumnado universitario en lo referente a su participación en el proyecto de ApS (Miller, 2012), así como el agradecimiento mostrado al ofrecerles la posibilidad de intervenir en dicha intervención educativa (Himelein et al., 2010), y la estimulación de diferentes habilidades de carácter personal e interpersonal (Billig, 2002).

Respecto a la incidencia de estos resultados sobre la promoción de los ODS se aprecian vinculaciones más que evidentes. En primer lugar, el hecho de que el proyecto de ApS se lleve a cabo en el ámbito de la EF y se centre en la realización de actividades físicas y deportivas de carácter recreativo, establece una relación directa con el ODS número tres: garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades (salud y bienestar). Por otra parte, la innovación educativa que supone el uso del ApS, el carácter multicultural e inclusivo del programa implementado, el contexto social de la propuesta, así como el gran número de aprendizajes adicionales descritos por el alumnado participante apunta a una estrecha conexión con el ODS número cuatro: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (educación de calidad) y el ODS número cinco: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (igualdad de género). El hecho de que los beneficiarios del servicio sean niños y niñas en riesgo de exclusión social, especialmente en lo referente a recursos económicos, índice en la promoción del ODS número diez: reducir la desigualdad en y entre los países (reducción de las desigualdades). Por último, el reconocimiento de la integración en redes sociales con acceso a información como uno de los resultados destacados por parte del alumnado se articula, aunque a escala local, con la consecución del ODS número 17: revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible (alianzas para lograr los objetivos).

6. CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto, se puede concluir que el proyecto de ApS implementado supuso una intervención educativa de gran valor a nivel personal, social e innovador para el alumnado participante. Además, los resultados extraídos proporcionan una amplia respuesta a la pregunta de investigación P_1, exponiendo diversas situaciones que evidencian cómo afectó el proyecto de ApS en las experiencias y aprendizajes del alumnado participante. Asimismo, la mejora descrita en cuanto a los rasgos característicos que definen el ES, sumada al contexto de intervención y a la interacción con los beneficiarios del servicio, ponen de manifiesto cómo influyó el proyecto de ApS en el desarrollo de cualidades y aspectos asociados a la promoción de los ODS, respondiendo, a grandes rasgos, a la pregunta de investigación P_2.

La principal limitación del presente trabajo hace referencia al tamaño de la muestra, siendo recomendable replicar los resultados obtenidos realizando estudios con un mayor número de participantes. Otra limitación destacable se centra en el hecho de que los hallazgos encontrados se limitan a la sociedad norteamericana, requiriendo la realización de nuevos estudios en diferentes contextos socioculturales. Finalmente, en lo relativo a potenciales líneas de investigación para el futuro, se

propone analizar el efecto del ApS sobre los beneficiarios del servicio así como el impacto de este método pedagógico a lo largo de los años.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores reconocen y agradecen el apoyo y participación del alumnado y profesorado de *Morgan State University* así como la colaboración prestada por la organización *Coaching Corps*.

8. REFERENCIAS

Ali, A., Topping, K. J., & Tariq, R. H. (2010). Entrepreneurial attributes among postgraduate students of a Pakistani university [Atributos emprendedores entre estudiantes de posgrado de una universidad paquistaní]. US-China Education Review, 7(5), 66–77.

Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., Del-Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G., & Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 17(1), 1–22.

Alvord, S. H., Brown, L. D., & Letts, C. W. (2004). Social Entrepreneurship and Societal Transformation: An Exploratory Study [Emprendimiento social y transformación social: un estudio exploratorio]. The Journal of Applied Behavioral Science, 40(3), 260–282. https://doi.org/10.1177/0021886304266847

Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships, 1997–2000 [Aprendizaje-servicio en California: un perfil de las asociaciones de aprendizaje-servicio CalServe, 1997–2000]. University of California, Service-Learning Research and Development Center.

Bacq, S., & Janssen, F. (2011). The multiple faces of social entrepreneurship: A review of definitional issues based on geographical and thematic criteria [Las múltiples caras del emprendimiento social: una revisión de las aspectos definitorios basada en criterios geográficos y temáticos]. Entrepreneurship & Regional Development: An International Journal, 23(5–6), 373–403. https://doi.org/10.1080/08985626.2011.577242

Baker, T. E., & Shahid, J. (2003). Helping preservice teachers focus on success for all learners through guided reflection [Ayudando a los maestros en formación a centrarse en el éxito de todos los alumnos a través de la reflexión guiada]. 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences [Lo que los candidatos a maestros aprendieron sobre diversidad, justicia social y ellos mismos a partir de experiencias de aprendizaje-servicio]. Journal of Teacher Education, 58(4), 315–327. https://doi.org/10.1177/0022487107305259

Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service-learning practice: A brief review of the research [Apoyo a la práctica de aprendizaje-servicio en educación infantil: una breve revisión de la investigación]. Educational Horizons, 80(4), 184–189.

Calvert, V. (2011). Service Learning to Social Entrepreneurship: A Continuum of Action Learning [Del aprendizaje-servicio al emprendimiento social: un continuo de aprendizaje activo]. Journal of Higher Education, Theory and Practice, 11(2), 118–129.

Cámara, Á. M., Díaz, E. M., & Ortega-Tudela, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender la diversidad a través de las TIC. Bordón. Revista de Pedagogía, 69(3), 73–87. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed-methods approach [Análisis innovador de los efectos del aprendizaje-servicio en la educación física: un enfoque de métodos mixtos]. Journal of Teaching in Physical Education, 39(1), 102–110. https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ò., & Salvador-García, C. (2021). Contraste de dos modalidades de aprendizaje-servicio en la formación de profesorado de Educación Física. Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 25(2). https://doi.org/1030827/profesorado.v25i2.9381

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Ruíz-Bernardo, P. (2020). Development and validation of a scale to assess social entrepreneurship competency in higher education [Desarrollo y validación de una escala para evaluar la competencia del emprendimiento social en la educación superior]. Journal of Social Entrepreneurship, 11(1), 23–39. https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1545686

Capella, C., Gil, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. Apunts. Educación Física y Deportes, 2(116), 33–43. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03

Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: building a foundation for inclusive teaching [El impacto del aprendizaje transformador en un programa crítico de aprendizaje-servicio sobre el desarrollo docente: construyendo una base para la enseñanza inclusiva]. Reflective Practice, 16(1), 61–72. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students [Un metaanálisis del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes]. Journal of Experiential Education, 34(2), 164–181. https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164

Chalela, S., Valencia, A., & Arango, D. (2017). Motivaciones de los estudiantes universitarios para continuar con su formación académica en programas de posgrado. Revista Lasallista de Investigación, 14(2), 160–170. https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a15

Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-learning: a valuable component of pre-service teacher education [Aprendizaje-servicio: un componente valioso de la formación inicial del profesorado]. Australian Journal of Teacher Education, 37(4), 128–137. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n4.2

Chang, S., Anagnostopoulos, D., & Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: the variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning [La multidimensionalidad del aprendizaje-servicio multicultural: los efectos variables de la identidad social, el contexto y la pedagogía en el aprendizaje de los docentes en formación]. Teaching and Teacher Education, 27(7), 1078–1089. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.004

Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., & Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 277–293. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581

Chiva-Bartoll, Ò., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de educación física. Revista Complutense de Educación, 29(1), 181–197. https://doi.org/10.5209/RCED.52164

Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes [Enseñanza y

aprendizaje en el contexto social: un metaanálisis de los efectos del aprendizaje-servicio en los resultados académicos, personales, sociales y de ciudadanía]. Teaching of Psychology, 36(4), 233–245. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Covitt, B. A. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning [Motivando un comportamiento responsable con el medio ambiente a través del aprendizaje-servicio]. In S. H. Billig & A. Furco (Eds.), Advances in service-learning research: Vol. 2. Service-learning through a multidisciplinary lens (pp. 177–197). Information Age Publishers.

Creswell, J. W. (2014). Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.) [Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos]. Sage Publications.

Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: service-learning and physical education teacher education [Preparando maestros culturalmente competentes: aprendizaje-servicio y formación del profesorado de educación física]. Journal of Teaching in Physical Education, 27(3), 347–367. https://doi.org/10.1123/jtpe.27.3.347

Domínguez, M. C., Medina, A., & López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. Publicaciones, 48(1), 47–62. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7325

Dzombak, R., Mouakkad, S., & Mehta, K. (2016). Motivations of women participating in a technology-based social entrepreneurship program [Motivaciones de las mujeres que participan en un programa de emprendimiento social de base tecnológica]. Advances in Engineering Education, 5(1), 1–28.

Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). Where's the learning in service-learning? [¿Dónde está el aprendizaje en el aprendizaje-servicio?]. Jossey Bass.

Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations [Reflexión del maestro en una sala de espejos: influencias históricas y reverberaciones políticas]. Educational Researcher, 32(3), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X032003016

Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research (5th ed.) [Introducción a la investigación cualitativa]. Sage Publications.

Furco, A., & Root, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning [La investigación demuestra el valor del aprendizaje-servicio]. Phi Delta Kappan, 91(5), 16–20. https://doi.org/10.1177/003172171009100504

Galarraga, A., Aldaz, J., & Prat, M. (2018). Claves para el análisis de la evolución y el desarrollo del deporte a través de los estudios de

innovación. Cultura, Ciencia y Deporte, 13(39), 267–280. https://doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1148

Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-Learning and Engagement, Academic Challenge, and Retention [Aprendizaje-servicio y compromiso, desafío académico y retención]. Michigan Journal of Community Service Learning, Fall, 5–14.

Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers [Examinando la naturaleza recíproca del aprendizaje-servicio para estudiantes desatendidos y futuros maestros]. Journal of Teaching in Physical Education, 37(4), 363–372. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051

Galvan, C., & Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education [Investigando la naturaleza recíproca del aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de educación física]. Journal of Experiential Education, 34(1), 55–70. https://doi.org/10.1177/105382591103400105

García, R., Gozálvez, V. E., Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI. Brief Ediciones.

Gil, J. (2012). El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física [(Doctoral Dissertation, Universitat Jaume I de Castellón)]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/74758/jgilgomez.pdf?sequence=2

Hayhurst, L. M. C. (2014). The 'Girl Effect' and martial arts: social entrepreneurship and sport, gender and development in Uganda [El 'efecto niña' y las artes marciales: emprendimiento social y deporte, género y desarrollo en Uganda]. Gender, Place & Culture, 21(3), 297–315. https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.802674

Himelein, M., Passman, L., & Phillips, J. M. (2010). College teaching and community outreaching: service learning in an obesity prevention program [Enseñanza universitaria y alcance comunitario: aprendizaje-servicio en un programa de prevención de la obesidad]. American Journal of Health Education, 41(6), 368–378. https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599166

Jones, A. L., & Kiser, P. M. (2014). Conceptualizing criticality as a guiding principle for high quality academic service learning [Conceptualizando la criticalidad como principio rector para un aprendizaje-servicio académico de alta calidad]. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26(1), 147–156.

Kirby, D. A., & Ibrahim, N. (2011). The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities [Situación de la educación en emprendimiento (social) en las universidades egipcias]. Education + Training, 53(5), 403–415. https://doi.org/10.1108/00400911111147712

LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component [Mejorando las experiencias de campo de los maestros en formación mediante la adición de un componente de aprendizaje-servicio.]. The Journal of Experiential Education, 24(1), 27–33. https://doi.org/10.1177/105382590102400107

Litzky, B. E., Godshalk, V. M., & Walton-Bongers, C. (2010). Social Entrepreneurship and Community Leadership: A Service-Learning Model for Management Education [Emprendimiento social y liderazgo comunitario: un modelo de aprendizaje-servicio para la educación en administración de empresas]. Journal of Management Education, 34(1), 142–162. https://doi.org/10.1177/1052562909338038

Maistry, S. M., & Ramdhani, J. (2010). Integrating social responsibility into an entrepreneurship education program: A case study [Integrando la responsabilidad social en un programa de educación emprendedora: un estudio de caso]. US-China Education Review, 7(4), 23–29.

Masgrau-Juanola, M., & Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. Arte, Individuo y Sociedad, 30(3), 621–637. https://doi.org/10.5209/ARIS.59812

Meaney, K. S., Liu, T., & Duke, L. M. (2016). Creating entrepreneurial and innovative fundraising opportunities through service-learning [Creando oportunidades de financiación emprendedoras e innovadoras a través del aprendizaje-servicio.]. Kinesiology Review, 5(4), 255–262. https://doi.org/10.1123/kr.2016-0024

Meidl, T. D., & Sulentic, M. M. (Eds.). (2018). Handbook of research on service-learning initiatives in teacher education programs [Manual de investigación sobre iniciativas de aprendizaje-servicio en los programas de formación del profesorado]. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4041-0

Mergler, A., Carrington, S., Boman, P., Kimber, M., & Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on pre-service teachers [Explorando el valor del aprendizaje-servicio en los maestros en formación]. Australian Journal of Teacher Education, 42(6), 69–80. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5

Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach [El papel del aprendizaje-servicio para promover la

educación física en educación infantil mientras se examina su influencia en la vocación para enseñar]. Physical Education & Sport Pedagogy, 17(1), 61–77. https://doi.org/10.1080/17408981003712810

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

National Youth Leadership Council. (2004). Growing to greatness 2004. The state of service-learning project [Creciendo hacia la grandeza 2004. Estado del proyecto de aprendizaje-servicio]. State Farm Companies Foundation.

Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection [Fomentando el proceso de reflexión mediante la reflexión guiada en maestros en formación]. Australian Journal of Early Childhood, 33(1), 31–36.

Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practice through student journals [El desarrollo de la práctica reflexiva a través de los diarios de los estudiantes]. Higher Education Research & Development, 26(3), 281–295. https://doi.org/10.1080/07294360701494302

Pechak, C., & Thompson, M. (2011). Going global in physical therapist education: International service-learning in US-based programmes [Globalización en la educación del fisioterapeuta: aprendizaje-servicio internacional en programas con sede en EE.UU.]. Physiotherapy Research International, 16(4), 225–236. https://doi.org/10.1002/pri.501

Peralta, L. R., O'Connor, D., Cotton, W. G., & Bennie, A. (2015). Pre-service physical education teachers' Indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy: a service learning intervention [Conocimientos indígenas, competencia cultural y pedagogía de los maestros de educación física en formación: una intervención de aprendizaje-servicio]. Teaching Education, 27(3), 248–266. https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1113248

Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept [Emprendimiento social: una revisión crítica del concepto]. Journal of World Business, 41(1), 56–65. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.10.007

Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's Put the Person Back into Entrepreneurship Research: A Meta-Analysis on the Relationship between Business Owners' Personality Traits, Business Creation, and Success [Volvamos a poner a la persona en el foco de la investigación emprendedora: un metaanálisis sobre la relación entre los rasgos de personalidad de los propietarios de empresas, la creación de empresas y el éxito]. European

Journal of Work and Organizational Psychology, 16(4), 352–385. https://doi.org/10.1080/13594320701595438

Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project [Educación para la salud y dramatización interactiva: hallazgos de un proyecto de aprendizaje-servicio]. Health Education Journal, 71(2), 219–228. https://doi.org/10.1177/0017896911398811

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje-servicio. In J. M. Puig (Ed.), Aprendizaje-servicio (APS) Educación y compromiso cívico (pp. 91–105). Graó.

Saggers, B., & Carrington, S. (2008). Outcomes of a service-learning program for pre-service teachers: links to Butin's conceptual model [Resultados de un programa de aprendizaje-servicio para maestros en formación: vínculos con el modelo conceptual de Butin]. Teaching Education, 19(1), 57–71. https://doi.org/10.1080/10476210701860057

Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning [Impacto del tipo de proyectos en la conceptualización de los maestros en formación sobre el aprendizaje-servicio]. Teaching and Teacher Education, 32, 87–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.009

Short, J. C., Moss, T. W., & Lumpkin, G. T. (2009). Research in Social Entrepreneurship: past contributions and future opportunities [Investigación en Emprendimiento Social: contribuciones pasadas y oportunidades futuras]. Strategic Entrepreneurship Journal, 3(2), 161–194. https://doi.org/10.1002/sej

Torres, S. (2018). Deleuze: el deseo como principio de lo social. Utopía y Praxis Latinoamericana, 23(80), 213–221.

Ward, S., Pellett, H. H., & Perez, M. I. (2017). Cognitive disequilibrium and service-learning in physical education teacher education: perceptions of pre-service teachers in a study abroad experience [Desequilibrio cognitivo y aprendizaje-servicio en la formación de maestros en educación física: percepciones de los maestros en formación en una experiencia de estudios en el extranjero]. Journal of Teaching in Physical Education, 36(1), 70–82. https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0006

Weerawardena, J., & Mort, G. S. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model [Investigando sobre emprendimiento social: un modelo multidimensional]. Journal of World Business, 41(1), 21–35. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001

White, A. E. (2001). A meta-analysis of service learning research in middle and high schools [Metaanálisis de la investigación sobre aprendizaje-servicio en escuelas de educación intermedia y secundaria] [(Doctoral Dissertation, University of North Texas)]. http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=slcedt

Whitley, M. A., Walsh, D., Hayden, L., & Gould, D. (2017). Narratives of experiential learning: students' engagement in a physical activity-based service-learning course [Relatos sobres aprendizaje experiencial: participación de los estudiantes en un curso de actividad física basado en el aprendizaje-servicio]. Journal of Teaching in Physical Education, 36(4), 419–429. https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141

Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joober, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder [Experiencias alumno-docente en un proyecto de aprendizaje-servicio para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad]. Physical Education & Sport Pedagogy, 18(5), 475–491. https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690385

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning [Un metaanálisis sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los resultados sociales, personales y cognitivos del aprendizaje]. Academy of Management Learning and Education, 11(1), 9–27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072

Zanotto, M., & Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. Perfiles Educativos, XL(162), 160–176.

INVESTIGACIÓN AUTOETNOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA ANALIZAR EL VALOR DEL APRENDIZAJE-SERVICIO APLICADO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

BELÉN MARTÍNEZ SERRANO
CELINA SALVADOR GARCÍA
Universidad Internacional de La Rioja
MARÍA MARAVÉ VIVAS
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La educación está sometida a constantes críticas y cambios. Se vela por una educación donde se promocione los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cuya principal finalidad sea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (UNESCO, 2015). En esta línea se encuentra el Aprendizaje-Servicio (ApS), que se conceptualiza como una metodología de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en el protagonismo de la persona que aprende y con una clara y decidida implicación social (Zorrilla, 2017). Así, se encuentra englobada en la categoría de las denominadas metodologías activas y experienciales, ya que aboga por el uso de situaciones prácticas reales para que el aprendizaje sea efectivo (Gil-Gómez et al., 2016).

En este capítulo se presenta una pequeña investigación que presenta algunas reflexiones teóricas recogidas desde la autoetnografía que ponen en valor el ApS como vía para impulsar el ODS 4, centrado en velar por una educación de calidad; en este caso desde el ámbito de la Educación Física y el deporte. De esta manera, durante el capítulo se hablará del ApS y el modelo conceptual de Butin, atendiendo a las cuatro perspectivas que este autor conceptualizó: técnica, cultural, política y

post-estructural. A continuación, se presentará el objetivo que persigue la investigación sobre la que se vertebra el presente texto, así como la metodología utilizada para abordarla. Más adelante, se compartirán los resultados obtenidos categorizados de acuerdo con las perspectivas de Butin, y se finalizará con una pequeña discusión y unas ideas concluyentes.

1.1 Aprendizaje-servicio

El Centro promotor de ApS de Cataluña (2020) define el Aprendizaje Servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el cual los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlos.

No obstante, esta metodología no cuenta con una única definición. De hecho, como se puede observar si se hace una breve búsqueda bibliográfica, existen numerosas definiciones, aunque la mayoría coincide en las características elementales del ApS. Por ejemplo, el aprendizaje se basa en la experiencia propia la persona participante, entendiendo al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje a la hora de proporcionar un servicio a la comunidad. Este servicio no solo proporciona al estudiante conocimientos académicos y vitales, sino también ayuda a desarrollar valores y habilidades sociales (Butin, 2003), tales como activar la disposición a la empatía; sentirse parte de la comunidad, de manera que se trabaje por el bien común; adquirir una visión política crítica, observando las desigualdades sociales presentes; contribuir a construir una sociedad apta para todo el mundo, indiferentemente de las características individuales de cada uno, etcétera.

Volviendo a la contextualización, las ideas de John Dewey (1998) han influenciado notablemente el origen y desarrollo del ApS, especialmente en relación al término aprendizaje experiencial, que establece el principio de la actividad de aprendizaje asociado con la proyección social. Lo que este autor destacaba era la necesidad de que la educación partiera de la experiencia real de los y las protagonistas, pero esta experiencia llevarse a cabo en compañía de otros, siempre de manera

social. Y, sobre todo, indicaba que esta actividad debía ser para toda la comunidad, es decir, el beneficiario final debía ser el entorno social.

También Freire (1994) estableció una teoría que se puede relacionar con la anterior idea de Dewey y el ApS. Este autor invitó a adoptar una perspectiva de aprendizaje en la cual se vela por promover la interacción y la comprensión social, hecho indispensable para mantener el orden del mundo o la paz. Además, su perspectiva defiende la idea de que la cooperación entre el estudiantado y la sociedad favorece el conocimiento mutuo, la paz, la democracia y la igualdad. En línea con la idiosincrasia del ApS.

Asimismo, de acuerdo con Sigmon (1979), el ApS solo será funcional cuando tanto las personas que proporcionan el servicio como los destinatarios de mismo se beneficien de las actividades. Desde la perspectiva de este autor el ApS se concibe como un enfoque de educación experiencial que se basa en el aprendizaje recíproco, es decir, tanto los que están prestando el servicio como los que lo obtienen aprenden de la experiencia.

Por último, y de manera más reciente, otro autor de referencia en el campo del ApS es Butin (2003), quien define esta metodología como una pedagogía activa, comprometida a conectar la teoría y la práctica, las escuelas y la comunidad, lo cognitivo y lo ético. No obstante, Butin fue más allá y concibió cuatro conceptualizaciones de cómo se podían articular los efectos que el ApS generase sobre el alumnado que lo aplicara, creando un Modelo Conceptual de referencia empleado en numerosas investigaciones posteriores (Chiva et al., 2020; Gil et al., 2015; Seban, 2012). Estas cuatro perspectivas son: la técnica, la política, la cultural y la post-estructural.

1.2 MODELO CONCEPTUAL DE BUTIN

En el siguiente apartado nos centraremos en las cuatro perspectivas del Modelo Conceptual de Butin: técnica, cultural, política y post-estructural (Butin, 2003) a fin de facilitar al lector la comprensión de los elementos fundamentales de cada una de ellas.

1.2.1. Perspectiva técnica

En esta perspectiva se ponen de manifiesto las cuestiones de eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad tanto del proceso como del resultado de la innovación. En ApS contribuye a una formación profesional del estudiantado construida no solo en el ámbito de la universidad, sino también en el de la comunidad. Además, la propuesta ApS combina dos elementos: aprendizaje de contenidos, es decir, adquisición de recursos, por un lado, y entrenamiento en la disponibilidad para movilizar en contextos reales, por otro. Así mismo, esta propuesta genera prácticas que pueden ser buenos espacios de aprendizaje cooperativo y colaborativo, de análisis crítico y social del entorno y de implicación en proyectos compartidos de transformación (Martínez, 2010). Se trata de formar a una ciudadanía participativa y solidaria, y simultáneamente desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias (Tapia, 2006).

1.2.2. Perspectiva cultural

En cuanto a la perspectiva cultural, según Butin (2003), esta enfatiza en el significado de las personas, es decir, entender quién somos respecto a las comunidades locales y globales. Se ocupa de cuestiones normativas de aculturación, comprensión y apropiación de la innovación (Butin, 2003). De este modo el ApS implica una pequeña contribución a un cambio cultural que tiene que promover con más intensidad valores como la solidaridad, la cohesión social y una mayor igualdad (Puig, 2011). Esta práctica permite un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el cual se desarrollan y promueven un aprendizaje práctico para la vida en comunidad de forma que contribuye a formar al estudiantado en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad (Martínez, 2010).

1.2.3. Perspectiva política

Es dentro de esta perspectiva política donde se examina y se desafía a una innovación por motivos normativos, éticos, epistemológicos y

ontológicos. Supone que el conflicto, más que un consenso, es un aspecto subyacente y una consecuencia del proceso y producto de una innovación (Butin, 2003). El ApS es una propuesta que puede despertar el interés, el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de distinta naturaleza. Es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad (Puig, 2011). Este nuevo sentido del aprendizaje supone plantearse como objetivos, junto con la formación de profesionales de calidad, aprender a aprender, aprender a convivir en sociedad diversa y plural, contribuir a consolidar estilos de vida democrática, contribuir a la creación de capital social y aprender a emprender (Martínez, 2010). Educar en la solidaridad, en el compromiso social con el bien común, es sin duda una parte esencial de la educación de la ciudadanía. Ahora bien, el ApS permite generar políticas institucionales concretas para este fin, superando lo puramente teórico o enunciativo (Tapia, 2006). Por lo tanto, una perspectiva política del ApS afecta las relaciones de poder entre y a través de varios individuos, grupos e instituciones (Butin, 2003).

1.2.4. Perspectiva post-estructural

La perspectiva post-estructural hace referencia a cómo una innovación construye, refuerza o altera normas sociales particulares no articuladas de ser y pensar. Nuestra identidad no consiste en atributos unitarios, esenciales e internos. Más bien, estamos construidos y nos construimos dentro de los múltiples límites y relaciones de nuestra sociedad (Butin, 2003). El ApS es una actividad de ayuda a la sociedad y un ejercicio de autoayuda muy potente (Puig, 2011). Esta perspectiva sugiere que el ApS es un lugar de construcción de identidad, destrucción y reconstrucción con profundas consecuencias de cómo vemos las definiciones y los límites del proceso de enseñanza (Butin, 2003). De este modo, la utilización del ApS ha demostrado que en el estudiantado incrementa el interés hacia el tema de la diversidad, reduce los estereotipos y se muestra sensible hacia problemas tales como la adaptación del currículum a las demandas del alumnado (Root, 2005).

2. OBJETIVOS

Tal como se ha dicho anteriormente, el presente capítulo presentará una pequeña investigación autoetnográfica realizada por parte de una alumna del Grado de Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón. Concretamente, el estudio se centra en analizar el desarrollo de las cuatro perspectivas de Butin gracias a su participación en programas de ApS durante tres cursos académicos consecutivos, a fin de comprender cómo el ApS ha permitido impulsar el ODS4, una educación de calidad, desde el ámbito de la Educación Física y el deporte.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado para llevar a cabo este trabajo se basa en la autoetnografía que, como la etnografía misma, es un proceso y un producto ideado desde la misma mirada antropológica, de la cual es imposible desligarlo. Es precisamente en la antropología social donde esta se ha difundido, para extenderse más tarde en otras disciplinas como la sociología, la pedagogía o el trabajo social (Guerrero, 2014). Así pues, esta metodología es un enfoque teórico, metodológico y (principalmente) textual que busca experimentar, reflexionar y representar a través de la evocación la relación entre el yo y la cultura, la experiencia individual y colectiva, y las políticas de identidad y llamamiento a la justicia social (Stacy, 2017).

Como método, la autoetnografia combina características de la autobiografía y de la etnografía, se describe de manera selectiva alrededor de sus experiencias. Hacer autoetngrafía quiere decir describir retrospectiva y selectivamente sobre epifanías que surgen y que son posibles porque ellos mismos son partes de una cultura y tienen una identidad cultural particular (Ellis y Bochner, 2000). El objetivo de esta descripción es facilitar la comprensión de esa cultura propia y ajena (Jorgenson, 2002).

Algunas de las ventajas que proporciona este método y que expone Chang (2008) son la facilidad de lectura, por la cual cosa es

comprensible para cualquier lector y, a parte, que permite una comprensión de uno mismo y de los demás.

Para llevar a cabo la autoetnografía presentada en este estudio se ha recabado información durante tres cursos académicos (2º, 3º y 4º curso del grado) a través de notas de campo y diarios reflexivos redactados por la alumna en cuestión. Además, en el segundo curso académico del grado realizó una autoevaluación en la cual debía reflexionar sobre aspectos sociales, personales, políticos y teóricos, que se pueden relacionar con las cuatro perspectivas de Butin (2003). En el tercer curso académico realizó una pequeña reflexión en la que se trataban aspectos que tenían que ver con la sociedad y cualquier colectivo que pudiera sufrir algún tipo de opresión. En el cuarto curso académico, tras finalizar cada sesión tomó parte en los debates sobre la misma sesión y los aspectos técnicos que pudieran haber surgido durante esta. Todos estos datos se fueron recogiendo en un diario. En el apartado de resultados se presenta el conjunto de información redactada por parte de la alumna a modo de reflexión conjunta, relacionando todas las ideas de los tres años consecutivos en los cuales ha participado en proyectos de ApS, y clasificada de acuerdo con las cuatro perspectivas de Butin (2003).

3.1 Participación en proyectos de aprendizaje-servicio a lo largo de la titulación

La alumna ha participado en proyectos de ApS durante tres años consecutivos asumiendo diferentes roles en cada uno, pero con el mismo colectivo receptor: niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A continuación, se concreta la forma de participación, de forma que la **tabla 1** muestra una síntesis de cada curso académico.

***TABLA 1**. Participación en proyectos de ApS por curso académico*

	Contexto	Labor	Objetivos
2º curso	Asignatura Fundamentos de la expresión corporal, juegos motrices en educación infantil	Planificar e impartir 5 sesiones de juegos motrices y expresivos trabajando la psicomotricidad.	Mejorar las limitaciones motoras y el desarrollo motor del alumnado con TEA.
3er curso	Proyecto de Investigación SMILE (Socialización, Matemáticas e Inclusión a través de la Educación Física)	Actividades con el alumnado con limitaciones motrices funcionales leves sin llegar a planificar las sesiones.	Desarrollar y mejorar las cualidades motrices, así como la coordinación y el equilibrio del alumnado con TEA.
4º curso	Trabajo Final de Grado.	No participó directamente con el alumnado con TEA. Mostrar, acompañar o reforzar el trabajo de las alumnas del otro curso.	Coordinar las sesiones de ApS que realizaban las alumnas en la signatura Fundamentos de la expresión corporal, juegos motrices en educación infantil.

En el segundo curso del grado la alumna cursó la asignatura de Fundamentos de la expresión corporal, juegos motrices en Educación Infantil. Durante este tiempo se llevaron a cabo cinco sesiones, en compañía de otras estudiantes del grupo-clase. La labor de la alumna consistía en planificar e impartir sesiones de juegos motrices y expresivos, teniendo en cuenta que las actividades debían trabajar la psicomotricidad del colectivo receptor. El objetivo del proyecto consistía en mejorar las limitaciones motoras y el desarrollo motor del alumnado con TEA, así como la inclusión de las entidades que sufrían estas problemáticas (Maravé-Vivas et al., 2019).

En el tercer curso de la carrera participó en un proyecto de investigación en la universidad. Este proyecto pivotaba sobre un programa de intervención de ApS que se llevó a cabo cada lunes y miércoles del curso académico. Dentro del proyecto SMILE (Socialización, Matemáticas e Inclusión a través de la Educación Física) su labor consistía en llevar a cabo actividades con el alumnado con limitaciones motrices funcionales leves sin llegar a planificar las sesiones. El objetivo del programa era desarrollar y mejorar las cualidades motrices, así como la coordinación y el equilibrio del alumnado con TEA.

Por último, en el último curso de la carrera, la alumna llevó a cabo la práctica de ApS englobadas dentro del Trabajo de Final de Grado. Estas sesiones se llevaron a cabo todos los sábados por la mañana de septiembre a diciembre, durante dos horas. En este último ApS no participó directamente con el alumnado con TEA, puesto que su labor consistía en mostrar, acompañar o reforzar el trabajo de las alumnas de cursos inferiores. El objetivo de la alumna en este proyecto fue coordinar las sesiones de ApS que realizaban las alumnas de la asignatura Fundamentos de la expresión corporal, juegos motrices en educación infantil.

4. RESULTADOS

En los siguientes subapartados se presenta la reflexión de la alumna tal y como esta lo reflejó en su diario. Esta reflexión se presenta categorizada en torno a las cuatro perspectivas de Butin (2003) nombradas anteriormente: técnica, cultural, política y post-estructural.

4.1 Perspectiva técnica

Siempre he pensado que uno de los grandes problemas de la educación es que todo lo aprendido se queda en un contexto sin trasfondo. Pasamos horas y horas dentro de un aula, escuchando temario y después memorizándolo para, llegado un examen (el cual no es justo en la mayor parte de las situaciones), soltarlo todo de golpe por, 'quizá algún día', recordar alguna parte marginal de todo aquello. La educación no me parece muy estructurada, nos juntan con personas de la misma edad, como si esta premisa significara algo. Como si todos tuvimos la misma edad madurativa y estuviéramos preparados para aprender lo mismo por tener la misma edad.

Partiendo de este escenario, el ApS es un buen punto de partida para establecer una metodología que permita que cada persona pueda aprender al paso que necesite. Cuando empecé a participar con esta metodología y a trabajar con personas con trastorno del espectro autista, lo que sabía realmente sobre este trastorno o sobre cómo enfocar y estructurar las sesiones era realmente poco. Pero una vez empecé, todo tuvo sentido. Empiezas a darle sentido a todo lo aprendido y a saber cómo

utilizar en la vida todos estos contenidos. Todo lo que estábamos aprendiendo en clase lo podíamos pasar a la práctica, darle un sentido y, por otra parte, aquella práctica desarrolló en mí un interés por el mundo del autismo que hizo que investigara y aprendiera muchas cosas que, de otra manera, no habría aprendido. Me di cuenta que no podía funcionar basándome en la realidad que yo conocía, la que me habían enseñado en la universidad. Me di cuenta que esta no nos da todo lo que necesitamos para poder trabajar en tantas realidades y que, sí o sí, tenía que poner de mi parte. Y una de las cosas que aprendí con el ApS es que cada día tenía que hacer una actuación y, por consiguiente, cada día tendría una respuesta. Ahora continúo sabiendo todo aquello que aprendí hace tres años ya y es triste decir esto, pero, es de las pocas cosas que tengo la sensación de haber aprendido de verdad en cuatro años de formación universitaria.

Intentaré sintetizar aquellas ideas que he podido aprender durante estos cuatro años, sin centrarme en la asignatura en sí, sino lo que me ha proporcionado a nivel personal. A la hora de planificar y programar he aprendido a hacerlo en función del grupo, sin tener que esperar que el alumnado se adapte a ellas, sino tener que adaptarlas yo a las necesidades individuales y colectivas del grupo. De este modo, creo que ahora tengo una visión mucho más amplia de la expresión corporal y los juegos, entendiendo la utilidad de estos para el correcto desarrollo del alumnado, viendo especial utilidad para el aprendizaje y la socialización de estos. He aprendido a tener una visión más crítica, aprendiendo a leer (no en el sentido literal de la palabra) todo aquello que nos rodea, entendiendo la fácil manipulación social e institucional a la cual estamos expuestos. He aprendido el aprecio por la literatura, entendiendo que un libro puede abrir muchas mentes y que no necesariamente nos tenemos que quedar en la idea de libro que tenemos. He aprendido que la sociedad avanza, que estamos en continuo proceso de cambio y que las nuevas tecnologías cada vez tienen un papel más importante, es por eso que pretender que se quedaran fuera del aula es decir no a un proceso educativo completo y útil. He aprendido la importancia de ver todo aquello que nos rodea y saber utilizarlo para hacer del aprendizaje una herramienta útil para que el alumnado desarrollara actitudes críticas, de

amor propio y de respeto, porque he aprendido que no me sirve de nada que el alumnado sepa sumar o escribir si no entiende la diversidad que lo rodea y la importancia del respeto tanto hacia sí mismo como al resto.

4.2 Perspectiva cultural

Hace tiempo leí un artículo que hablaba del complejo del "salvador blanco" (Gutiérrez, 2018). Me pareció muy buena esta expresión. Todo era porque ahora se ha puesto de moda el hecho que, mayoritariamente, jóvenes blancos europeos van a países en proceso de desarrollo y están allí una temporada ayudando a la gente que vive. Por supuesto, suben fotos en las redes sociales mostrando el buen acto que están realizando. Tenemos una manera muy particular de intentar limpiar nuestras conciencias sociales. No quiero que esta idea se entienda mal, por supuesto ayudar siempre que podamos es una labor que siempre defenderé. Más después de utilizar el ApS. Lo que quiero decir, realmente, es que estos hechos, esta ayuda que damos, muchas veces está incitada por nuestra necesidad de ser 'las mejores personas'. En muchos casos, lo que nos mueve a realizar estos actos "solidarios" no son más que nuestras necesidades individuales de ser mejor que o tener más que. Está bien ayudar a esta gente que vive en países en desarrollo (no tenemos que olvidar que por nuestra culpa) pero, no está bien después comprar ropa de empresas que explotan a mujeres, niñas y niños de estos mismos países para fabricarla ¡Hipócritas!

Por su parte, el ApS aborda otro tipo de solidaridad. Puede ser, todo empieza con la idea de una misma, no puedo negarlo. Quiero decir, cuando empecé esta práctica, lo que me movió a hacerlo realmente fue la idea de poder llevar a cabo todo lo que estaba aprendiendo en clase. Pero cuando empiezas, una vez que estás dentro, te das cuenta que lo que realmente te mueve es otra cosa. Te acabas olvidando de todo lo técnico que sabes y quieres saber (la perspectiva técnica) y empiezas a comprender el verdadero sentido de la (in) justicia social. Esto no quiere decir que en muchos momentos no tengamos actitudes hipócritas. Nos han criado así, hemos crecido en un sistema que perpetúa valores que favorecen una sociedad desigual y egoísta.

Lo que quiero decir es que durante las vivencias proporcionadas por esta metodología empiezas a cambiar, empiezas a salir de la visión, cada vez más generalizada, de la cultura del yo. Esa que nos cierra los ojos y nos hace egoístas. Que nos hace pensar en nosotros y nada más. Y los problemas solo son reales o solo tenemos que luchar por ellos si nos tocan de cerca; si están a 10.000 km o si afectan otra especie, no. Empiezas a darte cuenta que esta sociedad necesita un cambio por parte de todos y de todas, y que este cambio solos se podrá dar cuando empecemos a funcionar los unos con los otros.

Desarrollé valores tan simples y, en mi opinión, tan necesarios, como la solidaridad real, el respeto y la responsabilidad. Valores muy importantes y muy difíciles de encontrar en esta sociedad, en esta cultura. Empecé a ver la importancia de la lucha individual y colectiva, viendo la necesidad de ayudar a los colectivos menos favorecidos siempre respetando su lucha, posicionándome desde un papel más secundario y dejándoles el protagonismo que necesitan y merecen. Y creo que este punto es importante. Saber posicionarnos en las diferentes luchas, saber llevar a cabo un proceso deconstructivo a nivel social. Entender cuándo tenemos que estar de adelante y cuando no, cuando tenemos que ser protagonistas y cuando no.

De todos estos pensamientos soy consciente desde hace relativamente poco. Digo desde hace poco porque, ¿no deberían enseñarnos a pensarlo en la escuela? Cuando empecé el ApS y tuve la oportunidad de hablar con las familias que llevaban a sus hijos con TEA a nuestro proyecto, escuchar y ver una situación desde un punto de vista de un colectivo realmente oprimido, abrí los ojos de una manera muy clara. Es por eso que tenemos que escuchar.

Y cuando escuchemos, comprenderemos la cantidad de carencias que tienen. Te das cuenta de la falta de solidaridad, cohesión social, respeto y responsabilidad que hay. En la siguiente perspectiva, la política, hablaré de esta opresión a nivel institucional, y aunque para mí esta opresión institucional es la más importante y la que verdaderamente se tendría que derrocar, la opresión social es también muy grande. Y una sin la otra no se puede dar. Solo el pueblo salva al pueblo.

4.3 Perspectiva política

Leyendo una de las reflexiones que hice para finalizar mi primer proyecto de ApS, hace ya tres años, hablé sobre las relaciones jerárquicas que se establecen en esta sociedad. Marx estableció el término capitalismo, que es, en mi opinión, el problema que rodea en este mundo. Los que tienen dinero mandan, los que no, tienen que obedecer. Tenemos la necesidad de establecer relaciones de poder, siempre lo hemos hecho, los humanos metemos siempre a alguien por encima de otro. Ya lo hicimos colonizando, después el nacionalsocialismo de Hitler con la supremacía de la raza aria, los hombres por encima de las mujeres a lo largo de toda la historia, personas por encima de animales, personas blancas por encima de personas negras (sobre todo si son pobres), personas socialmente aceptadas por encima de personas con algún tipo de diversidad, personas de ciudad por encima de personas de pueblo... Tenemos una extraña necesidad que naturalizamos porque no queremos que toquen nuestros privilegios. Estamos en continúa creación de relaciones de poder entre grupos de individuos e instituciones porque solo estas relaciones de poder perpetúan el sistema capitalista que gobierna.

Aun con todo, de vez en cuando, escuchamos en la radio, la tele o a través de la prensa hablar de inclusión, escuchamos noticias sobre nuevas reformas institucionales para eliminar todos aquellos factores que puedan hacer sentir a cualquier colectivo oprimido. Y piensas que, despacio, pero parece que vayamos dando pasos adelante. Pero, de repente, a través del ApS empiezas a hablar en primera persona con los grupos oprimidos, empiezas a escuchar historias contadas en primera persona por estos colectivos, y empiezas a ver todas las faltas de inclusión que hay y te das cuenta que, la inclusión de la cual has escuchado hablar toda la vida, es simplemente una cosa utópica. No hay ninguna medida real y útil. Todo son ideas para mantener a la sociedad contenta pero que en realidad están muy vacías. Y te das cuenta que te han engañado, o al menos esa es la sensación que me queda a mí.

Este proceso de engaño es bastante simple. Expondré un caso en el cual se pueden ver de qué manera nos engañan en sus medidas de inclusión falsas. Recuerdo que, por el día del autismo del año pasado, en una cadena de distribución bastante famosa, de la cual no diré el nombre, pero

trabajé durante seis meses para ella, decidió que para celebrar este día en ciertas horas del día quitaría cualquier iluminación o ruido innecesario, por ejemplo, los anuncios luminosos que ves por toda la tienda o la música constantemente sonando, para que las familias con hijos o hijas con autismo pudieran ir con ellos a comprar. Tengo que admitir que al principio pensé que era una idea genial, ojalá más lugares así (de pronto te han colado por completo la idea de que son muy inclusivos). Claro, después leí que estas horas eran las nueve de la mañana y las cuatro del mediodía y ya se me fue toda esa emoción momentánea. Eran las horas donde no hay prácticamente venta ni asistencia de clientes. Por otra parte, si podían prescindir de estas cosas este día, ¿por qué no todos? ¿Y por qué no a todas horas? Dinero.

De esta historia quiero resaltar tres hechos importantes. El primero, sin el ApS no creo que hubiera hecho este cambio crítico en la manera de pensar y no habría llegado a hacer esta reflexión sobre la experiencia. El segundo, en esta sociedad capitalista, la falsa inclusión no es más que una muestra de la hipocresía que nos mueve y la falta de moralidad que tenemos al funcionar basándonos en la economía, antes que nada. El tercero, al final quien realmente puede hacer un cambio social respecto a la inclusión y la diversidad, son las grandes instituciones, pero somos el pueblo los que estamos en la base y los que tenemos la fuerza. Es un tema de conciencia y coordinación.

Estas personas, no solo los niños y niñas con TEA de nuestros proyectos, quiero decir cualquier colectivo discriminado y oprimido, encuentran diariamente barreras institucionales que los impiden desarrollarse como personas. No solo se encuentran en un rechazo social, sino también, e incluso peor, a nivel institucional.

Otro ejemplo, y muy claro, de hecho, es la cuestión relativa al hecho de que si desde la universidad no hubiésemos dado el servicio que dimos durante tres años (más los años anteriores que ya se hizo y los que vendrán que se hará) estos niños y niñas ¿cómo habrían cubierto esta necesidad motriz que nosotros dábamos? Y sabemos la respuesta. Las grandes instituciones no quieren dar una respuesta real y útil porque no les interesa económicamente.

4.4 Perspectiva post-estructural

Pienso que hacer el análisis o valoración sobre esta dimensión es más complicado. Llegar a entenderse a una misma, ser consciente del cambio que una puede dar a lo largo de la vida es una tarea muy dura. Aun con esto, estoy realmente orgullosa de todo del que soy consciente que he cambiado y cambiaré.

Quiero empezar hablando alrededor de los sentimientos y emociones. Como estudiante del Grado de Maestra de Educación Infantil, sé que en la educación de este país hay una gran falta de educación emocional. No nos enseñan prácticamente a identificar y tratar nuestras emociones. No nos educan para tener una inteligencia emocional, por eso, en este punto, quiero remarcar la importancia que ha tenido el psicólogo en mi formación como persona y en mi conocimiento propio a nivel emocional. Durante los tres años de ApS, creo que una cosa que más he experimentado ha sido un gran cambio de emociones y sentimientos. He vivido, en gran parte motivada por la práctica de ApS, situaciones que me han hecho pasar por una gran calma y situaciones que me han hecho estar mucho tiempo enfadada. Conmigo y sobre todo con el mundo. Y todavía me siento así en muchas ocasiones, y me sentiré. Pero gracias a este proceso, estoy aprendiendo a entender y gestionar todo esto.

Haber tenido la oportunidad de vivir este enfoque pedagógico transformador me ha ayudado a cambiar mi manera de ser y pensar. De ser consciente tanto de mí como de lo que me rodea. Y, aunque ya partía de una educación en la cual me habían enseñado a ser responsable y consecuente de mi papel en este mundo, el ApS me ha ayudado a construir mi identidad, a deconstruirla y a reconstruirla. Me ha hecho cambiar la manera de ver la sociedad que me rodea y la que no, crecer como persona y ver el papel que quiero ocupar en esta. Y creo que este cambio es lo más importante.

También me gustaría hacer una reflexión sobre un hecho que he visto cada vez más y que este sistema capitalista y opresor cada vez mantiene más. Los privilegios. De esto también me he dado cuenta gracias a esta metodología, en gran parte. Y para explicarlo haré uso del ejemplo que he presentado en la perspectiva anterior, y de la empresa que decidió

llevar a cabo una práctica inclusiva por puro marketing. Bien, pues para mí, poder ir a esta empresa a comprar es un privilegio que, en este caso, ciertas personas con TEA (o cualquier otro trastorno que por lo que sea les imposibilita este tipo de acción) no pueden hacer. La discusión alrededor de los privilegios puede ser muy larga y complicada, pero si lo resumimos a "si yo tengo algo y otra persona no, por el hecho de no estar en iguales condiciones sociales, lo que yo tengo es un privilegio" es más fácil de entender. Por consiguiente, las personas que tenemos privilegios tenemos que hacer porque estos no caigan siempre sobre los mismos grupos, porque muchos de los privilegios sociales sus injusticias enmascaradas.

Tengo que confesar que a veces me resulta tedioso y cansado tener que estar pendiente de tantas cosas y como mi yaya me dice tantas veces, a veces me gustaría dejarme llevar por la corriente. Pero entonces, pienso en mi madre o en tantas otras personas que día a día han luchado y luchan por los derechos y las libertades de todos y todas y este sentimiento desaparece. Es entonces cuando agradezco haber ganado esta visión crítica y social. Igualmente, creo que todo este estudio no se puede entender del todo sin tener en cuenta mi vida previa. Dónde he crecido, qué infancia y adolescencia he tenido... Sin duda, el contexto y la situación es una cosa muy importante, no sé sí del todo decisiva o determinante, pero sí muy importante; y por eso, para entender los pensamientos y los sentimientos de una persona, se tiene que entender primero su contexto personal y social.

5. DISCUSIÓN

Se encuentran numerosos estudios que abalan que la utilización del ApS logra ocasionar en el estudiantado cambios de gran importancia en múltiples niveles. El presente estudio ha seguido la línea marcada por investigaciones previas, pero se ha abordado desde la autoetnografía, de forma que se ha podido realizar una aproximación detallada de las experiencias, ideas desarrolladas y evolución de la alumna con la que se ha elaborado este trabajo.

Centrándonos en las diferentes perspectivas, en cuanto a la técnica, al igual que lo planteado por Corbatón et al. (2015), entre los efectos del ApS, la estudiante estableció conexiones entre el aprendizaje y el mundo real, aprendiendo a trasladar toda la información obtenida a la vida real, así como desarrollar la capacidad de adaptación, sabiendo adecuarse a la realidad que la envuelve, aprendiendo a adaptar las actividades a esta. Por otra parte, aprendió a aplicar un pensamiento crítico a aspectos temporales, espaciales y materiales, con el fin de optimizar su uso. Así mismo, tal como plantean Ibarrola et al. (2016), también se demostró que haber utilizado la metodología ApS favoreció en la estudiante la adquisición de contenidos de la asignatura; así como a orientar el proceso educativo de forma eficiente, mediante la toma de decisiones.

En cuanto a la perspectiva cultural, al igual que lo planteado por Corbatón et al. (2015) se destacan cambios en la estudiante tales como la diversidad como fuente de aprendizaje, aprovechando las diferencias para fomentar un aprendizaje más optimo, así como la necesidad del trabajo en equipo para mejorar el trabajo. Además, y tal como afirman Chiva-Bartoll et al. (2019), la estudiante, tras trabajar con esta metodología, dejó de lado los prejuicios que podía haber tenido, no viendo razón alguna en ellos. De manera análoga, y al igual que Opazo (2015), demostró que el ApS había logrado promover en la estudiante el desarrollo de competencias vinculadas al conocimiento de la comunidad y la comprensión de la diversidad; así como mejora el desarrollo del sentido de la responsabilidad social en los futuros docentes.

En cuanto a la perspectiva política, y tal como afirman Chiva et al. (2019) la estudiante tras realizar ApS y trabajar con personas en riesgo de exclusión social, desarrolló ideas políticas tales como asumir que las autoridades deberían ser las que modificaran las estructuras para conseguir la verdadera inclusión; así como la necesidad de una sociedad más comprometida con la inclusión. Además, tal como plantea Aramburuzabala et al. (2012) mostró que había visto una mejora en el compromiso social, alegando a la necesidad de la lucha conjunta para lograr cambios efectivos y reales.

Por último, en cuanto a la perspectiva post-estructural, la estudiante muestra haber desarrollado valores y sentimientos a partir del ApS que le permiten crecer como persona y saber el lugar que quiere ocupar. Esto coincide con la propuesta de Chiva et al. (2016) en la cual el estudiantado se mostró empoderado y capaz de liderar el cambió social. Además, y tal como afirma Corbatón et al. (2015), se observa una estudiante que ha desarrollado valores como la empatía o la autoestima, viéndose capaz para trabajar; además de satisfecha con su trabajo realizado. Por último, tal como muestra Ibarrola et al. (2016), se puede observar una estudiante predispuesta a la reflexión, teniendo en cuenta que los resultados se han dado gracias a un proceso reflexivo continuo, donde se ha ido creando conexiones entre las ideas establecidas.

El presente estudio ha permitido observar con detalle cómo la experiencia mantenida durante tres cursos académicos en programas de ApS ha forjado en la alumna una serie de ideas que afectan a cuatro diferentes dimensiones de aprendizaje. El Modelo Conceptual de Butin ha permitido analizar y poner de manifiesto el aprendizaje global e integral que ha desarrollado. Así, la evolución vivida y compartida por la alumna avala que el ApS pueda ser concebido como un método pedagógico con capacidad de promocionar una educación de calidad (ODS4) (García-Rico et al., 2021), puesto que no solo favorece un aprendizaje de tipo técnico, más vinculado con el currículo, sino que incita que el alumnado participante gane una visión crítica y participativa de la sociedad en la que vive (Campbell y Oswald, 2018).

6. CONCLUSIONES

La reflexión se erige como un factor clave dentro de cualquier iniciativa de ApS (Chiva-Bartoll, Capella-Peris et al., 2020), aspecto que ha resultado esencial en la autoetnografía presentada en este texto, puesto que el desarrollo de la alumna ha estado totalmente ligado a la reflexión sobre su experiencia personal. A través de esta investigación se ha puesto de manifiesto cómo la participación en tres proyectos de ApS ha favorecido que una estudiante desarrollara aprendizajes vinculados a las cuatro perspectivas del Modelo Conceptual de Butin. Así, atendiendo a los resultados presentados, todo parece indicar que, en el caso

de esta alumna, el ApS desde el ámbito de la Educación Física y el deporte se ha erigido como vía adecuada para favorecer el cuarto ODS, centrado en favorecer una educación de calidad.

7. REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. Libro de actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació.

Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record, 105*(9), 1674-1692.

Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The review of higher education, 29*(4), 473-498.

Campbell, C. G., y Oswald, B. R. (2018). Promoting critical thinking through service learning: A home-visiting case study. *Teaching of Psychology, 45*(2), 193-199.

Capella Peris, C., Gil Gómez, J., Martí Puig, M., y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado, 19*(1), 334-348.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-13.

Chiva-Bartoll, S., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2017). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 181–197.

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Effects of service-learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behaviour and professional learning. *Frontiers in psychology, 11*, 331.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C., Capella-Peris, C., y Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista de Pedagogía, 71*(3), 63- 73.

Corbatón Martínez, R., Moliner Miravet, L., Martí Puig, M., Gil Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 19, 1-8.

Dewey, J. (1998). The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy. Indiana University Press.

Ellis, C., y Bochner, A. P. (2000): Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity". *Scholar commons, 91*, 733-768.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *22*(4), 747-765.

Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers. *European Physical Education Review, 21*(4), 467-484.

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García, R. (2016). A service- learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación, 27*(1), 53-73.

Gutiérrez, I. (2018). El complejo del «salvador blanco»: por qué puede ser racista hacerse fotos con niños negros en tu viaje a África. El país. Recuperado de https://www.eldiario.es/desalambre/complejo-salvador-racista-Africa_0_756975385.html

Ibarrola-García, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, 19, 105-120.

Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll, Ó. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio. Un estudio en el área de expresión corporal. *Bordón. Revista de Pedagogía, 71*(3), 169-179.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Recuperado de: http://www.octaedrotextos.com/pdf/110173.pdf

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. AZARBE, *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691

Opazo, H. (2015). Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, en sus cifras en inglés] (2015). Glosario. Recuperado de https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030

Pallarès-Piquer, M., Chiva-Bartoll, O., López-Martín, R. y Cabero-Fayos, I. (2018). *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.

Puig, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X., y Rubio Serrano, L. (2011). *Aprendizaje servicio y Educación para la Ciudadanía*. Graó.

Què és l'APS? | Aprenentatge Servei. (2020). Recuperado 14 de marzo de 2020, de https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/

Sigmon, R. (1979). Service-learning. Three principles. *Action, 8*(1), 9–11.

Tapia, M. N. (2006). *La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje-servicio en la escuela*. Ciudad Nueva Editorial.

Zorrilla, L. (2017). Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS ACTIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UN ENFOQUE NO-LINEAL, TRANSFORMADOR Y SOSTENIBLE

TERESA VALVERDE ESTEVE
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universitat de València (España)

CELINA SALVADOR-GARCÍA
Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja (España)
Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I
Castellón (España)

ÓSCAR CHIVA-BARTOLL
Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I
Castellón (España)

JESÚS GIL-GÓMEZ
Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I
Castellón (España)

1. INTRODUCCIÓN

Las demandas de la sociedad actual requieren que el currículum educativo adopte un carácter holístico y transformador (Miller, 2019; Saphiro, 2003). En otras palabras, que no sólo atienda a los conocimientos, sino a las habilidades o competencias (Jess et al., 2016). Específicamente, en áreas como la Educación Física (EF), se hace necesario un enfoque holístico, que no sólo atienda a las habilidades físicas o conocimientos teóricos (Light, 2008), sino que tenga en cuenta los procesos de adquisición de contenidos y la formación integral de la persona, en la que se incluyen aspectos de tipo social, emocional, crítico y constructivo para lograr la formación de una ciudadanía responsable y solidaria, que parte de la formación del profesorado del futuro alumnado (y ciudadanía), como sería la "personalidad eficaz" (Chiva et al., 2018).

El profesorado, ejerce como promotor del currículum (Carse, 2015), desde su interpretación hasta su puesta en práctica en los centros educativos. En ocasiones, esta tarea puede ser compleja (Jess et al., 2016; 2021; Stenhouse, 1975), pues atiende a la programación de experiencias para generar aprendizajes. Este hecho, resalta el carácter no-lineal del mismo, el cual está influenciado por la emergencia de patrones como resultado de los constreñimientos que el profesorado aplique sobre las tareas, el entorno o los individuos (Newell, 1986). En otros términos, podemos afirmar que todos los seres humanos son sistemas complejos que pueden auto-organizarse. Esto significa que las personas (como entes complejos), pueden ser predecibles o impredecibles en su comportamiento, pueden negociar los límites y establecer relaciones con diferentes ideas, individuos y objetos (Keay et al., 2019), variando por tanto a lo largo del tiempo y siendo adaptables y creativas (Valverde-Esteve, 2021). No obstante, debemos ser cautelosos a la hora de utilizar esta palabra (complejidad), pues debemos distinguirla de usos frecuentes que hacen mención de la misma como una "dificultad" o "un sistema complicado", que se caracteriza, a diferencia de los sistemas complejos, por ser pre-programado, predecible y suele dar el mismo output, además de permanecer en el mismo estado tras años (Dörnyei, 2014). Si tenemos en cuenta cómo estas ideas pueden influir en el currículum de las materias, la pedagogía, o la formación profesional del profesorado, podemos analizar estos contextos a partir de los principios fundamentales de la complejidad: la auto-organización, la negociación de límites, las conexiones y cómo todos estos elementos influyen en las personas a largo término (Kelso, 1997).

1.1. Contexto educativo como entorno complejo

Centrándonos en el contexto educativo, el conocimiento de la perspectiva de la complejidad social ha sido descrito por algunas teorías, repercutiendo sobre las aproximaciones actuales de la educación y de la enseñanza. Por ejemplo, la enseñanza Tradicional, Modernista o Positivista, ha buscado siempre respuestas a preguntas desde un enfoque lineal; es decir, teniendo en cuenta las relaciones causa-efecto desde la incertidumbre. Sin embargo, en el Postmodernismo, los agentes

observadores de la realidad no son considerados neutros, sino participantes activos cuya realidad es analizada e interpretada desde diferentes perspectivas, generando así múltiples posibilidades en la construcción y adquisición de conocimientos (Brosig, 2019).

La negociación de los límites tiene tres aspectos fundamentales, basados en la teoría de las constricciones de Newell (1986): personales (capacidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales), el entorno (espacio y personas que lo componen) y las tareas (modificaciones de la misma para añadir mayor o menor dificultad e integrar estrategias cognitivas). A través de este proceso, el alumnado puede ajustar factores como su competencia motriz, motivación, creatividad o los límites en los que se encuentra la justicia social o los prejuicios y la segregación por géneros que suele destacar en las sesiones de EF. Por este motivo, puede ocurrir que las limitaciones sean considerados ambiguas, y es que la clave reside en que están presentes de forma permanente en la negociación del currículum y necesitan ser negociados por todo aquel que se encuentre inmerso en el proceso de desarrollo (Gerson & Peiss, 1985). Un factor muy relevante en este proceso son las conexiones, que van más allá del currículum. En este, se hace hincapié en el valor educativo desde una perspectiva holística de las áreas. Asimismo, debemos reconocer las interconexiones del sistema educativo que se dan por naturaleza, que producen una fuerte influencia nacional e internacional por el potencial que son capaces de generar sobre los individuos y que pueden influir sobre el grupo-clase y las múltiples interconexiones que pueden producirse en el mismo (Miller, 1999).

A largo plazo, no se trata de que las personas responsables de la formación inicial del profesorado, hagan un cambio radical sobre el currículum, sino de llevar a cabo un largo proceso que evolucione con el tiempo en formas que sean bastante estables y, en otras ocasiones, más impredecibles. Estos desarrollos, llevan tiempo, necesitan de su oportunidad y deben ser permanentemente revisados para garantizar un desarrollo sólido, adaptativo y conectado. Este proceso, recibe la denominación de “elaboración recursiva” (Hipkins & Boyd, 2011), y tiene un importante impacto sobre la capacidad de construir un proceso que promueva cada tipo de desarrollo.

1.2. El desarrollo del currículum

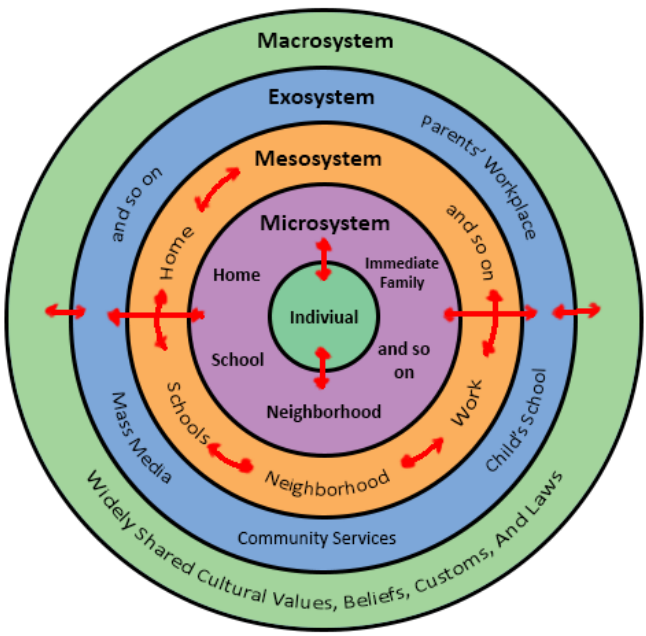
El actual método de desarrollo del currículum de EF consiste en poner en práctica los bloques de contenidos en una duración concreta de semanas. En ocasiones, el profesorado se muestra como elemento pasivo de nuevas ideas que pueden ser implementadas en sus centros y cuyas ideas han demostrado tener poca influencia a largo plazo sobre la práctica (Kennedy, 2005). En consecuencia, el profesorado se ha acostumbrado a formas pre-establecidas para llevar a cabo el desarrollo del currículum nacional, teniendo en poca consideración las características del alumnado o del contexto (Carse et al., 2018).

Estos bloques, suelen demandar que el profesorado los desarrolle de una forma lineal, con la expectativa de que el alumnado adquiera las competencias por imitación. Para ello, el profesorado hace uso de la "pedagogía de la certeza", basada en la predicción pre-programada o cierta de los sistemas complicados, haciendo que sea muy improbable que el alumnado adquiera habilidades que le ayuden a tener un proceso de aprendizaje eficiente, adaptativo y creativo. Sin embargo, la pedagogía de la complejidad o no-lineal (Chow et al., 2007; 2011; Chow & Atencio, 2014; Gómez-Criado & Valverde-Esteve, 2021; Valverde-Esteve, 2021;), trata de buscar la auto-organización, la interacción y la adquisición de las competencias de forma profunda y significativa. A través de los principios de la complejidad, el alumnado adquiere las habilidades que le ayudan a tener un proceso de aprendizaje eficiente, adaptativo y creativo. Este procedimiento es el que se pone de manifiesto desde la pedagogía no-lineal (Chow et al., 2007; Chow & Atencio, 2014). Esta aproximación, ayudará al alumnado a auto-organizarse, en formas que pueden resultar predecibles o impredecibles, y que pueden ayudar a negociar en términos personales, ambientales y relacionados con la tarea, respetando los ritmos de adquisición de habilidades y competencias sociales y cívicas, así como la reducción de la segregación por géneros durante las sesiones prácticas.

1.2.1. La formación del profesorado

Siguiendo esta línea, el aprendizaje profesional es un proceso mucho más complejo que se centra en las necesidades del profesorado y del alumnado y que responde a los factores organizacionales (Day & Gu, 2007). Debemos, por tanto, contribuir al desarrollo profesional, explorando ideas desde el pensamiento de la complejidad y la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1994) (figura 1) se tiene el potencial suficiente como para diseñar y apoyar el desarrollo profesional a largo plazo (Carse et al., 2018).

***FIGURA 1**. Teoría ecológica de sistemas.*



Fuente: Adaptado de Bronfenbrenner (1994).

En definitiva, la formación del profesorado requiere de una revisión para ser diseñada como un área integrada e integradora, buscando la creación de conexiones a lo largo del currículum escolar, y estableciendo puentes entre la vida académica y profesional, ambas relacionadas con las áreas que conforman el currículum. La "pedagogía de lo

emergente" engloba la complejidad, conexión, creatividad y naturaleza emergente del aprendizaje del alumnado (Dalke et al., 2007). Para tal fin, el profesorado debe desarrollar prácticas que se focalicen en los puntos de partida de lo que el alumnado conoce, con menores intenciones de aprendizaje específico, recursivo y creando conexiones permanentes a través de las materias. En cuanto a la transferencia de metodologías de aprendizaje al alumnado, se ha tenido la tendencia de adquirir una aproximación simplista causa-efecto; es decir, de forma lineal.

En esta línea, las ideas de la complejidad conducen hacia el reconocimiento de que, el profesorado, como ocurre con el alumnado, son aprendices que se auto-organizan en diferentes escalas, estructurando su propio aprendizaje en diferentes formas y consiguiendo distintas producciones en el aprendizaje. Como punto de partida, una idea consiste en que el profesorado reconozca cómo sus experiencias previas, sus actuales capacidades e intereses personales, actúan como limitaciones para desarrollar su labor profesional en las diferentes áreas. El impacto del cambio de estas limitaciones constituiría una ayuda hacia la auto-organización, como elemento influyente en el contexto escolar (Schiavio & Van Der Schyff, 2018). Y es que, debemos tener en cuenta que el desarrollo profesional de las diferentes áreas no es un hecho aislado, sino que se encuentra estrechamente ligado a un grupo, centro y comunidad local. También es importante que se regulen conjuntamente para compartir una visión de las materias en el centro escolar, puesto que el equipo docente no sólo estará preparado para conocer las necesidades del alumnado, sino también para identificar las oportunidades de aprendizaje profesional individual y del resto de agentes del entorno, favoreciendo así su labor profesional.

En cierto modo, se trata de que toda la comunidad educativa se apoye para poder trabajar de forma colaborativa, auto-organizada y recursiva, desarrollando asimismo programas locales conectados en una clara visión educativa de las áreas (Wagner & Leydesdorff, 2005). Las raíces del currículum, la pedagogía y el aprendizaje profesional dotarán de la estructura, adaptabilidad y creatividad para fortalecer esta perspectiva educativa. A través de la auto-organización y la elaboración recursiva, se puede contribuir a crear un capital profesional del profesorado que

permitirá estar mejor posicionados para realizar una contribución al currículum, aprendizaje profesional y desarrollo de políticas educativas. Por tanto, no se trata de crear una aproximación dominante que pueda ser implementada, sino de crear una visión educativa que ofrezca una robusta teorización para apoyar a todos los elementos que interactúen entre sí.

1.2.2. Los modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos se caracterizan por añadir estructuras de los estilos de enseñanza, centrando su atención sobre el alumnado (Fernández-Río et al., 2016). Recientemente, se están incorporando estructuras que fomentan la participación activa, al mismo tiempo que la creatividad. Esta perspectiva, además de fomentar la adquisición de contenidos de forma significativa (Michael, 2006), permite reducir algunos estereotipos, como veremos en este apartado.

Pedagogía no lineal

La pedagogía no lineal se basa en conceptos de la teoría de la ecología y complejidad de los sistemas, que consiste en la aplicación de dinámicas no lineales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chow et al., 2015; Chow et al., 2021). La pedagogía no-lineal (Atencio, Jia-Yi, Keat-Clara, & Yi-Miriam, 2014) exige al estudiantado y colectivos a aprender desde una perspectiva holística que incluya factores emocionales y físicos. Siguiendo a Williams et al. (1999), las características más importantes de los sistemas dinámicos neurobiológicos son la gran integración dentro del sistema, las partes o grados de libertad interconectados e interactivos, que resulten en patrones de comportamiento de movimiento. Asimismo, un sorprendente grado de orden entre grados de libertad que interactúan, una tendencia intrínseca de autoorganización, la capacidad de los componentes del subsistema para influir en el comportamiento de otros subsistemas, con salidas variables y similares que se logran con diferentes configuraciones de los componentes del sistema (Gómez Criado & Valverde, 2021; Valverde-Esteve, 2021). Todas estas interacciones se ponen de manifiesto cuando se trabaja de forma colaborativa. En este sentido, la pedagogía no-lineal (Chow et

al., 2011), implica la manipulación de elementos clave, entendidos como las dificultades que agregamos cuando llevamos a cabo las tareas, materiales y entorno (Newell, 1986).

Se ha demostrado que la creatividad ocurre en presencia y ausencia de restricciones. Algunas de las condiciones que favorecen la creatividad son el nivel de cultura, la diversidad en un grupo, la confianza y un clima positivo. Desde el punto de vista de la EF, las restricciones se definen como barreras o factores que limitan la actividad. Las reglas de la tarea pueden no ser barreras físicas o limitaciones que eliminan físicamente ciertas respuestas, pero influyen en los patrones de movimiento generados por un individuo (Newell, 1986). Cuando nos referimos a "movimiento", queremos referenciar a la parte física y cognitiva; es decir, a la segregación, marginación, integración e inclusión, que se puede producir durante todo el proceso. Debemos prestar suficiente atención a la forma en que las personas participantes interpretan las tareas impuestas, lo que conducirá a la producción de diferentes patrones de movimiento para las mismas restricciones de tarea (Newell, 1986). Como resultado, la autoorganización, es la interacción espontánea que conduce a la aparición de un nuevo orden y se refiere a procesos más o menos espontáneos en los que el control externo no es el factor más importante. En el caso de procesos que involucran a varias personas, las respuestas emergentes son aún más evidentes. La dimensionalidad del comportamiento se reduce por la interacción de los elementos cooperativos que forman sistemas complejos (Balagué et al., , 2013). La creatividad muestra diferentes niveles de complejidad, con más o menos proximidad al fenómeno objetivo y su expresión subjetiva (Valero-Matas, 2016).

El modelo de creatividad *Domain-Field-Individual* (DFI) del sistema (Csikszentmihalyi, 1988) involucra tres subsistemas interrelacionados que determinan la creatividad: (1) el dominio cultural de las reglas simbólicas, (2) el campo de los expertos disciplinarios, y (3) los individuos que usan el sistema de símbolos culturales. Como la creatividad es la suma de las partes interactuantes de un sistema, los valores sociales pueden modificar la creatividad de uno. Estos serán los principios a seguir durante el diseño de las tareas, de forma que se analicen los

patrones emergentes derivados de la práctica, desde un enfoque de estereotipos de género.

Educación basada en el lugar

Este modelo está basado en los estudios de Beames y Ross (2010), o *Place based education* (Gruenwald, 2003; Lowenstein, et al., 2018; Smith, 2002; Sobel, 2004), en los que se resalta la responsabilidad del alumnado en cuanto a su planificación de intercambios con el vecindario y el entorno que les rodea, ofreciendo un grado elevado de iniciativa, cuyas raíces son la historia y la ecología y que pueden ser combinados con las diferentes áreas que se presentan.

Aprendizaje Servicio

El Aprendizaje-Servicio (ApS) (Puig et al., 2007) presenta la inclusión de diferentes colectivos en situaciones de exclusión (incluyendo ingresos, empleo, educación, estatus socioeconómico), así como aspectos socioculturales (tales como el género, etnia, religión, cultura, estatus de migrante, capital social, ...), socio geográficos (como la residencia en barrios desfavorecidos), o vinculados (la edad) (Chiva et al. 2019, ; Capella et al., 2015; 2018), a través del servicio a la comunidad (Tapia, 2008).

Aprendizaje cooperativo

Este modelo pedagógico otorga mayor importancia al proceso que al resultado, el cual se trata como una acción simbólica (Rodríguez-Sánchez, 2015). El rol docente cambia a facilitador, con una intervención basada en la participación y el fomento de la evaluación compartida (López-Pastor et al., 2005). Específicamente, se caracteriza porque motiva la participación activa de todo el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de fomentar el pensamiento crítico y lógico, porque el alumnado se debe enfrentar a situaciones problemáticas (Gutiérrez, 2009), a través de la responsabilidad individual compartida (Johnson & Johnson, 1999).

Flipped classroom o flipped teaching

El modelo *Flipped teaching* (Arnold-Garza, 2014), está centrado en la autonomía del descubrimiento de conocimientos por parte del alumnado y teniendo cada vez más repercusión, empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Cabero & Pallarés, 2019), aumentando así las interacciones del alumnado en el aula (O'Flaherty & Philips, 2015).

1.2. La creatividad en el aula como patrón emergente y no-lineal

El currículum educativo regula los procesos de enseñanza-aprendizaje para cada enseñanza. En él, se incluyen los objetivos de cada enseñanza y etapa, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. La tendencia actual del currículo educativo concretamente de la materia de EF, establece que el bloque de contenidos relacionado con la expresión corporal, favorece la desinhibición y exteriorización de sentimientos y emociones. Se sugieren, por tanto, aspectos como la comunicación y las relaciones, aumentando la complejidad de las tareas para lograr una mayor participación, junto con el espíritu creativo y emprendedor. Los elementos trasversales pueden ser desarrollados de forma simultánea, favoreciendo el respeto y tolerancia a través de la materia de la EF (Valverde-Esteve et al., 2021). Especialmente, en esta, el profesorado se esfuerza por poner en práctica actividades que brinden, al alumnado, la oportunidad de explorar su creatividad.

El proceso creativo y su aplicación a ámbitos como el arte o el deporte, se han estudiado especialmente durante los últimos años. Concretamente, desde 1950, los principales objetivos de los estudios sobre creatividad, centran, en su definición precisa, los instrumentos utilizados para evaluarlos y las técnicas para favorecer su desarrollo (Sánchez et al., 2003), o sobre cómo se produce la creatividad (Lucznik, 2015; Sawyer et al., 2013). La creatividad fue definida por Gilford (1950) como la capacidad de producir numerosas soluciones válidas a un problema específico. Ciertas propiedades como la singularidad, la novedad (Hristovski et al., 2011), funcionalidad, originalidad, o una elevada

variación de ideas (Glück et al., 2002), han sido atribuidas a la creatividad. Por tanto, una persona creativa, se caracteriza por su capacidad para elaborar y producir diversas ideas y ser flexible cuando no se es eficaz (Guilford & Strom, 1978). Las creaciones no tienen por qué ser necesariamente materiales. Podemos referirnos a estados o estructuras mentales, eventos y acciones (Wreen, 2015; Valero-Matas, 2016). En el ámbito educativo, hablamos de recursos docentes para el diseño de actividades que fomenten los objetivos y contenidos transversales que pretendemos transmitir.

1.3. Empoderamiento a través de las metodologías activas

El éxito de estas acciones metodológicas reside en la facilitación de las condiciones de acceso, la adaptación a las necesidades individuales, colectivas y curriculares, así como el empoderamiento de mujeres a través de la enseñanza-aprendizaje entre iguales (Rao & Strauss, s/a). En el caso del ApS, todo esto persigue la motivación y sensibilización sobre las personas, además de quienes cursan sus estudios sobre la mejora de la sociedad. Por este motivo, la población sobre la que se aplica, puede ser desde la infancia y adolescencia, las personas mayores, aquellas con diversidad funcional y las privadas de libertad, siendo quienes prestan el servicio, el alumnado que se encuentra en etapa de formación universitaria.

Estas acciones, se encuentran en la línea de las propuestas por la Agencia Europea 2030 para el Desarrollo Sostenible (AEDS), desde tres perspectivas: una, sobre qué estrategias emplea el alumnado que se encuentra en formación de profesorado, la segunda, cuáles son los resultados que se obtienen de esta práctica, desde una perspectiva holística. La tercera, cómo influyen estas prácticas sobre el empoderamiento de las poblaciones vulneradas o tradicionalmente segregadas. En este sentido, el alumnado involucrado en metodologías activas, obtiene un crecimiento personal y social, incluida una reducción de los estereotipos, una mayor sensibilidad cultural y una mayor comprensión de los fenómenos sociopolíticos (Chiva-Bartoll et al., 2020; Gil-Gómez et al., 2015; Winans-Solis, 2014; Zimmerman et al., 2009), pues se convierte en agentes generadores del descubrimiento de su propio conocimiento,

como consecuencia de un aprendizaje experiencial. De hecho, se ha demostrado cómo, metodologías como el ApS promueven el desarrollo de las identidades del alumnado (Nelson & Sneller, 2011), reforzando e intensificando las identidades feministas (Eyler & Giles, 1999; Kackar-Cam & Schmidt, 2014; Kelly, 2015). Específicamente, la forma en que el compromiso social puede alentar a las niñas a las fuerzas opresoras (Currie et al., 2009; DeMuth, 2011), cuestionando prácticas sociales o escolares injustas y promoviendo mejoras en el sentimiento de pertenencia (Leblanc, 2001; Winans-Solis, 2014).

Puesto que el profesorado tiende a enseñar de la misma forma que se le enseñó, se encuentra en una posición única para actuar como modelos a seguir (Yager et al., 2019). Durante los últimos años, personal investigador centrado en la formación del profesorado, ha defendido la importancia de dilucidar el currículum oculto (Kirk, 2012), la igualdad (p.e., Evans, 1990; Ennis, 1999), las perspectivas socioculturales (p.e., Cliff, et al., 2009; Flory et al., 2014), la imagen corporal (Kirk 2006; Tinning & Glasby, 2002) y el género (Brown 2005; Dowling, 2008; Langnes, 2017; Langnes & Fasting, 2014; Langnes, & Fasting, 2017). No obstante, a pesar de estas preocupaciones, muchas personas encargadas de la formación del profesorado, solo han mostrado una respuesta tímida a los prejuicios de género, especialmente en EF y en desafiar las relaciones desiguales (Evans & Penney, 2002).

Por estos motivos, la formación del profesorado debería incluir una perspectiva de género, retando a las prácticas curriculares, por ejemplo, en el caso de la EF, promoviendo otras más inclusivas (Felis-Anaya, Martos-García & Devís-Devís, 2017; Flintoff & Scraton, 2006), con el objetivo de maximizar las oportunidades educativas para "todo el alumnado" (Wilkinson, 2019). El género es una estructura compleja de relaciones de poder, por lo que cualquier discusión dentro de las prácticas educativas estándar debe considerar que no existe una única escuela de pensamiento feminista, sino un mosaico multifacético de visiones feministas (Wilkinson, 2019). Se hace necesario dar pasos prácticos hacia adelante, a pesar de la complejidad de las cuestiones de género (Martín & Beese, 2016), reduciendo así las barreras (Wright et al., 2017). Las pedagogías transformadoras se basan en varios discursos, incluida la

pedagogía crítica, la pedagogía feminista, el postestructuralismo y la teoría Queer, entre otras (Hytten & Bettez, 2011). Teniendo en cuenta estos enfoques, el personal profesional y académico debe colaborar para encontrar enfoques pedagógicos transformadores hacia una educación menos sesgada, que incluya un punto de vista feminista. En este sentido, un enfoque metodológico para mejorar la equidad de género podrán ser las metodologías activas.

Las actitudes hacia la igualdad de género han sido estudiadas desde diferentes perspectivas. Algunos estudios se han centrado en analizar las expectativas académicas y profesionales (Jiménez et al., , 2006; Rodríguez et al., 2008), las creencias y actitudes del alumnado (Colás & Villaciervos, 2007), actitudes sexistas (Lameiras & Rodríguez, 2002), violencia de género (Moya et al., 2007), dimensión corporal, social, intelectual y emocional (Colás & Villacievos, 2007). La valoración de las actividades y roles de mujeres y hombres pueden determinar las oportunidades a las que tienen acceso (Pérez et al., 2010). En ocasiones, desde los hogares, se puede discriminar en favor de los niños en el acceso a la educación (Subrahmanian, 2005), aunque puede ocurrir también que el alumnado sea excluido en contextos de probreza y/o conflictos. Para comprender los derechos desde una perspectiva de género, Subrahmanian (2005) indica que el enfoque debe incluir contenidos de aprendizaje, método y proceso de enseñanza, elección del tema, modos de evaluación, la gestión de las relaciones entre iguales, y los resultados de aprendizaje.

1.3.1. Empoderamiento a través del ApS en respuesta de los ODS

Tal y como se ha expuesto en el apartado previo, las metodologías activas emergen como propuestas pedagógicas con la capacidad de empoderar al alumnado. Este hecho adquiere especial relevancia en el campo de la formación docente, puesto que el futuro profesorado debe ser capaz de comprender cuán influyente será su figura una vez aterrice en las aulas. Entre las diferentes metodologías activas presentadas, esta sección se centra en al ApS puesto que literatura previa ratifica que este tipo de iniciativas pedagógicas permite empoderar a todos los agentes implicados (Phillips, 2021). Además, en el campo concreto de la

formación docente en EF, al ApS ofrece escenarios educativos reales y con gran diversidad, aportando un enfoque que permite dar visibilidad, fuerza y promover la educación inclusiva (Chiva-Bartoll, et al., 2021).

Estos aspectos fundamentales del ApS entroncan con el cuarto objetivo de la Agenda 2030 propuesta por la AEDS: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. De acuerdo con lo presentado, las próximas líneas presentan cómo este enfoque metodológico es capaz de apuntalar cada uno de los componentes del mencionado objetivo.

En primer lugar, el ApS ha sido vinculado en múltiples ocasiones con la educación inclusiva. En este sentido, por ejemplo, el estudio llevado a cabo por Chiva-Bartoll et al. (2020), se centró en el impacto del ApS en relación a la inclusión educativa, y concluye que esta metodología (1) incrementa la capacidad de resolver dificultades in situ para adaptarlas a los receptores del servicio y sus características, (2) contribuye crear una comprensión más profunda de la diversidad del colectivo con el que el futuro profesorado trabaja gracias a la interacción que se establece y (3) genera que el alumnado en formación se percate de que la inclusión como línea de acción educativa y horizonte social siguen siendo un objetivo por alcanzar. No obstante, estos autores inciden en la necesidad de adoptar perspectivas críticas de ApS, en los que los procesos de reflexión resultan fundamentales.

Además de promover una educación inclusiva, el ApS también debería favorecer cambios de calado a nivel social en un sentido amplio, incluyendo la promoción de la igualdad, la equidad, la accesibilidad, etc. (An & Decker, 2019). Así, como consecuencia de compartir experiencias con colectivos vulnerados, el ApS permite no solo incidir en el desarrollo de actividades de apoyo relacionadas con la formación curricular y la transferencia de conocimientos, sino que estas son el medio a través del cual el futuro profesorado puede construir habilidades docentes enfocadas en temas sociales y de convivencia. En otras palabras, esta estrategia metodológica, en el campo de la formación inicial docente de EF y aplicada desde una perspectiva crítica, puede ser susceptible de promover la justicia social (García-Rico, et al., 2020). Además, de acuerdo con la literatura, el ApS puede favorecer la eliminación de los

prejuicios sociales (Ruiz-Montero, et al., 2020) y favorecer que el alumnado participante tome parte en o incluso impulse el desarrollo de iniciativas solidarias en el futuro (Chiva-Bartoll et al., 2020), "sensibilizando a los futuros docentes respecto a la necesidad de transformar la educación y promover una sociedad más justa y equitativa" (García-Rico, et al., 2020, p. 40). De esta forma, todo apunta a que el ApS puede incidir en la promoción de la inclusión, la equidad y la justicia social incluso a largo plazo.

Múltiples estudios avalan la influencia positiva del ApS con respecto a diversas dimensiones relacionadas con la educación de calidad como pueden ser el desarrollo académico, profesional, personal y social logrado por parte del estudiantado universitario (Opazo et al., 2019). También en el campo concreto de la formación de profesorado de EF, una revisión de la literatura desarrollada recientemente apunta a que el ApS se erige como un potente estandarte para desarrollar habilidades académicas, sociales y personales (Pérez-Ordás et al., 2021). Todos estos beneficios permiten comprender el valor pedagógico holístico que ostenta el ApS, puesto que lejos de limitarse a favorecer un contenido concreto, favorece el desarrollo de múltiples habilidades que lo enaltecen como una metodología activa que promueve una educación integral y de calidad.

Por último, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 hace referencia al hecho de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, aspecto que también puede verse estimulado a través del ApS. Son numerosos los proyectos de ApS desarrollados desde una perspectiva intergeneracional, en los que el alumnado en formación desarrolla su servicio con adultos mayores. Pese a que los estudios en este tipo de iniciativas se han centrado mayoritariamente en los efectos sobre el alumnado (Pérez-Ordás et al., 2021), nuevas investigaciones comienzan a dar voz a los receptores del servicio, señalando su potencial beneficio para las personas adultas mayores participantes (June & Andreoletti, 2020; Ruiz-Montero et al., 2020). En definitiva, gracias a llevarse a cabo en el campo de la formación docente, el servicio ofrecido suele estar vinculado al aprendizaje y la educación, por lo que los colectivos vulnerados con los que se trabaja, incluyendo personas de todas

las edades y características, pueden ver favorecidas sus oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo se han plasmado los principales rasgos definitorios y los cimientos de algunos modelos pedagógicos activos y participativos, entre los que emerge el ApS, así como una serie de pautas y elementos a tener en cuenta para su aplicación. De entrada, se han descrito algunos de los principales fundamentos teóricos. Posteriormente, en base a la orientación de cada enfoque pedagógico y a sus objetivos de fondo, se han expuesto las diferentes posibilidades a la hora de implementarlos.

Por último, antes de cerrar el capítulo, es de justicia apuntar que la implantación de estos modelos pedagógicos en nuestro campo disciplinar no está exenta de dificultades. Tanto el profesorado, como el alumnado que aspire a poner en práctica este tipo de planteamientos metodológicos debe adoptar un compromiso fuerte y valiente con la filosofía subyacente de cada modelo, sin perder de vista que se trata de planteamientos no lineales que, aplicados en las asignaturas del campo de la EF y las Ciencias del Deporte, promueven una reconfiguración de los esquemas clásicos de la materia. Este giro metodológico, al mismo tiempo, podría ocasionar que cierto alumnado, especialmente aquel sector ávido de encontrarse con una EF de enfoque técnico y con gran peso del dominio motor, se manifieste disconforme en los primeros compases. A ello se suma, además, la herencia de los planteamientos metodológicos más tradicionales, centrados en otorgar al alumnado roles pasivos y centrados en la mera reproducción.

Del mismo modo, la modificación de los marcos de referencia clásicos también puede llevar al personal docente a sentirse ligeramente descentrado. Por ello, una recomendación para aquellos docentes que decidan optar por estos enfoques no lineales, es que sean prudentes al establecer los objetivos de sus programaciones didácticas, planificando logros factibles y accesibles para asegurar experiencias de éxito; sin descuidar un

seguimiento permanente y una valoración crítica y reflexiva de los procesos desarrollados.

En definitiva, se sugiere que la implementación de los modelos pedagógicos descritos se incluya en la formación del profesorado, atendiendo a la dimensión humana desde una perspectiva holística, fomentando la participación activa, contribuyendo a la capacidad de crear, y a la equidad en la diversidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

TVE: Conselleria de Inno-vación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital (Generalitat Valenciana, Best/2019/110), Fulbright Comission y Beca de movilidad del vicerrectorado de Investigación de la Universitat de València. . REFERENCIAS

An, J., & Decker, J. T. (2019). Utilizing a critical service-learning approach in an adapted physical education course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90*(4), 7-14.

Atencio, M., Yi, C. J., Clara, T. W. K., & Miriam, L. C. Y. (2014). Using a complex and nonlinear pedagogical approach to design practical primary physical education lessons. *European Physical Education Review*, *20*(2), 244-263.

Balague, N., Torrents, C., Hristovski, R., Davids, K., & Araújo, D. (2013). Overview of complex systems in sport. *Journal of Systems Science and Complexity*, *26*(1), 4-13.

Beames, S., & Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *10*(2), 95-109.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, *2*(1), 37-43.

Brosig, M. (2019). Restricted Complexity a Middle Path Between Post-modern Complexity Theory and Positivist Mainstream IR. In *Forum: Complex systems and international governance', International Studies Review, https://doi. org/10.1093/isr/viz005.*

Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, *10*(1), 3-23. https://doi.org/10.1080/135733205298785

Cabero, I. & Pallarès, M. (2019). Civilización Digital y Pedagogías Emergentes a partir de las Nuevas Tecnologías. pp. 1 - 153. Ediciones Egregius.

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, Ó. (2018). A rubric to assess the teaching competency using motor skills and body language games: Initial development and validation. *Journal of Physical Education and Sport, 2018, vol. 18, num. 2, p. 944-954*.

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). Diseño y validación de una rúbrica para medir la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en Educación Infantil. *Agora para la educación física y el deporte, 2015, vol. 17, num. 2, p. 148-167*.

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, Ò. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *19*(1), 334-348.

Carse, N., Jess, M., & Keay, J. (2018). Primary physical education: Shifting perspectives to move forwards. *European Physical Education Review*, *24*(4), 487-502.

Carse, N., Jess, M., & Keay, J. (2018). Primary physical education: Shifting perspectives to move forwards. *European Physical Education Review*, *24*(4), 487-502.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., CapellaPeris, C., & Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, *71*(3), 63-77.

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, *46*(3), 395-407. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. Revista Complutense de Educación, 29(1), 181-197. https://doi.org/10.5209/RCED.52164

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Olivencia, J. J. L., & Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 1356336X211007156.

Chow, J. Y., & Atencio, M. (2014). Complex and nonlinear pedagogy and the implications for physical education. *Sport, Education and Society*, *19*(8), 1034-1054.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction*. Routledge.

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, *77*(3), 251-278.

Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, *29*(2), 189-200.

Chow, J. Y., Komar, J., Davids, K., & Tan, C. W. K. (2021). Nonlinear Pedagogy and its implications for practice in the Singapore PE context. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-12.

Cliff, K., Wright, J., & Clarke, D. (2009). What does a 'sociocultural perspective' mean in health and physical education? In M. Dinan-Thomson (Eds.), *Health and physical education* (pp. 165–182). Oxford University Press.

Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. Revista de Investigación Educativa, 25, 1, 35-58.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in psychology*, *6*(2), 159-176.

Currie, D. H., Kelly, D. M., & Pomerantz, S. (2009). *Girl power: Girls reinventing girlhood*. Peter Lang.

Dalke, A. F., Cassidy, K., Grobstein, P., & Blank, D. (2007). Emergent pedagogy: learning to enjoy the uncontrollable—and make it productive. *Journal of Educational Change*, *8*(2), 111-130.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, *33*(4), 423-443.

DeMuth, D. (2011). Doing feminist and activist learning outcomes: What should students be able to do as a result of this Women's and Gender Studies project/course/ curriculum? *Atlantis, 35*(2), 86–95.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems:'Retrodictive qualitative modelling'in the language classroom. *Language Teaching*, *47*(1), 80-91.

Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society, 13*(3), 247–266. https://doi.org/10.1080/13573320802200560

Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society, 4*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/1357332990040103

Evans, J. (1990). Defining a Subject: The Rise and Rise of the new Physical Education? *British Journal of Sociology of Education 11*(2), 155–169. doi: 10.2307/1392828

Eyler, J., & Gyles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, *24*(3), 314-329.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. *The handbook of physical education*, 767-783.

Flory, S. B., Tischler, A., & Sanders, S. (2014). *Sociocultural Issues in Physical Education: Case Studies for Teachers*. Rowman & Littlefield.

García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(2), 29-47.

García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325

Gerson, J. M., & Peiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social problems*, *32*(4), 317-331.

Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service-learning on the training of pre-service teachers Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review, 21*(4), 467-484. https://doi.org/10.1177/1356336X15582358

Glück, J., Ernst, R., & Unger, F. (2002). How creatives define creativity: Definitions reflect different types of creativity. *Communication Research Journal, 14*(1), 55-67

Gómez-Criado, C. & Valverde-Esteve, T. Nonlinear pedagogy and its application in a volleyball didactic unit: a practical approach. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 805-810.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, *32*(4), 3-12.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454.

Guilford, J. P., & Strom, R. D. (1978). *Creatividad y educación*. Paidós.

Gutiérrez del Moral, M. J. (2009). El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas. Univest09.

Hipkins, R., & Boyd, S. (2011). The recursive elaboration of key competencies as agents of curriculum change. *Curriculum Matters*, *7*, 70.

Hristovski, R., Davids, K., Araujo, D., & Passos, P. (2011). Constraints-induced emergence of functional novelty in complex neurobiological systems: a basis for creativity in sport. *Nonlinear Dynamics-Psychology and Life Sciences, 15*(2), 175-206.

Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, *25*, 7-24.

Jess, M., Carse, N., & Keay, J. (2016). The primary physical education curriculum process: more complex that you might think!!. *Education 3-13*, *44*(5), 502-512.

Jess, M., McMillan, P., Carse, N., & Munro, K. (2021). The personal visions of physical education student teachers: putting the education at the heart of physical education. *The Curriculum Journal*, *32*(1), 28-47.

Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. A., Téllez, J. A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. Relieve, 12, 2, 261-287

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, *38*(2), 67-73.

June, A., & Andreoletti, C. (2020). Participation in intergenerational service-learning benefits older adults: A brief report. *Gerontology & geriatrics education, 41*(2), 169-174.

Kackar-Cam, H., & Schmidt, J. A. (2014). Community-based service-learning as a context for youth autonomy, competence, and relatedness. *The High School Journal*, *98*(1), 83-108.

Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional development in education*, *45*(1), 125-137.

Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional development in education*, *45*(1), 125-137.

Kelly, M. (2015). Feminist identity, collective action, and individual resistance among contemporary US feminists, *Women's Studies International Forum, 48*, 81–92. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2014.10.025

Kelso, J. S. (1997). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT press.

Kennedy, K. J. (2005). *Changing schools for changing times: New directions for the school curriculum in Hong Kong*. Chinese University Press.

Kirk, D. (2006). The Obesity Crisis and School Physical Education. *Sport, Education and Society, 11*(2), 121–133. https://doi.org/10.1080/13573320600640660

Kirk, D. (2012). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest, 44*(1), 35–56. https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040

Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 17*(2), 119-127.

Langnes, T. F., & Fasting, K. (2016). Identity constructions among breakdancers. *International Review for the Sociology of Sport*, *51*(3), 349-364.

doi: 10.1177/1012690214526402

Langnes, T. F., & Fasting, K. (2017). Gender constructions in breaking. *Sport in Society*, *20*(11), 1596-1611. DOI: 10.1080/17430437.2017.1284809

Leblanc, L. (2001). *Pretty in punk: Girls' gender resistance in a boys' subculture.* Rutgers University Press.

Light, R. (2008). Complex Learning Theory— Its Epistemologyand Its Assumptions About Learning: Implications forPhysical Education. *Journal of Teaching in PhysicalEducation, 27*(1), 21-37.

Lowenstein, E., Grewal, I. K., Erkaeva, N., Nielsen, R., & Voelker, L. (2018). Place-Based Teacher Education: A Model Whose Time Has Come. *Issues in Teacher Education*, *27*(2), 36-52.

Lucznik, K. (2015). Between minds and bodies: Some insights about creativity from dance improvisation. *Technoetic Arts, 13*(3), 301-308.

Martin, J., & Beese, J. A. (2016). Pink is for girls: sugar and spice and everything nice—A case of single-sex education. *Journal of Cases in Educational Leadership*, *19*(4), 86-101.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in physiology education*. *Advances in Physiology of Education*, 30, 159-167.

Miller, J. P. (1999). Making connections through holistic learning, *Educational Leadership* 56, 4, 46-48.

Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum*. University of Toronto press.

Moya, M., Glick, P., Expósito, F., De Lemus, S., & Hart, J. (2007). It's for your own good: Benevolent sexism and women's reactions to protectively justified restrictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(10), 1421-1434.

Nelson, J. A., & Sneller, S. (2011). Ensuring quality service-learning experiences for at-risk adolescents. *The Prevention Researcher*, *18*(1), 14-18.

Newell, K, M. 1986. Constraints on the de-velopment of coordination. See Wade &Whiting 1986, pp. 341 360.

O'Flaherty, J., Phillips, C. (2015). The use of flipped classroom in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education, 25,* 85-95.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & Mcilrath, L. Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 15-23.

Pastor, V. M. L., Pascual, M. G., & Martín, J. B. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís*, *17*, 21-37.

Pérez, R. G., Catalán, M. A. R., García, O. B., González-Piñal, R., Sánchez, R. B., & Pinto, E. R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, *28*(1), 217-232.

Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education; teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(2), 669.

Phillips, B. (2021). *Reciprocal Empowerment Through Remote Service Learning: How to Create Learning Opportunities That Embrace Difference and Foster Social Justice*. In Cases on Active Blended Learning in Higher Education (pp. 65-85). IGI Global.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educar para la ciudadanía.* Octaedro

Rao, B., & Strauss, S. (2018, March 5-7). Adult women's empowerment: learning through peer teaching in ict-enhanced courses around employment skills and social issues in indian villages. Proceedings of INTED2018, Valencia, Spain.

Rodriguez Lajo, M., Vila Baños, R., & Freixa Niella, 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

Rodríguez Sánchez, C. J. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service learning in physical education teacher education. *Sustainability, 12*(3), 1127.

Sánchez, M. D. P., Martínez, O. L., García, C. F., & García, M. R. B. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de investigación Educativa, 21*(1), 201-213.

Sawyer, R. K. (2012). *The science of human innovation: Explaining creativity*. Oxford University Press.

Schiavio, A., & Van der Schyff, D. (2018). 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences*, *8*(8), 72.

Shapiro, D. F. (2003). Facilitating holistic curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *28*(4), 423-434.

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi delta kappan*, *83*(8), 584-594.

Sobel, D. (2004). Place-based education. The Orion Society.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational.

Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, *25*(4), 395-407.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56.

Tinning, R., & Glasby, T. (2002). Pedagogical work and the cult of the body: Considering the role of HPE in the context of the 'new public health'. *Sport, Education and Society, 7*(2), 109–119. https://doi.org/10.1080/1357332022000018814

Valero-Matas, J. A., Valero-Oteo, I., Coca, J. R., & Laurencio Leyva, A. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 15*(2), 201-222

Valverde-Esteve, T. (2021). Practical implications of the non-linear pedagogy in future physical Education Teachers Training during a body expression session: towards the edge of chaos (Implicaciones prácticas de la pedagogía no-lineal en la formación del Profesorado de Educación Física durante una sesión de expresión corporal: hacia el borde del caos. *Retos*, (40), 231-240.

Wagner, C. S., & Leydesdorff, L. (2005). Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research policy*, *34*(10), 1608-1618.

Wilkinson, S. (2019). "Equity and inequity amidst curriculum reform". In Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies, edited by C.D. Ennis, 187-199. Routledge.

Williams, A. M., Davids, K., & Williams, J. G. P. (1999). *Visual perception and action in sport*. Taylor & Francis.

Winans-Solis, J. (2014). Reclaiming power and identity: Marginalized students' experiences of service-learning. *Equity & Excellence in Education, 47*(4), 604–621. https://doi.org/10.1080/10665684.2014.959267

Winans-Solis, J. (2014). Reclaiming power and identity: Marginalized students' experiences of service-learning. *Equity & Excellence in Education, 47*(4), 604–621. https://doi.org/10.1080/10665684.2014.959267

Wreen, M. (2015). Creativity. *Philosophia, 43,* 891–913.

Wright, E. M., Griffes, K., & Gould, D. R. (2017). A qualitative examination of adolescent girls' sport participation in a low-income, urban environment. *Women in Sport and Physical Activity Journal, 25*(2), 77-88. https://doi.org/10.1123/wspaj.2016-0002.

Zimmerman, T. S., Krafchick, J. L., & Aberle, J. T. (2009). A university service-learning assignment. *Education, Citizenship, and Social Justice, 4*(3), 195–210.

PEDAGOGÍA SENSIBLE, PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: REVISIÓN Y ENLACE TEÓRICO PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁMBITO DEL JUEGO Y LA EXPRESIÓN CORPORAL[127]

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

MARÍA MARAVÉ VIVAS
Universitat Jaume I

ÒSCAR CHIVA BARTOLL
Universitat Jaume I

MARC PALLARÈS PIQUER
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Principalmente, el presente trabajo propone la alineación de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) con la pedagogía sensible y la de la diferencia como estrategia para acercarse a los objetivos cuatro (educación de calidad) y diez (reducción de las desigualdades) de desarrollo sostenible, a través de proyectos inclusivos del ámbito del juego y la expresión corporal.

Se acusa a la sociedad de padecer una crisis global de valores, por lo que, justificar la necesidad de estos proyectos aludiendo a tal crisis es muy recurrente (y no por ello no es cierto), pero ¿cuándo el ser humano no ha tratado con discriminación? ¿Cuándo no ha existido desigualdad?

[127] Este trabajo ha sido financiado por el Observatorio Permanente de la Inmigración OPI_UJI de la Universitat Jaume I a través del proyecto "Aprenentatge-Servei amb xiquets i xiquetes amb diversitat funcional fora de l´edat d´escolarització perseguint una educació de qualitat i un món més igualitari" (EXP. OPI05A/21).

¿Acaso vivimos una crisis eterna? Estas cuestiones lo que denotan es la necesidad de que el enfoque de las prácticas sea estructural, y que las acciones que se emprendan busquen una deconstrucción de los cimientos en los que se basan dichas desigualdades.

La Agenda 2030 lo que marca es la meta a tales cambios. El ser humano debe tomar consciencia de que, lejos de tratarse de modas pasajeras, los movimientos alternativos no solo se saben con derecho, sino que son conscientes de que se debe erradicar lo que Soledad Arnau-Ripollés (2019) llama "sistema opresor de dominación patriarcal-biomédico-capacitista-minusvalidista" (p.61), y cabría añadir racista, homófobo y clasista, por un sistema sostenible y justo de relaciones igualitarias.

Además de implantar una mirada interseccional y de tener presente la Educación para la Paz, dentro de las aulas se debe apostar por la aplicación de técnicas y metodologías que se alejen del paradigma tradicional, que solo ha llevado a la sociedad al individualismo y la competitividad, dejando de lado no solo el aspecto social, sino obviando la propia sensibilidad del alumnado (Planella-Ribera, 2017).

De todas las desigualdades referidas al citar a Arnau-Ripollés, la que mueve el presente trabajo es la que afecta al colectivo de personas con diversidad funcional. En concreto, y ante el aumento de escolarización de estas personas en centros ordinarios – pretensión de la ley de educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020), y del objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) – se requiere de una formación inicial docente que profundice en la diversidad, no solo a nivel teórico, sino social. Y es que, aludiendo a esa crisis eterna, ya desde que el colectivo fuese escolarizado lo hizo en el apartheid educativo (Romañach-Cabrero, 2012). Y por muchos esfuerzos que se hayan realizado por su inclusión – pasando por su institucionalización y normalización antes (Arnaiz-Sánchez, 2003)–, las cifras siguen hablando de desigualdad y discriminación. Hace solo cuatro años el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad criticó fuertemente la perpetuación de segregación y exclusión practicadas en España a este respecto, y estudios estadísticos recientes (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019, p. 302) hablan de una ligera mejora, y de forma desigual en el territorio español.

Ante esto, no es ninguna novedad que, desde la Educación Física, se han ido desarrollando propuestas en clave sociocrítica, a través de las que poder "transformar y combatir determinadas desigualdades sociales y políticas" (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021, p.228), vinculando con las materias del ámbito motriz algunos problemas sociales que no son propios del centro de aprendizaje para emancipar al alumnado en su rol de activista social. Los ODS y la Educación Física han sido objeto de estudio recientemente, y las pesquisas:

> evidencian la capacidad que tiene el ApS en este campo a la hora de impulsar y fortalecer el conocimiento, la comprensión, la sensibilidad y el compromiso en relación con los ODS. De lo que puede concluirse que el ApS ayuda a formar profesionales socialmente críticos y avanzar hacia un desarrollo sostenible, satisfaciendo las necesidades educativas de la educación superior a la vez que afronta los retos globales en relación al desarrollo sostenible (Maravé-Vivas et al., 2021, p.540).

Cabe añadir la "muy deficiente" (Echeita-Sarrionandia, 2019) formación inicial recibida para enseñar a personas con diversidad funcional y/o necesidades educativas especiales (NEE) entre docentes, quienes se enfrentan a importantes carencias de contenidos. Y aunque siempre existan redes de apoyo entre docentes (Echeita-Sarrionandia, 2006), lo idóneo es empezar a recibir una educación completa y adecuada, en pos de alcanzar la calidad perseguida por los ODS.

2. OBJETIVOS

Por todo lo antedicho, el principal objetivo del presente trabajo es el de formular un ApS enfocado desde la pedagogía sensible y la pedagogía de la diferencia, para optimizar la formación en asignaturas universitarias del ámbito del juego y la expresión corporal.

Esto es, aunque el ApS, por sí solo, ya se enmarca y ha evolucionado dentro de unas teorías de aprendizaje activo y participativo, y viene demostrando la capacidad de trabajar en el cambio social, se apuesta por su imbricación con otras pedagogías para enriquecerse y seguir mejorando su estela.

Asimismo, y como objetivos secundarios se pretende:

- Enunciar una síntesis de cada teoría, para entender de forma holística la fórmula propuesta.
- Exponer los beneficios de la práctica, tanto los más evidentes como los "colaterales".
- Aportar a la investigación sobre ApS para encontrar nuevas guías de aplicación.

3. METODOLOGÍA

Tal y como se ha anunciado, el presente trabajo consiste en la revisión de la literatura, por una parte, de la estrategia metodológica del ApS, y por otra, de las distintas teorías, tanto aquellas que envuelven a la pedagogía sensible como las de la pedagogía de la diferencia.

Se trata de una metodología interpretativa-comprensiva (Ortiz-Ocaña, 2015). Tal y como sucede cuando se toman muestras y analizan datos, después de una revisión literaria, la absorción de información y su posterior reflexión produce una exégesis. En este caso, a la experiencia previa en la materia, se une la búsqueda de información teórica, para que, tras un período de síntesis y de deliberaciones, engendre una nueva teoría, mezcla de todo lo anterior, y que en el presente trabajo se verá reflejado en el apartado de discusión con la propuesta de un proyecto tintado de dicha teoría.

Este tipo de trabajos son esenciales, y es que la educación nos "une" y según el tipo de aprendizaje, se tendrá un tipo de sociedad, por lo que, no es baladí poner en práctica proyectos como el que se va a proponer, ya que, si se quiere una sociedad comprometida y concienciada con los ODS, estas acciones deben multiplicarse.

4. RESULTADOS

Por todo lo expuesto en apartados anteriores, queda más que justificada la necesidad de seguir buscando el camino de materializar la Agenda 2030. Es por ello por lo que, desde la investigación pedagógica, esto se traduce en propuestas para que teoría y praxis se interrelacionen, y las

metodologías activas beban de aquellos supuestos que las perfeccionen. Aunque a continuación se hará una breve revisión sobre cada una de las fundamentaciones propuestas, lo que se defiende es la imbricación de todas ellas para alcanzar una práctica educativa más cualificada y fecunda. Y es que, teoría, práctica e investigación necesitan retroalimentarse para optimizar su rendimiento.

4.1. Aprendizaje-Servicio

El ApS, considerado un método innovador, evoluciona gracias a distintos enfoques y teorías pedagógicas. El término fue acuñado en el año 1967 (Gotari, 2005), y hoy, más de cuarenta años después, existe tanta literatura al respecto que, como los mismos autores admiten, es abrumadora.

Mayor-Paredes (2020) calcula hasta 147 definiciones sobre ApS, además, alude a la naturaleza multidimensional y multidisciplinar del mismo, para aseverar la dificultad de "encerrar esa práctica educativa, metodología educativa o filosofía práctica bajo una misma definición" (p. 15).

Con todo, aunque se recomienda la revisión de algunos de estos textos clave al respecto (Bringle & Hatcher, 1995; Chang et al., 2011; Eyler & Giles, 1999; Jacoby, 2015; Pallarès-Piquer & Chiva-Bartoll, 2017; Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021), se puede acotar su definición por la que más consenso ha generado:

> El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes: a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y b) reflexionan sobre el servicio, de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (Bringle & Hatcher, 1995, p.112).

En esencia, en el ApS se deben cumplir dos premisas: que tenga lugar un aprendizaje relacionado con la materia en la que se realiza, y que se mejore una situación comunitaria. A estas nociones, se debe resaltar la importancia de algunas palabras ya mencionadas en la cita de Maravé-Vivas et al., pero que también enfatizan Mayor-Paredes et al. (2020) a modo de *ingredientes pedagógicos*: debe tener lugar una experiencia

real por parte del alumnado; tiene que haber momentos de reflexión para que la educación en valores que se busca surta efecto; y es necesaria la evaluación como herramienta de aprendizaje.

Por su parte, el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU), se ofrece como una respuesta a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por fomentar prácticas sociocríticas y el espíritu emprendedor del alumnado (orientado al activismo antedicho). Se podría decir que no puede ser de otro modo: las universidades deben aportar su grano de arena para la mejora del futuro, en pos del cambio social. Se trata de un "deber ético" (Valleys, 2018).

Según Tapia, a quien cita Mayor-Paredes (2020), hay tres modelos institucionales para aproximarse a la RSU en las universidades:

- El modelo tradicional: jerarquizado y haciendo prevalecer la pureza académica sobre cualquier otro asunto.
- La educación superior al servicio del mercado: la sociedad establece la demanda a modo comercial.
- Responsabilidad social y ApS: integra la extensión, la investigación y la docencia, no como un acto caritativo ni como una nube de humo, sino como una reforma integral de la institución para transformar y mejorar problemas sociales.

Finalmente, y como ya se ha dicho en la introducción, desde el ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD) se aplica en distintos contextos sociales y con dispares alineaciones motrices llevadas a cabo "desde una visión integral de la persona, relacionadas con la educación, la salud, la inclusión, la socialización y la recreación" (Chiva-Bartoll et al., 2019, p. 30).

4.1.1. Modalidades de ApS

Por su versatilidad, existen cuatro modalidades de ApS (Billig, 2000; Furco, 1996, 2002):

- Servicio *directo*: sucede cuando el alumnado que ofrece el servicio y el colectivo que lo recibe tienen contacto físico.

- Servicio *indirecto*: es el que tiene lugar cuando en la práctica se ofrece el servicio sin contacto, en las que se planifican actividades o eventos que el colectivo que recibe el servicio puede disfrutar sin la presencia de quien lo ofrece.
- *Investigación*: en el caso del ámbito AFD va en relación al currículum y de hacerlo accesible a colectivos en riesgo de inclusión. No tiene que ver con una actividad científica.
- Denuncia (*advocacy*): es la modalidad en la que se crean y ejecutan campañas de denuncia y sensibilización social.
- En la actualidad, estando en auge la virtualidad y el e-aprendizaje – aún más en boga desde la pandemia mundial por la COVID-19 – está teniendo lugar el *e-Apredendizaje-Servicio* (eApS), mediante videollamadas o plataformas virtuales de aprendizaje. Esta modalidad, según Malvey et al. (2016), es un tipo de educación experiencial que proporciona soporte electrónico al ApS.

4.1.2. Fases del ApS

Para un desarrollo óptimo, se suelen identificar tres fases en los proyectos de ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021):

- Preparación y diagnóstico: en esta fase se centra la motivación, los intereses del proyecto; se realiza en base a ellos el diagnóstico; y se explicita la vinculación curricular.
- Planificación y ejecución: en esta etapa se concretan las acciones a ejecutar y se llevan a cabo.
- Evaluación, reconocimiento y celebración final: en la última fase se analizan los datos objetivos, se reflexiona, y se evalúa.

4.2. Pedagogía sensible

Aunque es tarea compleja condensar en unos pocos párrafos lo que es la pedagogía sensible, podríamos citar a Jordi Planella-Ribera (2017), y presentarla como aquella pedagogía contrapuesta a la *anestesiante* o

tradicional (que solo incide en la memorística, que educa en la pasividad). La pedagogía sensible, pues, atiende a otras dimensiones de la persona, poniendo el foco en sus sentidos, en sus emociones, y en sus vivencias. Así, y siguiendo al mismo autor, encontramos que dentro de ella también hay una pedagogía corporal y una espiritual (Planella-Ribera, 2017).

Lejos de entender la espiritualidad en un sentido devoto, el poder de estos supuestos reside en valorar cómo a través de ellos el ser humano puede evitar su extinción, y es que, sin el necesario cambio de mentalidad, de relación con la Tierra y con el/la prójimo/a, es poco probable que "sobrevivamos como civilización ni siquiera como especie" (Gómez-Esteban, 2012, p.727). Es más, orientar el cambio en esta dirección, aunque nuestro propósito es el de conseguir los objetivos cuatro y diez de los ODS, por ejemplo, amplía el radio de acción, y sin pretenderlo, puede que consigamos trabajar otros.

De este modo, la labor espiritual se compone de un impulso que nos lleve a abrazar nuestra naturaleza (en un claro intento de salvaguardar la Tierra), y a la otredad (para dejar de verla como algo ajeno al propio ser humano). Vivir dentro de este proyecto es un requisito para nuestro bien y el del planeta, además, se convierte en el camino para encontrarse con uno/a mismo/a, pero también al/a otro/a:

> observancia profunda de nosotros mismos para poder apreciar el afuera con mayor claridad, […] mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos[128], de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos verdaderamente ascender a la humanidad (Gómez-Esteban, 2012, p.736).

El cuerpo es parte esencial de toda esta propuesta porque sin él directamente no habría sensibilidad, es decir, sobre todo y ante todo tenemos un cuerpo, y es a través de él que experimentamos – "soy un cuerpo" dirá Merleau-Ponty en 1945 (Pallarès-Piquer et al., 2016) – no obstante,

[128] En otro punto de su artículo Gómez-Esteban (2012) habla de un ser humano dispuesto a "cambiar de piel permanentemente, a partirse a sí mismo con cierta regularidad" (p.734), refiriéndose al proyecto inacabado que somos las personas y al continuo proceso de cambio al que estamos sometidos: nuestros prejuicios de hoy no son inamovibles ni eternos.

además de este propósito, y ahora siguiendo a Judith Butler (2010), lo que nos define a cada persona ya es nosotros/as con los/as otros/as, es decir, "el sujeto está siempre fuera de sí mismo, distinto de sí mismo, pues su relación con el otro es esencial a lo que es" (p.78).

Porque, como observamos en las palabras de Butler, el ser humano crece y se desarrolla en unos valores y significados preestablecidos, que él o ella no elige, y que, tanto esto, como las relaciones, son inherentes a su identidad. "Yo ya estoy en manos de los otros cuando intento plantearme quién soy" (Butler, 2010, p. 83). Y es que, sí *somos* un cuerpo, pero también *somos* en sociedad, somos seres culturales (Vila-Merino, 2019).

Sobre esto, y subrayando la importancia del movimiento de ese cuerpo, encontramos ya en los *Disability Studies* la expresión "poner el cuerpo" (Arenas-Conejo & Pié-Balaguer, 2014) desde hace algún tiempo, en un claro indicativo activista – con la irrupción de cuerpos diversos por doquier, en un atrevimiento de exhibirse y reivindicar su derecho al cuerpo y a existir –, sin embargo, en esa línea, Planella habla de "salir a la calle" y de "salir de casa" con nuestros cuerpos:

> Salir de casa te enseña a mirar de otra forma, a pensar de manera distinta, a descentrar tu pensamiento de aquellos lugares, objetos y visiones que venían predefinidos con nuestra cultura o tal vez con nuestras anatomías […]. Moverse, saberse, pensarse en otros lugares, permite descentrar la mirada, romper el canon, saltarse los límites de la frontera que define la normalidad. Salir de uno mismo para regresar, más tarde, al mismo lugar pero de distinta forma (Planella-Ribera, 2017, pp.19-20).

En esta cita de Planella-Ribera, encontramos verbos que hablan del cuerpo en movimiento, dentro de una pedagogía sensible que persigue esa libertad corporal para que vaya donde quiera y experimente, pero el resto del párrafo da cuenta de algo que no solo este autor ha venido realizando: fusionar pedagogía sensible y pedagogía de la diferencia. Y es que, en el presente trabajo las hemos presentado delimitadas, pues esto nos va a permitir definirlas más claramente. No obstante, y como emite Planella-Ribera de forma tan nítida: están entrelazadas. También con Butler y Gómez-Esteban se percibía esta noción.

4.3. Pedagogía de la diferencia

Aunque, por lo que acabamos de expresar ya se ha introducido la pedagogía de diferencia, pasamos a abordarla de forma directa. Partiendo de que, desde el ya mencionado "sistema opresor de dominación patriarcal-biomédico-capacitista-minusvalidista" se ha educado en la exclusión y discriminación, en un mundo globalizado y diverso se vuelve un imperativo desarrollar seres humanos abiertos e inclusivos.

Con esta pretensión, son muchos los autores que hablan del cambio de mirada necesario. Mirar es positivo, desde el punto de vista que acabamos de mostrar al "salir de casa", con la pretensión de *conocer*. Si no miramos, opina Nuria Pérez de Lara (1999), negamos la oportunidad de conocer. Y es que, estas miradas, según Vila-Merino (2007), "hacen preguntas":

> La mirada intercultural nos exige el reconocimiento y el valor de la alteridad, nos hace ver el rostro (Lévinas) de la otra y cuestionarnos a nosotras y nosotros mismos. Nos da las claves para que nos interroguemos éticamente y hagamos una introspección en torno a preguntas (p.23).

Además de mirar para poder conocer, el propio Vila-Merino (2019) introduce tres dimensiones en la pedagogía de alteridad:

- Pedagogía Sensible, centrada en el aprendizaje del individuo, en sus sentidos, corporeidad y emociones.
- Pedagogía de la Escucha, con el foco en el proceso, en el encuentro con la otredad, en la apertura hacia ella y su voz.
- Pedagogía de la Invitación, orientada a la promoción, en el encuentro, en la convivencia, en ver al/a la otro/a desde su otredad y poniéndolo en valor.

Así pues, de nuevo, ambas pedagogías (sensible y de la diferencia) se interrelacionan, aunque aquí directamente el autor presenta la primera como una parte de la segunda.

Hay otros dos elementos que se requieren en una pedagogía de la diferencia. En primer lugar, el diálogo igualitario, que remite a la

narratividad. Son numerosos los textos actuales que dejan patente que, además de encontrarnos en la era de la "pequeña narrativa" (Goodson: 2017) – basada "en la literatura de la terapia, el desarrollo personal y el autodesarrollo"– (p. 30), "el relato o novela de formación" (Gómez-Esteban, 2012) permite conocer la otredad escuchando su voz, sus palabras, su historia, el relato de su vida… Escuchar la experiencia de la otra persona despierta la empatía, te permite ponerlo en valor, siempre partiendo de una posición igualitaria (sin jerarquía ni prejuicios).

En segundo lugar, y en la línea de resignificar de forma ontológica al ser humano, se debe poner en valor el cuidado, una labor tradicionalmente desprestigiada y asociada al género femenino, que no solo infravalora a las personas que son cuidadas sino también a las que cuidan. Se debe, en este punto, recurrir a la filosofía para la paz para comprender, a través de las éticas del cuidado, su pretensión de emanar valores de empatía, solidaridad y afecto, así como de valor hacia la diversidad; frente a las éticas de la justicia, atribuidas de forma tradicional al género masculino, y que se definen en términos de imparcialidad y de ver al otro de forma genérica prescindiendo de aquello que lo hace único (Arnau-Ripollés, 2019).

En este punto, además de desvincular el cuidado de su asignación de género, y como ya se ha señalado, se debe repensar su significado:

> El cuidado es una forma de reconocimiento que implica admiración y aprecio, cuando las cualidades particulares son valoradas intrínsecamente, y que implica tolerancia cuando las cualidades particulares no son valoradas intrínsecamente […]. A los seres humanos les hace irreemplazables justamente aquello que los particulariza y que los hace concretos. Aunque nuestra particularidad no excluye una naturaleza compartida por todos los seres humanos y por la que también merecemos respeto (Comins-Mingol, 2009, pp.88-89).

La misma autora habla de hacer extensivo el cuidado a toda la humanidad, ya que las tareas que lo envuelven "son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo, son fundamentales para la supervivencia y el bienestar" (Comins-Mingol, 2009, p. 87). Por su parte, Arnau-Ripollés (2019) además de apostar también por la universalización del cuidado (lejos de asignaciones por género o

condición) y de resignificar también el término "dependencia", enfatiza también la importancia del "autocuidado".

En definitiva, para cerrar este punto, acudimos a la cita de Carlos Skliar (2002), referente de la pedagogía de la diferencia, en la que invita a:

> Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que "nuestro tiempo", "nuestro espacio", "nuestra cultura", "nuestra lengua", "nuestra mismidad" quiere decir "todo el tiempo", "todo el espacio", "toda la cultura", "toda la lengua", "toda la humanidad (p.15).

5. DISCUSIÓN

Tras profundizar en las distintas teorías, después de la revisión literaria pertinente, en el presente apartado se plantea exponer en forma de propuesta las ideas suscitadas con el trabajo previo.

Y es que, la pedagogía sensible y la de la diferencia se unen al ApS en lo que llamamos un "encuentro", pues los tres puntos producen y requieren de tal choque – el ApS es caracterizado por su participación y experiencia, la pedagogía sensible requiere de vivencias y la de la diferencia de un diálogo con la otredad – esto nos sitúa en la frontera, la cual "se convierte en el espacio de lo posible y de lo imposible al mismo tiempo, el horizonte utópico de muchas pedagogías y de muchas corporeidades" (Planella-Ribera, 2017, p.80).

Como se ha dicho en la introducción, la persecución de los objetivos cuatro y diez de los ODS se busca mediante proyectos, en este caso, con personas con diversidad funcional como receptoras del servicio de ApS.

De este modo, y como muestra la Tabla 1, se propone un proyecto destinado a niños y niñas con diversidad funcional y/o NEE, menores de tres años, que se ha titulado: "ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal".

***TABLA 1**. Propuesta proyecto "ApS con alumnado con diversidad funcional fuera de la edad de escolarización: persiguiendo una educación de calidad y un mundo más igualitario desde el ámbito del juego y la expresión corporal".*

Objetivo	Investigar y mejorar la formación del alumnado del grado de maestro/a respecto a la inclusión social desde el enfoque de la pedagogía sensible, y de las diferencias, mediante la estrategia metodológica ApS.
Metodología	Interpretativa – reflexiva. Se llevará a cabo la recogida de datos cualitativa (portafolios, diarios, entrevistas a los agentes implicados) para ser analizados de forma fenomenológica-hermenéutica.
Instrumentos	Los instrumentos de recogida de datos serán los siguientes: Portafolios Diarios del alumnado Entrevistas Observación directa
Análisis	Los datos obtenidos se codificarán y diferenciarán en categorías temáticas; se analizarán las unidades de significado siguiendo los procedimientos sugeridos por Smith y Sparkes (2016).

Fuente: elaboración propia

La justificación del proyecto viene dada por la situación actual en la ciudad de Castelló de la Plana. Aunque estos y estas infantes pueden ser atendidos en los centros de atención temprana de la ciudad, dichas *terapias* solo duran media hora o cuarenta y cinco minutos, como mucho tienen dos a la semana y algunas incluso quincenales. De hecho, enfatizamos la palabra terapia, porque, aunque estos infantes necesitan apoyo y asistencia para desarrollar algunas capacidades, no se debe olvidar que son infantes, y que también tienen que poder acudir a un centro de educación infantil en el que jugar y relacionarse. Aunque la normativa diga que cualquiera de los centros públicos puede dar admisión a estas personas, en la práctica esto no sucede, y lo que es peor: no son lugares adaptados ni cuentan con el personal adecuado para atenderlos.

De este modo, en la ciudad, las familias con algún menor a cargo con características diferentes se encuentran en la obligación de que alguno de sus progenitores solicite excedencias o directamente abandone su empleo; y, como es de suponer, esta obligación suele recaer en las madres. De nuevo, mediante la reflexión acerca de este aspecto, se podría conseguir una mejora de otro ODS no mencionado, el cinco (igualdad

de género) – como indicábamos con la salvaguarda del planeta, sin pretenderlo, estas pedagogías nos sirven para expandir los valores –.

Por todo esto, con proyectos como el que presentamos, no solo estamos cubriendo una necesidad real en la comunidad, sino que, para la formación inicial docente va a ser enriquecedor entrar en contacto con alumnado NEE con o sin discapacidad, puesto que, si los planes de la LOMLOE se cumplen, en diez años la mayor parte del alumnado que a día de hoy acude a centros de Educación Especial, lo hará a los centros en los que trabajará nuestro alumnado de grado de maestro/a, es decir, a los llamados *ordinarios*.

La pertinencia de la propuesta con el ámbito de la Educación Física se debe al servicio que va a dar el estudiantado del grado de maestro/a de Educación Infantil, en la asignatura Fundamentos de la Expresión Corporal, juegos motrices en Educación Infantil. Este servicio es el diseño de sesiones/programas de juego motor y expresión corporal, destinados a los niños y las niñas para que sus progenitores los puedan realizar desde casa. Como se ha señalado, desde la Educación Física, se pueden transformar las desigualdades sociales vinculando la materia con situaciones como la aquí planteada, emancipando al alumnado en su espíritu crítico y activista.

Esta propuesta "a domicilio" se realiza en el contexto de la pandemia mundial por Covid-19, de ahí, la pretensión de que sea llevada a cabo por los progenitores de cada infante, cuando de otro modo, la propuesta hubiera sido la de realizar estos programas por el propio alumnado de grado. Es decir, en esta modalidad, hay un contacto directo entre emisor y receptor del ApS, pero su desarrollo está pensado para poder realizarse en modalidad indirecta.

La cuestión es que el alumnado en formación conoce el caso particular de algún niño o niña, se encuentra con él/ella, con su familia, pone su cuerpo en esa frontera, y produce un programa adaptado para el caso. Por supuesto, a los agentes participantes del proyecto se sumarían aquellos profesionales pertinentes para la necesidad específica de cada persona (fisioterapia, psicología, terapia ocupacional…), personal de los propios centros de atención temprana, donde se establecería el contacto

para llegar a cada niño o niña. A este respecto, cabe destacar el modelo de gestión de *stakeholders* trabajado en el ApS (Chiva-Bartoll et al., 2019) al dar voz y capacidad de decisión a todos los agentes participantes del proyecto.

Con todo, al entrar en contacto con una realidad desconocida, y siguiendo a Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Salvador-García (2020), los docentes en formación se esmeran en comprenderla, a la vez que cuestionan su propia ideología. Se trata de una motivación extra y requiere de algo que ya hemos indicado esencial en el ApS: la reflexión. Solo tras experimentar y meditar sobre ello, además de plasmarlo en sus diarios, podrá el alumnado realizar el ejercicio de introspección que se ha mencionado con Vila-Merino, y así, volver al lugar del que partían, pero de distinta forma.

En definitiva, y para concluir el apartado de discusión, la propuesta aquí presentada es el resultado de años de investigación y de aplicación del ApS y la suma de nuevas fórmulas, aunque como sabemos, la educación presenta siempre un continuo proceso de cambio, y tanto la cuestión alrededor de esta teoría como su aplicación generarán nuevos debates.

6. CONCLUSIONES

Para acabar, finalizamos el recorrido emprendido presentando nuestras conclusiones, atendiendo en primera instancia a los objetivos que se han propuesto en el segundo apartado, siendo la principal pretensión la de formular un ApS enfocado desde la pedagogía sensible y la de la diferencia, para optimizar la formación en asignaturas universitarias del ámbito del juego y la expresión corporal.

Esta conjunción ha quedado plasmada y justificada en los dos apartados anteriores, por un lado, con la revisión teórica y, por otro, con la propuesta de aplicación atendiendo a los supuestos.

Aunque "muchas investigaciones sobre ApS están centradas en miradas técnicas que carecen de análisis críticos que reflexionen y ayuden a comprender las raíces de las necesidades afrontadas" (Maravé-Vivas et

al., 2021, p.542), propuestas como la que se ha presentado aquí, promueven un necesario medio educativo absolutamente transformador.

En este proyecto, el ApS se apoya sobre dos pedagogías esenciales. De una parte, una que pone el foco en el educando, en el alumnado participante, e incluso en el equipo docente, en cada persona corpórea y sintiente. La pedagogía sensible remite a su espíritu, a su cuerpo y a sus sensaciones, a su experiencia de vivir.

De otra parte, la otra pedagogía se centra en esta persona puesta en relación con otras. La pedagogía de la diferencia se focaliza en el trato entre individuos sean cuales sean sus características. Por lo que sus motivaciones (muchas veces implícitas) vendrán de diálogo igualitario, de la mirada curiosa y de la resignificación de conceptos que ayuden a derribar las estructuras.

Asimismo, y como beneficio adicional de esta práctica educativa, se concluye que, en el camino, podemos acercarnos a otras metas de los ODS que no eran los propuestos inicialmente. Por ejemplo, al hablar de la espiritualidad nos dirigíamos a solucionar problemas ecológicos, por ejemplo, los objetivos tres y once; y al hacer reflexionar al alumnado sobre el cuidado y la mujer (al encontrarse que, casi siempre, son las madres las que dejan su profesión para cuidar a los hijos e hijas del colectivo que recibe el servicio), favorecemos el objetivo cinco.

Por lo tanto, y para acabar, aunque nuestro propósito es educar en ciertos valores, hallamos la posibilidad de conseguir otros de forma colateral, lo cual solo hace mejor la propuesta.

7. REFERENCIAS

Alcaraz-García, S. & Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación* (78), 299-320.

Arenas-Conejo, M., & Pié-Balaguer, A. (2014). Las comisiones de diversidad funcional en el 15M español: poner el cuerpo en el espacio público. *Política y Sociedad*, 51(1), 227-245.

Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnau-Ripollés, S. (2019). *Estudios críticos de y desde la diversidad funcional*. [Tesis doctoral, UNED]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Msarnau

Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds. *Phi Delta Kappan,* 81(9), 658-664.

Bringle, R. & Hatcher, J. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.

Chang, S.P., Anagnostopoulos, D. & Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural servicie learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089.

Chiva-Bartoll, O., Santos, M. L., Martínez, F., & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones*, 49(4), 29–48. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11727

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 1-13. doi:10.1080/02607476.2020.1733400

Chiva-Bartoll, Ò. & Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje-Servicio, en: Pérez-Pueyo, Á. Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León. pp. 227-242.

Comins-Mingol, I. (2009*). Filosofía del cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria editorial, S.A.

Echeita-Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Echeita-Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (RCL 2018\1629). Boletín Oficial del Estado, BOE-A-2020-17264. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Eyler, J. & Giles, D. E. (1999). *Where´s the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Furco, A. (1996). *Service-learning: a balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: service and learning*. (B. Taylor & Corporation for National Service, Eds.), Corporation for National Service, Washington (DC), 2-6.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes, en: Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.). *Servicelearning: The essence of the pedagogy* (Vol. 1, pp. 23-50). Greenwich, CT., Estados Unidos.

Gómez-Esteban, J.H. (2012). Pedagogía de la metamorfosis. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 725-740.

Goodson, I. (2017). El ascenso de la Narrativa de Vida. *Revista Investigación Cualitativa*, 2 (1), 27-41. http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033

Gotari, A. (2005). El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos, en: *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del séptimo seminario internacional: aprendizaje y servicio solidario. República Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, unidad de programas especiales, programa nacional educación solidaria.

Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, answers and lessons learned*. Indiana University at South Bend.

Malvey, D. M., Hambry, E. F., & Fottler, M. D. (2006). E-Service Learning: A Pedagogic Innovation for Healthcare Management Education. *Journal of Health Administration Education*, 23(2), 181-198.

Maravé-Vivas, M. Santágueda-Villanueva, M. Pallarès-Piquer, M. & Chiva-Bartoll, Ò. (2021). Contribuciones al desarrollo del ODS de mejora de la calidad educativa mediante el Aprendizaje-Servicio desde la didáctica de la expresión corporal, en: Pallarès-Piquer, M. Gil-Quintana, J. & Santiesteban-Espejo, A. (Coords.). (2021). *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Dykinson, S.L. pp.535-551.

Mayor-Paredes, D. Fernández-Torres, M. & Andrés-Romero, M.P. (Eds.). (2020). *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. El Ejido: Escobar Impresiones S.L. Editorial Universidad de Almería.

Mayor-Paredes, D. (2020). El Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario, en: Mayor-Paredes, D. Fernández-Torres, M. & Andrés-Romero, M.P. (Eds.). (2020). *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. El Ejido: Escobar Impresiones S.L. Editorial Universidad de Almería.

Ortiz-Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pallarès-Piquer, M. Traver-Martí, J. & Planella-Ribera, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría De La Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162. https://doi.org/10.14201/teoredu282139162

Pallarès-Piquer, M. & Chiva-Bartoll, Ò. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Editorial UOC.

Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Laertes, S.A.

Planella-Ribera, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Romañach-Cabrero, J. (2012). Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs. Autonomía física, en Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). pp. 47-74

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Madrid: Miño y Dávila editores.

Smith, B. & Sparkes, A. (Eds.) (2016). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. New York: Routledge.

Vallaeys, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58.

Vila-Merino, E. S. (coord.). (2007). *Pedagogía de la Alteridad. Interculturalidad, género y educación*. Madrid: Editorial Popular.

Vila-Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teri*, 31 (2), 177-196.

EL ENFOQUE INVESTIGADOR DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

XAVIER FRANCISCO-GARCÉS
Universidad de Valencia

CRISTINA GIMENO-PITARCH
Universidad Jaume I

NURIA CUENCA-SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

ÓSCAR CHIVA BARTOLL
Universidad Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan, en primer lugar, las principales características del Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) como metodología activa y experiencial, por medio de definiciones aportadas por autores relevantes en este tema en cuestión. Así como, una breve explicación sobre el auge y el impacto que está teniendo dicha metodología en la enseñanza universitaria, que cada vez tiene una mayor acogida y genera adeptos en el panorama europeo y, en concreto, en el estado español.

El segundo apartado introductorio, se centra en la implementación del ApS en el área de la Actividad Física y el Deporte (en adelante, AFD) describiendo brevemente los beneficios obtenidos por parte de los profesionales en esta materia, así como los factores limitantes hallados en proyectos y programas de intervención.

En el tercer apartado, se repasarán las principales revisiones sistemáticas sobre esta metodología vinculadas al ámbito de la AFD, en donde se expondrán sus principales características y aportaciones, que serán el punto de inicio y que configurarán nuestra propuesta de estudio. Por

último, el apartado introductorio concluirá con la finalidad de dicha investigación, exponiendo sus tres puntos principales que se pretenden abordar.

Respecto a los datos obtenidos, se presentarán en el apartado de discusión, atendiendo a que nuestra propuesta de estudio consiste en un texto de revisión, se decidió prescindir del apartado metodológico y de resultados, con el fin de ofrecer, la información obtenida de un modo sintetizado y resumido que facilite su adquisición y entendimiento entre los lectores y personas interesadas.

A modo resumen, este gran bloque se dividió en función del análisis realizado, desde una perspectiva cuantitativa se quiso analizar el enfoque metodológico de los distintos programas de intervención basados en ApS en AFD, que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Por otro lado, desde un análisis del contenido de los textos seleccionados se examinó los principales factores limitantes reflejados por los equipos de investigación que fueron reflejados en los proyectos, así como las principales prospectivas de futuro sugeridas en ellos.

Finalmente, el último bloque que constituye este capítulo corresponde a una conclusión, en donde se reflejan las conclusiones más representativas que a nuestro modo de entender la concepción de este estudio consideramos más enriquecedoras y significativas para seguir evolucionado y creciendo junto con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS), y especialmente con el cuarto objetivo, que nos invita a seguir creciendo y evolucionando como sociedad garantizando una educación inclusiva, equitativa, y de calidad con el fin de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En definitiva, nuestro deseo es presentar un capítulo de lectura ágil que genere interés a la comunidad educativa acerca de este enfoque metodológico del ApS en el campo de la AFD. Desde un punto de vista global que permita a futuros investigadores indagar en cómo se han llevado a cabo los principales proyectos de ApS en AFD por parte del personal investigador, con criterio y propiedad, para seguir innovando y seguir transformando la enseñanza desde diferentes opciones.

1.1. Aprendizaje-servicio

Es más que evidente que la realidad profesional es mucho más compleja y que las demandas por parte de nuestro estudiantado han ido evolucionando y cambiando. Ante ello, la universidad y la enseñanza universitaria también deben asumir su papel en formar y seguir formando a futuros ciudadanos capaces de convivir en una sociedad que evoluciona a pasos agigantados. Esta transformación universitaria resulta ser compleja, pero presenta una oportunidad para la incorporación de nuevos enfoques metodológicos que logren la adquisición del conocimiento (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018)

En relación con esa renovación que se está produciendo en las universidades, el ApS ha irrumpido en la última década en gran parte de las instituciones universitarias siendo ya una realidad y consolidándose en diversas investigaciones educativas (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018).

> En este sentido, Woolfolk et al., (2002) definen este método como "una estrategia de enseñanza que invita a estudiantes a identificar, investigar y abordar los verdaderos desafíos de la comunidad utilizando los conocimientos y habilidades aprendidas en el aula. El ApS combina el aprendizaje académico con el desarrollo personal y social de los estudiantes universitarios".

En consonancia con esta definición, esta metodología permite desarrollar la capacidad crítica del estudiantado debido a que este participa activamente en un servicio organizado, a raíz de unas necesidades reales de una comunidad y que a partir de esa experiencia educativa reflexiona sobre el servicio realizado generando así un conocimiento mucho más amplio de la materia (Maravé et al., 2021).

Este modelo formativo cuenta con varios estudios probados en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento en la enseñanza universitaria. Prueba de ello, son los beneficios que genera en el alumnado universitario y que como bien señala Lough & Toms (2018) atienden a las demandas profesionales actuales. Al igual que la adquisición de éxito universitario debido a su característico aprendizaje experiencial (Tejada, 2013).

Asimismo, aquellas disciplinas vinculadas al área de la AFD no pueden mirar para otro lado, sino que deben ir avanzando paulatinamente en la adquisición e implantación de nuevos enfoques metodológicos que se ajusten a las demandas de su estudiantado y de la sociedad.

1.2. Aprendizaje-servicio en Actividad Física y Deporte

Este enfoque metodológico también se ha implementado en disciplinas y modalidades adscritas al área de la Actividad Física y el Deporte, en donde cabría destacar su mejora en calidad de vida social, promoción de la salud y del ocio activo (Gil-Gómez et al., 2016). También ha supuesto para la formación del alumnado universitario en esta materia, incrementar su grado de implicación en los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un contexto formativo que invita al estudiantado a aplicar y afianzar en situaciones reales aquellas competencias adquiridas en su proceso formativo (Gil-Gómez et al., 2016; Rodríguez-Gallego,2014).

Este proceso formativo surge a partir de un alumnado con un mayor grado de interacción y participación que permite que se conozca no solo a sí mismo, sino también a todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje, fomentando el proceso de reflexión y maximizando sus habilidades comunicativas y sociales que conlleva la participación en programas de ApS en AFD (Capella et al., 2014; Capella et al., 2015; Gil et al., 2015)

Sin embargo, esta metodología también tiene sus inconvenientes. El ApS aplicado en AFD presenta factores que son considerados por autores de renombre como limitantes. En el contexto español los autores Gil-Gómez & Chiva-Bartoll (2014) destacan la complejidad que supone la aplicación de esta metodología en contextos reales. También coinciden en que la mayoría de los programas e intervenciones deberían incrementar su duración y magnitud en los participantes como sugiere Capella-Peris et al., (2019). Por último, la falta de formación del alumnado ligada a la carencia de reflexión junto con la escasez de asociaciones o colectivos que desean participar o aplicar este método hace aún más difícil su aplicación, según señala Crabette (2013)

1.3. Textos de Revisión de Aprendizaje-servicio en Actividad Física y Deporte

En líneas generales, el ApS ha sido fuente de estudio en revisiones sistemáticas que corresponden al ámbito de AFD. Con el fin de aglutinar los conceptos básicos y describir que efectos se han producido al implantar esta metodología en sus participantes, además de aglutinar los diferentes enfoques y tratamientos metodológicos utilizados por el equipo de investigación en los diferentes y múltiples programas seleccionados en este estudio, y visibilizar el impacto que ha supuesto el ApS en sus participantes y receptores (Chiva-Bartoll et al., 2019a)

Tomando como punto de partida la revisión publicada por Salam et al., (2019) acerca del Aprendizaje-servicio Universitario (en adelante, ApSU) en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, la aplicación de este método es bastante común en el área de las ciencias sociales, especialmente en los cursos de estudios superiores de formación del profesorado, también en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (en adelante, CCAFYDE), y en el área de Ciencias de la Educación (en adelante, CE), en concreto la enseñanza de la Educación Física.

Atendiendo al área de las CCAFYDE, esta también cuenta con una revisión al respecto que aglutina una clasificación sobre programas basados en ApS, además de plasmar las principales estrategias más utilizadas por el personal investigador que realizó dichas intervenciones en la disciplina de Kinesiología (Carson y Raguse,2014).

Aunque, la formación del profesorado vinculado a la enseñanza de la Educación Física consta también con dos revisiones sistemáticas al respecto. La más reciente se centró en analizar el impacto que generó el ApS en los diferentes agentes implicados que participaron en sus proyectos, así como de la calidad y la eficacia del ApS (Pérez-Ordás et al., 2021). Por otro lado, es imprescindible mencionar la revisión sistemática realizada por Cervantes & Meaney (2013) que incluyó las principales sugerencias y propuestas de investigación mencionadas por el personal investigador en sus estudios, además de la exploración del ApS en los participantes y sus receptores.

En definitiva, estas revisiones ponen de manifiesto la necesidad de descubrir las diferentes estrategias metodológicas que han utilizado diferentes autores, al igual que su enfoque y perspectiva para tratar su investigación, permitirá generar un abanico de posibilidades a la hora de plantear y llevar a cabo futuras investigaciones vinculadas a la enseñanza-aprendizaje en el campo de la AFD a través del ApS.

1.4. Finalidad de la Investigación

Como se ha señalado en el párrafo anterior, este estudio de revisión tiene como objeto el ApS en AFD centrándose en cuestiones como; (1) conocer los principales métodos, estrategias, e instrumentos empleados en este campo de estudio; (2) valorar los inconvenientes y limitaciones más destacadas en materia de investigación sobre ApS en AFD con el propósito de obtener criterios claros para el desarrollo de experiencias de éxito; (3) aglutinar y describir las principales prospecciones de futuro, para abordar con sentido crítico futuros procesos de investigación en este ámbito.

En este sentido, teniendo en cuenta el papel fundamental de las revisiones sistemática en el desarrollo y producción científica, y atendiendo a su principal finalidad de proporcionar en el lector un documento sintético y actualizado sobre la información existente en torno a un tema en cuestión, tiene pleno sentido realizar una revisión bibliográfica acerca de cómo se ha investigado ApS en AFD, debido a la innegable tendencia al uso de pedagogías innovadoras y transformadoras en la universidad, convirtiéndose el ApS como un modelo pedagógico ampliamente reconocido en el campo de la AFD (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Conocer la investigación existente sobre el ApS en el área de la AFD elaborando una revisión de la literatura consultando en dos bases de datos avaladas por la comunidad científica.

- Este estudio de revisión se centra en el enfoque metodológico utilizado por parte de los equipos de investigación en sus respectivos proyectos de ApS en AFD, además de visibilizar las limitaciones de este método publicadas en sus estudios.

2.2. Objetivos Específicos

- Saber que métodos han sido los más recurridos por el personal de investigación en las intervenciones de ApS en AFD desde 2016 hasta marzo 2021.
- Entender cuáles son las principales técnicas de recogida de la información por parte de equipo investigador de ApS en AFD.
- Descubrir cuál ha sido el nivel educativo más utilizado por el personal investigador y visibilizar el enfoque según la motricidad, a partir del servicio prestado a los receptores
- Conocer las principales limitaciones e inconvenientes que han surgido en las publicaciones de ApS en AFD.

3. DISCUSIÓN

Antes de abordar este tercer apartado que corresponde a la interpretación de los resultados obtenidos, cabe mencionar que al tratarse de un texto de revisión se siguieron las directrices de Moher et al., (2009) de elementos de notificación preferidos para la revisión sistemática y metaanálisis, así como los ítems descritos en la declaración PRISMA. Por otro lado, los estudios seleccionados que constituyeron este documento siguieron una serie de criterios de inclusión y exclusión para su posterior clasificación, que en gran medida tuvo que ver con la vinculación del resumen y palabras claves de los textos, además de realizar una lectura completa para medir el impacto y alcance de las publicaciones con respecto a nuestro objeto de estudio.

Los estudios seleccionados fueron programas de intervención y proyectos basados en ApS en AFD, a partir del año 2016 hasta marzo de 2021, este incluido. Por los que respecta a los criterios de clasificación, se establecieron en función de los objetivos específicos citados en el

apartado anterior. Así pues, se focalizó en el enfoque metodológico utilizado por el equipo de investigación de los proyectos, es decir, se tuvo en consideración, en primer lugar, el paradigma del estudio referente a, la finalidad de las investigaciones seleccionadas, la metodología empleada, así como los instrumentos que fueron utilizados por parte del personal investigador. En segundo lugar, se identificaron aquellos factores que fueron considerados por los propios autores como limitantes en sus programas, además de las posibles sugerencias y recomendaciones que aportaron en diversos artículos. En tercer lugar, se analizaron las principales prospectivas de futuro y principales líneas de investigación que mencionaron en sus publicaciones. Y finalmente, se decidió contextualizar todo el contenido analizado en relación con la distribución geográfica de los artículos seleccionados, además de visibilizar el enfoque motor basándose en la práctica deportiva que ejecutaron los receptores además del nivel educativo de los participantes de dichos proyectos.

El análisis de los resultados se encuadró en dos grupos, ya que el tratamiento de la información se realizó a través de un enfoque cuantitativo, como fue el contenido que corresponde al apartado metodológico (paradigmas, metodología e instrumentos) además del enfoque motor extraído a partir de la práctica deportiva realizada por los receptores y del nivel educativo por parte de los participantes. En cambio, el tratamiento de la información obtenido acerca de las limitaciones y las prospectivas de futuro de los artículos se hizo desde una perspectiva cualitativa.

Los datos evidenciaron esa eclosión y evolución de los estudios basados en ApS, en relación con los estudios de ApS en AFD se incrementó exponencialmente en los últimos tres años desde el año 2019 hasta marzo de 2021. La gran mayoría de artículos procedieron de instituciones universitarias de Estados Unidos y España, y la lengua inglesa fue la elegida por los investigadores para la elaboración y divulgación de los textos.

En análisis cuantitativo, arrojó que los paradigmas identificados en los estudios fueron el modelo positivista, interpretativo y sociocrítico. Aunque el patrón más común en las investigaciones fue el paradigma interpretativo, utilizado para describir y comprender las experiencias de

los participantes desde una perspectiva interpretativa tal y como sugiere An (2019) en su texto. En segundo lugar, el paradigma positivista apareció en aquellas publicaciones de corte cuantitativo que midieron los efectos que generaba el ApS en sus participantes y receptores, como por ejemplo en la consulta del texto de Lee et al., (2020) y Maravé-Vivas et al., (2019). Y, en tercer lugar, se identificó el tercer paradigma en el texto de Chiva-Bartoll et al., (2020a), cuyos resultados fueron reforzados desde una perspectiva política.

La metodología más usada por los equipos de investigación en los distintos programas de intervención de ApS en AFD fue, en primer lugar, el método cualitativo seguido del método mixto y por último los estudios de corte cuantitativo. Cabe mencionar que la metodología cualitativa y el método mixto se sobrepone en los últimos años a la metodología cuantitativa. Referente a, los recursos que se emplearon para recabar la información y su posterior análisis, la entrevista fue la más común entre los estudios seleccionados, seguida por los diarios de reflexión de los agentes implicados en las intervenciones y programas. También se utilizaron otras estrategias, a través de elementos visuales, como fue la grabación y el video-diario. Además de métodos biográficos como las historias de vida. La herramienta que predominó en el análisis de los datos cualitativos fue el software NVivo.

Por otro lado, los recursos e instrumentos de carácter cuantitativo hallados en los estudios de enfoque mixto y cuantitativo, evidenció que el cuestionario fue la técnica más utilizada por parte del equipo de investigación en los artículos de corte cuantitativo. También cabe destacar el uso de formularios y escalas, en donde cabe mencionar la Escala Multidimensional de Actitudes hacia Personas con Discapacidad, en el artículo de Lee et al., (2020) o la Escala de Felicidad Subjetiva usada en el estudio de Chiva-Bartoll et al., (2020b). Igual que en el párrafo anterior, se tuvo en cuenta el software de análisis que emplearon el personal investigador en sus estudios, en este caso fue el SPSS en sus diferentes versiones, que varió debido al año de publicación de los respectivos artículos.

El último apartado que se realizó desde una perspectiva cuantitativa consistió en identificar el nivel educativo donde se llevaron a cabo las

distintas experiencias y proyectos de ApS en AFD. Además de, su enfoque motor en relación con la práctica deportiva que se ejecutó en dichas experiencias y proyectos. Los estudios seleccionados identificaron que la gran mayoría de intervenciones se realizaron en el ámbito universitario, los diferentes participantes en las experiencias basadas en ApS en AFD pertenecieron a distintas disciplinas y áreas formativas. La formación universitaria en los grados de CE fue el área donde más estudios se realizaron, seguida del área de la CCAFYDE, también se identificó la participación de estudiantes universitarios provenientes del área de Fisioterapia y de Kinesiología. Los estudios de esta revisión afrontaron la motricidad desde diferentes enfoques y perspectivas, se siguió las pautas de clasificación del trabajo monográfico de Chiva-Bartoll et al., (2019b) en relación con la orientación de los proyectos, la descripción del servicio prestado, el colectivo receptor del servicio y la finalidad del programa. Se clasificó, en relación con estas cinco tipologías; educativo, socializador, recreativo, terapéutico y de salud.

Las prácticas deportivas que fueron realizadas por participantes del área de CE presentaron un componente educativo, socializador y recreativo, también se consideró la salud en aquellas intervenciones que tuvieron como finalidad los hábitos saludables y de calidad de vida en los receptores. En cambio, los proyectos vinculados al área de CCAFYDE sus prácticas fueron consideradas de tipología terapéutica y de salud, aunque también se identificó el componente educativo en menor medida.

Finalizado el análisis cuantitativo, se tomó como punto de partida los factores limitantes considerados por el personal investigador a partir de las publicaciones, además se tuvo en consideración aquellas sugerencias y aspectos de mejora para minimizar sus efectos en futuros proyectos. También se atendió a las principales líneas de investigación que sugirieron el equipo de investigación de los proyectos además de las principales prospectivas de futuro de estos.

Los factores limitantes que fueron considerados en los estudios que configuraron este texto de revisión, hicieron alusión a; la muestra, los recursos empleados para la recogida y el tratamiento de la información, el método, así como el propio modelo de enseñanza. Las limitaciones más frecuentes reflejadas en los estudios fue la generalización de los

resultados obtenidos, en gran medida por el tamaño de la muestra, en muchos casos, el personal investigador es consciente de este hecho y asumen dicho inconveniente. El siguiente factor limitante que fue considerado y compartido en muchos estudios fue el tipo de muestreo y su composición, ya que se optó de forma recurrente por un muestreo de convivencia o sesgo de autoselección. Aunque en el texto de Chiva-Bartoll et al., (2020c) sugiere realizar un ensayo aleatorio para reforzar la validez del estudio. Otra limitación encontrada en los estudios fue el sesgo de deseabilidad social en las respuestas de los participantes que configuraron la propia muestra del estudio.

Con respecto al diseño, los equipos de investigación recalcaron la necesidad de realizar estudios longitudinales para poder medir a largo plazo los efectos del ApS en sus agentes implicados, así como revisar la falta de seguimiento una vez finalizado el programa de intervención como se sugiere en el estudio de Pérez-Pueyo et al., (2019). Los recursos en la recogida y tratamiento de la información fueron objeto de limitación, como el formato propuesto en la publicación de Bush et al., (2016) al no captar otros componentes en el alumnado. O, por ejemplo, en el caso de Cañadas & Santos-Pastor (2020) al no contemplar las variables que influyeron en los resultados obtenidos.

También se tuvo en consideración los factores limitantes vinculados al propio modelo de enseñanza extraídos en el artículo de Santos-Pastor et al., (2020) en donde el componente de temporalidad, la corta duración del programa de intervención y el entorno donde se realizaron las sesiones fueron consideradas como limitaciones del propio estudio. La gestión, la planificación y la organización de programas de intervención basados en ApS conllevó una dificultad añadida según refleja el estudio de Sotelino et al., (2019). Igual que, la frustración, confusión, el cambio de actitud que tuvieron que afrontar alguno de los participantes y que quedó plasmado en la reflexión en el texto de Giles-Girela et al., (2021).

Por otro lado, la limitada experiencia y escasa formación de los docentes en el uso y aplicación del ApS junto con la falta de exposición por parte de los participantes en los proyectos que conllevan la realización de prácticas deportivas en entornos reales fuera del aula ordinaria fueron considerados factores limitantes en el texto de Sotelino et al.,

(2019). Además de ajustar el servicio a las necesidades específicas del colectivo receptor fue percibido por algunos participantes como un inconveniente para diseñar y elaborar las sesiones, según se reflejó en el estudio de Molina et al., (2021).

El último bloque de esta extensa y descriptiva discusión se configuró a partir de un análisis temático del contenido de las publicaciones seleccionadas, referente a las prospectivas de futuro en la investigación sobre ApS en AFD. En las que surgieron cuatro secciones de interés que fueron compartidas por varios autores y autoras en sus publicaciones.

La primera de ellas fue, continuar indagando sobre las perspectivas, experiencias, reflexiones y vivencias de los estudiantes que participaron y formaron parte de programas de intervención basados en ApS en AFD, así como receptores y asociaciones o entidades sociales. La segunda sección, tuvo que ver con la necesidad de seguir incrementando la duración de los programas para poder medir los efectos que genera el ApS en el área de la AFD en los agentes y colectivos implicados durante todo el proceso. La tercera sección se aleja del contenido del párrafo anterior, aunque pone de manifiesto la necesidad de seguir ampliando estos programas de intervención en otras áreas, disciplinas y niveles educativos. Y, por último, la cuarta sección sugirió el uso de metodologías y recursos de corte cualitativo para continuar indagando en las perspectivas, reflexiones y vivencias de los agentes implicados, no solo participantes y receptores, sino investigadores, familiares, organizaciones, instituciones etc., tal y como se sugiere el texto de Ruíz-Montero et al., (2019).

4. CONCLUSIONES

El presente texto de revisión muestra el avance del ApS en el ámbito de la AFD como contenido, teniendo cada vez más presencia en la literatura de las CE y las CCAFYDE, sobre todo en la enseñanza universitaria. Tomando como punto de partida los datos obtenidos que fueron plasmados en el apartado anterior, este trabajo pone a disposición de la comunidad científica una recopilación de proyectos, programas e intervenciones de ApS en AFD, con el fin de dar a conocer los principales

métodos, estrategias, técnicas e instrumentos empleados en este campo de estudio, además de valorar las limitaciones más destacadas en materia de investigación sobre este objeto de estudio con el propósito de obtener criterios claros para el desarrollo de experiencias de éxito, y tratar de describir y aglutinar las principales prospecciones de futuro que fomenten una educación de calidad, en consonancia con el cuarto objetivo de los ODS.

En este último apartado de nuestro capítulo, se extraerán las conclusiones más relevantes que se consideraron a partir de los textos seleccionados y que posteriormente fueron analizados desde diferentes perspectivas, mencionadas anteriormente. La primera conclusión fue la aportación de los proyectos basados en el ámbito de las CE y las CCAFYDE, en función del país de origen, ya que solo se contabilizaron tres países: España, Estados Unidos y Australia, cabe extrañar que no se lograra contabilizar ni se adaptara a los requisitos de esta revisiones publicaciones realizadas en Reino Unido, Holanda, Argentina o México que han incorporado formalmente el ApS en sus sistemas educativos, tal y como reflejó el artículo de revisión de Chiva-Bartoll et al., (2019a) o aunque se debe atender a las consideraciones que aparecen en el texto de Cervantes y Meaney (2013) en las que sugiere que la investigación sobre el ApS en CE y CCAFYDE todavía se encuentra en fase de maduración. También se debe considerar el hecho de que los estudios que configuraron este trabajo de revisión se extrajeron en dos bases de datos y solo se contemplaron aquellos estudios escritos en lengua inglesa y española, debido a la formación de este equipo de investigación, así que cabe considerar este hecho como una posible limitación de esta revisión.

Otra conclusión importante es el papel y la importancia que ha asumido la metodología cualitativa y el método mixto en las publicaciones más reciente a partir del año 2019 hasta la fecha. Este dato se debe al planteamiento de las investigaciones, ya que si tomamos como ejemplo los artículos que confeccionaron las revisiones de Cervantes y Meaney (2013) junto con el planteamiento de Carson y Raguse (2014) recogieron publicaciones de ApS en AFD para ofrecer una recopilación acerca de los efectos entre los jóvenes practicantes de actividad física mientras

que en los últimos cinco años el objeto de estudio se ha focalizado en la percepción, reflexión y experiencias de los participantes e incluso receptores que realizan prácticas deportivas en proyectos de este ámbito.

Entre las conclusiones más comunes y que se esperaban, los recursos más utilizados en las investigaciones de corte cuantitativo, el instrumento más utilizado por los equipos de investigación fue el cuestionario. Y por lo que respecta, a los estudios que hicieron uso de una metodología cualitativa recurrieron a las entrevistas, aunque cabe destacar el uso y la aparición de métodos visuales. En referencia al paradigma predominante en la literatura del ApS en AFD fue el interpretativo, haciendo alusión al artículo de An (2019) fue el modelo elegido para describir y comprender las experiencias de los participantes desde una perspectiva interpretativa, mientras que el paradigma positivista se vio reflejado como se presuponía en los estudios que presentaron una metodología cuantitativa que pretendía medir los efectos del ApS en sus participantes.

También, tuvo especial relevancia el texto de Galvan et al., (2018) se plantea la necesidad de ampliar los programas de intervención en otras áreas y disciplinas, de hecho, se evidencia que todos los estudios seleccionados para esta revisión se realizaron en la enseñanza superior, si atendemos a los niveles educativos de los participantes. La falta de publicaciones de calidad acerca del ApS en AFD en la etapa primaria y secundaria, podría abrir nuevas líneas de investigación. Así como en otras modalidades o enseñanzas deportivas.

Otra conclusión bastante común fue relación el enfoque motor de la práctica deportiva que realizaron los receptores con el nivel educativo de los participantes y del área a la que pertenecían, así pues, quedó reflejado que los proyectos realizados en el área de CE presentaron un enfoque motriz de tipo educativo, socializador y recreativo. A diferencia de las disciplinas vinculadas al área de CCAFYDE que fue de tipo terapéutica y de salud, en la mayoría de los textos.

Con respecto a las conclusiones más significativas, fueron las que configuraron el apartado de los factores limitantes hallados en los estudios,

así como las principales líneas de investigación y prospectivas de futuro plasmadas en diversos textos. El ejemplo más claro sobre el estudio de los factores limitantes del ApS fue la experiencia de AFD del artículo publicado por Santos-Pastor et al., (2020). Se exponen las propias limitaciones del estudio, además de los factores que generó el ApS en una experiencia a través de las reflexiones de los participantes y los agentes implicados del proyecto.

El otro gran punto por tratar fueron los cuatro grandes bloques que aglutinaron las principales prospectivas de futuro sobre este tema, sugeridas por las investigadoras y los investigadores. Se resalta la necesidad imperiosa de seguir profundizando en las perspectivas, reflexiones, vivencias no solo de los estudiantes que participaron en los proyectos sino también la de los receptores, asociaciones, entidades, familiares, comunidad educativa y, porque no, del propio personal investigador. En relación con, las prospectivas de futuro que se plantean, muchos coinciden en que los estudios de ApS en AFD deben ser estudios longitudinales (Chiva-Bartoll et al., 2021; Sanz et al., 2019).

En conclusión, se puede afirmar que las CE y las CCAFYDE empiezan a asumir esa transformación universitaria que demanda la sociedad actual, alienada con los ODS, fomentando una educación de calidad que sea capaz de garantizar y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En consonancia con esa transformación educativa queda patente que el ApS presenta unas condiciones idóneas para ser tenido en cuenta como motor de cambio educativo y promotor de los ODS.

Por esa razón, el ApS puede ser un enfoque pedagógico óptimo que permite alcanzar esos objetivos, y al mismo tiempo, ofrezca valiosos servicios a la comunidad educativa más cercana y local. En definitiva, esta revisión pretende ser una puesta al día sobre los conceptos básicos, indicaciones, fortalezas y debilidades acerca de este tema de investigación, con la intención de ofrecer un documento sintetizado para abordar con propiedad y sentido crítico futuros procesos de investigación en este ámbito, tanto para futuros investigadores en ApS en AFD como para cualquier persona interesada que quiera profundizar o realizar una intervención en este ámbito.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a María Maravé Vivas y Celina Salvador García, el apoyo depositado a este gran equipo humano para seguir alcanzado sus metas y logros académicos.

En segundo lugar, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mis dos compañeras Cristina Gimeno Pitarch y Nuria Cuenca Soto por su acompañamiento en algunos momentos clave de este proceso. También a Óscar Chiva Bartoll por haber sido mi estímulo durante la elaboración de este trabajo.

Por último, dar las gracias a mi hermano, a mi pareja, a mis padres, y especialmente a mi abuelo Vicente Francisco Arenós por contribuir a ser quien soy; tan solo puedo expresar mi agradecimiento por apoyarme durante esta etapa académica.

6. REFERENCIAS

An, J. (2019). Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences. *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(3), 442-455. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1693034

Bush, K. A., Edwards, M. B., Jones, G. J., Hook, J. L., & Armstrong, M. L. (2016). Service learning for social change: Raising social consciousness among sport management students. *Sport Management Education Journal*, *10*(2), 127-139. https://doi.org/10.1123/smej.2015-0008

Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, *50*(1), 229-243. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15976

Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic review of service-learning in youth physical activity settings. *Quest*, *66*(1), 57-95.

Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del Aprendizaje-Servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte, 116*(2), 33-43. http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03

Capella, C., Gil-Gómez, J., Martí-Puig, M., & Chiva-Bartoll, O. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19*(1), 334- 348

Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., & Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones, 49*(4), 49–67. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728

Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, *65*(3), 332-353. https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533

Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortiguela-Alcalá, D., & Ruiz-Montero, P. J. (2020c). Contributions of service-learning on PETE Students' effective personality: A mixed methods research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 8756.

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020a). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, *46*(3), 395-407.

Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021): Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981

Chiva-Bartoll, O., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.

Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., & Valverde-Esteve, T. (2021). Impact of a Physical Education Service-Learning programme on ASD children: A mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review*, *126*, 106008. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106008

Chiva-Bartoll, O., Montero, P. J. R., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of service learning on physical education teacher education students' subjective happiness, prosocial behavior, and professional learning. *Frontiers in Psychology*, *11*, 331. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., & Rivera-García, E. (2019a). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense De Educación*, *30*(4), 1147-1164. https://doi.org/10.5209/rced.60191

Chiva-Bartoll, O., Santos, M. L., Martínez, F., & Salvador-García, C. (2019b). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones, 49*(4), 29–48. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11727

Galvan, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(4), 363-372. https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051

Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 17*(2), 43-66.

Gil-Gómez, J., & Chiva-Bartoll, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 26*, 122-127.

Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review, 21*(4), 467-484. https://doi.org/10.1177/1356336X15582358

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educacion*, *27*(1), 53-73

Giles-Girela, J., Rivera-García, E., & Trigueros-Cervantes, C. (2021). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 224-230

Lee, J., Chang, S. H., & Haegele, J. A. (2020). Does service-learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities. *Journal of Experiential Education*, *43*(4), 365-380. https://doi.org/10.1177/1053825920918887

Lough, B. J., & Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, *16*(1), 66-77. https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, *6*(7), e1000097.

Molina, M. T. C., Gómez, R. A., Arribas, I. S., & Rodríguez, Á. L. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos educativos: Revista de educación*, (27), 99-116. http://doi.org/10.18172/con.4602

Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., & Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing service-learning programs in physical education; teacher education as teaching and learning models for all the agents involved: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 669. https://doi.org/10.3390/ijerph18020669

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones, 49*(4), 183-198. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11735

Rodríguez-Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, *20*(4), 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Sanz, I., Calle, M. T., Aguado, R., & Garoz, I. (2019). Adquisición de competencias para prevenir el accidente acuático: un proyecto Aps con estudiantes universitarios y población con diversidad funcional. *Publicaciones, 49*(4), 219–239. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11737

Ruiz-Montero, P. J., Robles, S. C., Carmona, M. G., & Meliá, A. B. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, *49*(4), 145-164. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733

Santos-Pastor, M., Cañadas-Martín, L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 509-517.

Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. Publicaciones, 49(4), 199–218. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736

Tejada, J. (2013) The development of professional competences through service-learning, Cultura y Educación, 25(3), 285-294. https://doi.org/10.1174/113564013807749669

Woolfolk Hoy, A., Demerath, P., & Pape, S. (2002). Teaching adolescents: Engaging developing selves. *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents*, *1*, 119-169.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA ESCUELA RURAL: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA HACIA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

CRISTINA GIMENO PITARCH
Universitat Jaume I de Castelló

NURIA CUENCA SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

XAVIER FRANCISCO GARCÉS
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una experiencia educativa realizada como Trabajo de Fin de Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Se trata de un aprendizaje servicio que lleva como título "Compartiendo el pueblo de Eslida" y que trata de paliar el déficit poblacional que caracteriza al entorno rural.

La elección de esta temática ha estado motivada por nuestros años vividos como alumnos de escuelas rurales, de las que guardamos un gran recuerdo y cariño. Somos conscientes de los grandes beneficios de esta para el alumnado, tanto en el ámbito académico como en el personal. Al mismo tiempo, sabemos que la sociedad está en continuo cambio y por tanto, como docentes tenemos que adaptar nuestra forma de trabajar a las necesidades que se presentan y a cada contexto educativo en particular. Es precisamente por estos motivos, que la interrelación entre los conceptos de escuela rural y metodologías innovadoras, junto a la insuficiencia de investigación y respuestas entorno a estos conceptos, despertaron nuestro interés y motivación para investigar en esta línea.

Es un hecho que el entorno rural está desprestigiado, aunque tiene muchos efectos positivos si se trabaja de la manera adecuada. A causa del

aislamiento social, la despoblación y el desconocimiento que existe sobre estas es necesario que se produzca una obertura del colegio a la comunidad, para poder entenderla como un espacio donde crecer, formarse, aprender, descubrir… Trabajar a partir del entorno para darle visibilidad ayuda a dotar de significatividad el aprendizaje de los alumnos, haciéndolo de este modo, más efectivo y duradero. Aprender de esta manera requiere la utilización de metodologías activas que dejen atrás los métodos tradicionales. Entre estas, el aprendizaje servicio es un buen enfoque para aprovechar el entorno donde vivimos, ya que al mismo tiempo que el alumnado aprende, se presta un servicio a la comunidad, obteniendo de esta manera, beneficios en los dos sentidos. Sin ninguna duda es un buen método pedagógico que permite un paso hacia delante para despertar la conciencia crítica y la participación comunitaria y conseguir de este modo, un desarrollo sostenible que implique el cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, una educación de calidad. Dentro de este marco es donde nace el proyecto "Compartiendo el pueblo de Eslida", donde los alumnos se convierten en reporteros para promocional el pueblo, ofreciendo un reconocimiento a la validez del entorno rural, mientras trabajan, de forma interdisciplinaria el currículum de Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mediante el aprendizaje servicio y el aprendizaje cooperativo.

Este capítulo aspira a mostrar como se pueden superar los prejuicios popularmente asociados con la escuela rural, para ir más allá y demostrar la gran riqueza de este, con el objetivo de aportar una visión más global, dar a conocer la problemática del entorno rural y hacer un reclamo a la gente para que visite el pueblo. Los valores que se desprenden de este trabajo, como el aprendizaje significativo, la prestación de un servicio a la comunidad y el cariño por el pueblo, hacen que este proyecto tenga un valor especial, siendo una fuente de inspiración para aquellos que creemos que la educación puede cambiar el mundo.

1.1. El mundo rural

Hay muchos conceptos a partir de los cuales se puede definir la sociedad rural como, por ejemplo, el ocupacional o el espacial, pero a causa de la complejidad de este concepto es necesario ir más allá y considerar

también el criterio cultural, es decir, los valores, las raíces del pueblo y los patrones de conducta de sus habitantes (Sepúlveda, & Gallardo, 2011). Es por eso, que podemos decir que el mundo rural es el conjunto de conocimientos, pensamientos, identidades y otros factores culturales, transmitidos a partir de las diferentes maneras de vida y de las costumbres, que se desarrollan en función de la relación que las personas establecen con el entorno y con el sentido de pertinencia que se genera (Riva, & Domingo, 2020).

Independientemente de la dificultad para definir este concepto, el entorno rural siempre ha sufrido y continúa sufriendo una situación de infravaloración. Como bien dice Camarero "lo rural está en crisis, pero…¿cuándo no ha estado lo rural en crisis?" (2009:17). Con la industrialización y el consecuente proceso de desarrollo económico los espacios urbanos experimentaron un mayor crecimiento del nivel de bienestar respecto a las zonas rurales. Según Jose Luis Domínguez, a como consecuencia de la insuficiencia de políticas públicas sociales se ha derivado en el fenómeno de "la España vaciada" (2020). Eso ha afectado negativamente a su desarrollo social, económico y personal, ya que los espacios rurales se relacionan con la insuficiencia, los desequilibrios y con un atraso generalizado (Camarero et al., 2009 en Santamaria-Cárdaba, & Sampedro, 2020; Benito, 2013).

No obstante, actualmente, se está potenciando una revalorización del entorno rural. En una sociedad cada vez más material y capitalista, los espacios rurales se entienden como un lugar donde poder disfrutar de la naturaleza, formarse como personas, desarrollar habilidades sociales o incluso se pueden entender como una nueva forma de vida. (Santamaría-Cárdaba, & Sampedro, 2020). Sin embargo, queda mucho camino por recorrer. Se trata de ofrecer recursos y servicios para que la población rural tenga acceso al mismo nivel de calidad de vida y se genere un arraigo más significativo que comporte una mayor estabilidad demográfica en estos municipios (Domínguez, 2020). En este sentido, Domínguez destaca la importancia de la educación, un servicio básico para garantizar el futuro de las nuevas generaciones en el contexto rural, poniendo un espacial énfasis en la importancia de mejorar y ampliar los servicios o valorar la atención de la diversidad (2020).

1.2. La escuela rural

La infravaloración que recibe el entorno rural repercute también en el ámbito educativo, ya que la sociedad en la que vivimos y la escuela están claramente vinculadas. Bustos (2011) resalta la existencia de una reciprocidad y dependencia entre estas dos y Abós (2020), la necesidad de valorar la escuela rural como un potencial motor de cambio que puede superar los retos a los que el medio rural se enfrenta.

Aunque existen múltiples definiciones sobre que es la escuela rural, Boix la define como "esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada." (2004:13). En estos últimos años se ha producido un descubrimiento de los valores "rurales", como alternativa de lo urbano y como una nueva forma de entender las ventajas de la escuela pequeña. Aún así, continúan existiendo prejuicios asociados a la escuela rural que hacen que este esté infravalorada. Algunos ejemplos son la poca preocupación por las infraestructuras, las dificultades de llevar a cabo actividades extracurriculares o también el aislamiento del profesorado y del alumnado (Hamodi, & Aragués, 2014). Si superamos estos falsos mitos y abrimos nuestra mirada hacia caminos más amplios podremos darnos cuenta de las grandes ventajas que tienen respecto a otro tipo de escuelas.

En primer lugar, la individualización con la que se puede tratar al alumnado. Además, el hecho de estar agrupados por diferentes niveles permite trabajar cooperativamente, facilitándoles que aprendan de forma conjunta y que puedan interaccionar. Otra de las ventajas que encontramos es el vínculo que se genera entre todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje, haciendo que la escuela y las familias convivan harmónicamente (Hamodi, & Alguerés, 2014). Los valores que se desprenden de las instituciones educativas rurales también son un gran diferenciador, así como la proximidad de estas con el entorno rural, que

permite que se pueda utilizar como una herramienta de aprendizaje a partir de la cual los alumnos pueden desarrollar diferentes habilidades y actitudes. Así lo afirma la UNESCO en decir "la educación destinada a la población rural debe estar arraigada en el medio y ha de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los individuos." (Morales-Romo, 2007:146).

La escuela rural, sin embargo, también cuenta con algunas limitaciones como la falta de recursos, de inversión e investigación, baja formación del profesorado para adaptar sus programas pedagógicos al entorno rural e incluso una baja motivación del alumnado; factores que influyen en el que es el problema de investigación, la despoblación del entorno rural (Santamaría-Cárdaba, & Sampedro, 2020).

Si nos fijamos en el origen del problema, la infravaloración de estos centros, podemos promover una revalorización del entorno rural para que esta repercuta en el entorno escolar. "La mejora de la escuela rural requiere una revalorización de la comunidad rural, pues de esta forma se dotaría a los centros de los recursos necesarios." (Santamaría-Cárdaba, & Sampedro, 2020: 158). Así lo afirman también Riva, & Domingo (2020) en decir que es necesario poner especial interés en dar valor a la identidad cultural que favorece la estimulación del territorio, mediante la educación como herramienta de sensibilización. El hecho de valorar el entorno rural genera un sentimiento de arraigo que hace que se creen conexiones y vinculaciones muy fuertes entre el espacio físico y las personas, que genera unas raíces muy beneficiosas. Estas influyen en la manera de concebir el espacio rural, en las actitudes, opiniones y en los significados que le damos a los aspectos materiales o simbólicos (Riva, & Domingo, 2020; Santamaria-Luna, 2020).

1.3. Metodologías activas: el aprendizaje servicio

Es un hecho de la sociedad evoluciona a pasos gigantes y la escuela rural no se puede quedar atrás. El objetivo principal de la formación es crear ciudadanos críticos y con una identidad propia, que sean capaces de interpretar y adaptarse al mundo en el que vivimos, pero eso no se puede conseguir mediante métodos de enseñanza tradicionales, memorísticos y autoritarios (Arranz, 2018). Como alternativa, y a partir de la

Escuela Nueva, aparecen las metodologías activas que, siguiendo las directrices de Labrador & Andreu, son "Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje" (2008: 6).

Teniendo en cuenta cuanto la gran cantidad de metodologías activas existentes, la problemática de la escuela rural ante las dificultades asociadas al entorno rural y la necesidad de vincular el contexto para resolverlo, una de las posibles opciones para trabajar, seria el aprendizaje-servicio. Esta, según Chiva-Bartoll, & Gil-Gómez (2018) es una metodología activa y experiencial, que sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, con carácter social y recíproco, porque permite el intercambio entre la sociedad y la formación del alumnado. Además, permite interrelacionar los conocimientos curriculares con la educación en valores y con el desarrollo de la conciencia crítica, siempre a partir de una necesidad real, del aprendizaje vivencial y de la propia experiencia. Esta metodología tiene ciertas ventajas que hacen que el aprendizaje sea mucho más significativo y motivador. En primer lugar, los alumnos pueden relacionar la teoría y la práctica, incorporando todos sus aprendizajes. En segundo lugar, se produce un claro desarrollo crítico y cultural, ya que el contacto con el contexto y con sus problemas, es decir, una educación contextualizada, les permiten entender la compleja realidad en que vivimos y desarrollar una actitud comprensiva ante la diversidad (Santamaría-Goicuria, & Martínez, 2018; Chiva-Bartoll et al., 2018).

La investigación en esta línea apuesta por el Aprendizaje servicio como metodología y la razón de esta decisión está fundamentada en las cambiantes necesidades que presenta la sociedad que entre todos y todas configuramos. Para darles una respuesta efectiva necesitamos utilizar metodologías innovadoras como esta para conseguir la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, expuestos en la Agenda 2030 y garantizar de este modo, un futuro sostenible para todos nosotros y nosotras.

2. OBJETIVOS

Así pues, lo que se pretende conseguir en esta investigación es:

- Dar respuesta al problema social de la despoblación de las zonas rurales, dando a conocer un pueblo del interior de la provincia de Castellón, Eslida.
- Analizar como influye la aplicación de un programa de aprendizaje servicio en la escuela rural y su efectividad para conseguir una educación de calidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología de investigación

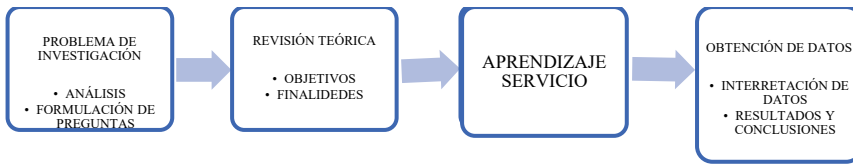
- Estrategia y procedimiento metodológico.

La estrategia metodológica elegida para llevar a cabo la investigación es el estudio de caso. En primer lugar, porque es una herramienta metodológica muy válida para analizar y formular hipótesis sobre un tema concreto en un entorno en particular. También, permite valorar la conducta de las personas involucradas en la investigación desde múltiples perspectivas y no sólo considerando una única variable y, además, los datos se pueden obtener a partir de distintas fuentes, tanto de carácter cualitativo, como cuantitativo, haciendo que el análisis del fenómeno sea más exhaustivo, concreto y completo (Martínez, 2006). El diseño de la investigación es cualitativo, ya que se trata de la explicación de nuevos fenómenos, la despoblación de las zonas rurales, a partir de suposiciones y de los datos obtenidos en las encuestas, que sirven como punto de partida. Algunos autores como Yin (1989) han demostrado la fiabilidad y la validez del proceso de investigación cualitativo, asegurando que, siguiendo los procedimientos adecuados, se pueden obtener resultados fiables que se pueden generalizar analíticamente y transferir a otros casos con características similares.

El procedimiento metodológico de la investigación consiste en el análisis del problema de investigación y en la formulación de preguntas. A

continuación, una posterior revisión teórica y la formulación de unos objetivos y unas finalidades claras y concisas. Después, se llevará a cabo la experiencia de aprendizaje-servicio y se obtendrán datos que posteriormente se interpretarán para extraer conclusiones generalizables a contextos similares.

FIGURA 1. *Procedimiento metodológico del proyecto.*



Fuente: elaboración propia.

Instrumentos y participantes.

Con el objetivo de identificar la situación de partida, conocer los conocimientos previos y saber las opiniones respecto al entorno rural, se ha utilizado la técnica de las encuestas, utilizando como instrumento un cuestionario. Este cuenta con un total de diez preguntas y está dividido en cuatro bloques temáticos que van de lo más general a lo más específico, con preguntas abiertas y de elección múltiple. Debido a la situación sanitaria actual, el medio que se ha utilizado para distribuir las encuestas ha sido en línea. Además, de esta manera, se pueden contestar anónimamente y las respuestas se registran de forma sistemática.

Para conocer la relación entre la metodología del ApS y la escuela rural y establecer conclusiones se utiliza una técnica de intercambio oral, la entrevista, en este caso semiestructurada y con preguntas de respuesta abierta. La elección de esta técnica viene dada porque, según García-Hernández et al., (2014) da la oportunidad al entrevistado de poder matizar la información y al entrevistador de entrelazar los diferentes temas que van surgiendo. De este modo hay un valor añadido que dota de una significatividad mayor la información obtenida.

Por la dificultad que conllevan estas técnicas para los niños y niñas y con el objetivo de que no sesgar los resultados y excluir a parte de la

comunidad educativa, se han llevado a cabo asambleas con preguntas abiertas de carácter similar que reflejan su opinión respecto estas cuestiones.

Debido a los costes y las dificultades operativas, el muestreo que se ha utilizado para los cuestionarios es accidental. Se ha repartido a personas que estaban disponibles y que tenían algún tipo de relación con el pueblo. Además, se ha tenido en cuenta la participación de ciertas personas, con cargos influyentes para el pueblo como la directora del colegio o la alcaldesa y miembros de la corporación municipal.

En el caso de la entrevista el muestreo es no probabilístico. Se trata de una muestra intencional, ya que para determinarla se siguen dos criterios. Por un lado, formar parte de la comunidad educativa del CEIP de la localidad y por la otra, haber contestado la encuesta exploratoria explicada en el apartado anterior. Así, los participantes son 11 docentes de este centro, 7 de los cuales son mujeres. Hay diferentes edades (de 30 a 60 años), hay docentes de todos los cursos de Educación Primaria, especialistas de cada materia, maestros generalistas y dos representantes del equipo directivo, la directora y la secretaria del centro.

Los participantes de las asambleas son los alumnos de primero y segundo de Primaria del centro de la localidad. Son 4 alumnos de primero y seis de segundo, de los cuales 3 son chicos y el resto chicas.

Con el fin de proporcionar las máximas garantías posibles de representatividad, se ha valorado la participación equitativa en cuanto a género y edad. También, se ha tratado de evitar cualquier clase de ambigüedad y discriminación de algún colectivo. Para minimizar el índice de error, se ha pedido la transparencia y honestidad en la respuesta de las preguntas, con el objetivo de que los datos reflejaran al máximo posible la situación del pueblo de Eslida.

Análisis de datos.

Respecto a la valoración de los resultados obtenidos en la encuesta, se han analizado datos cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, en las preguntas del bloque de identificación, se analizará la representatividad

de la muestra en términos de edad y género. De las preguntas con respuestas abiertas se extraerá lo que piensa la mayoría, eliminando ambigüedades y casos aislados, que repercuten en las conclusiones extraídas. También, se analizará el porcentaje de personas que consideran que el entorno rural está desprestigiado, la relación que existe entre el grado de conocimiento del pueblo, la calificación como lugar para vivir y el papel de la escuela en el mantenimiento de la localidad. Para ello se han elaborado unas tablas donde se clasifican las valoraciones en una escala del 1 al 5, diferenciando tres subgrupos: "Gente que vive en Eslida", "Gente que no vive en el pueblo, pero mantiene un vínculo con este "y" Gente que conoce el pueblo y que no mantiene ningún vínculo ". Por último, se tendrá en consideración el grado de conocimiento de la metodología del aprendizaje-servicio y cuál es su grado de utilidad para revalorizar el entorno rural según los encuestados.

Para valorar el grado de consecución de los objetivos de la investigación se atenderá a los siguientes criterios:

En primer lugar y con respecto al primero de los objetivos, se analizarán datos cuantitativos, contabilizando el número de reproducciones del vídeo en las diferentes plataformas en las que será colgado (página web del Ayuntamiento, a la de la escuela del centro ya la del Parque Natural de la Sierra de Espadán, además de las redes sociales oficiales de estas instituciones) y la publicación del proyecto en la sección "Jovens i menuts" del periódico "Mediterráneo". También se tendrán en cuenta datos cualitativos como la acogida del vídeo y las impresiones de todos los miembros la comunidad educativa y de los habitantes de la localidad en general. En cuanto al segundo de los objetivos, se podría registrar el número de visitas al pueblo, nuevos empadronamientos y la incidencia en el arrendamiento de viviendas desocupadas, pero debido a la duración del proyecto, no se podrá contabilizar, ya que se trata de un objetivo a más largo plazo, de modo que se tendrán en consideración datos de carácter cualitativo a través de la información recogida con las entrevistas y las asambleas. El método para el tratamiento de la información es el análisis temático. Las respuestas se analizan teniendo en cuenta los datos que proporciona el entrevistado y las conclusiones subjetivas que extrae el investigador a través de la observación directa.

Queda reflejada la opinión de la comunidad educativa, eliminando cualquier respuesta que contamine la muestra.

3.2. Programa de intervención

Es un hecho que el entorno rural sufre una situación de crisis, de infravaloración y desconocimiento. El pueblo de Eslida, una pequeña localidad situada en la Comarca de la Plana Baixa, con un total de 790 habitantes es un reflejo de esta realidad, con unas características sociodemográficas que muestran una disminución de la población respecto a los años anteriores. Este despoblamiento hace evidente la necesidad de dar a conocer el pueblo y el entorno rural en general. Es precisamente de ahí, de donde nace el proyecto "Compartiendo el pueblo de Eslida, un aprendizaje-servicio, que pretende poner una solución a este problema de investigación. Desde la escuela, una de las instituciones más importantes, que contribuye significativamente al mantenimiento del pueblo, se lanza este servicio, como un reclamo para que la gente visite el pueblo y poder paliar de este modo, con el déficit poblacional que caracteriza al entorno rural. El proyecto consiste en la elaboración de un vídeo promocional del pueblo, donde los alumnos de primero y segundo del CEIP de la localidad, hacen de reporteros, explican todas aquellas cosas buenas que hay en el pueblo, que hacen que tenga un atractivo especial y los invitan a visitar y vivir en Eslida.

El objetivo general de este proyecto es conseguir que los alumnos aprendan de una manera más lúdica, contextualizada y próxima ciertos contenidos curriculares, a la vez que prestan un servicio para mejorar la comunidad en que viven. Aunque el proyecto se fundamenta en las áreas de Educación Física, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales tiene un carácter multidisciplinar.

Este programa de intervención tiene un total de 11 sesiones y las actividades llevadas a cabo son dinámicas, contextualizadas y con una finalidad real, siguiendo los principios de individualización, aprendizaje cooperativo e inclusión. Algunos ejemplos son: la escritura de una carta al Ayuntamiento, la elaboración de un herbario con las plantas típicas del pueblo, rutas senderistas por la montaña ...

El proceso de evaluación de la experiencia es diagnóstico, formativo, final, flexible, global, visible y funcional. La técnica de evaluación utilizada para valorar el grado de consecución de los objetivos curriculares, ha sido la observación directa e indirecta mediante la valoración de sus trabajos, sus producciones y los relatos de experiencias. Además, se han utilizado diversos instrumentos de evaluación, como audios, vídeos, actividades escritos y producciones orales registrando toda la información en una tabla para cada alumno. Otra técnica de evaluación que se ha utilizado es la de las encuestas, con los cuestionarios de preguntas con diferentes alternativas como instrumento. En cuanto a la evaluación actitudinal, se han tenido en cuenta aspectos como la participación, implicación y motivación en el desarrollo del proyecto, utilizando como instrumento una ficha de evaluación.

Codificación de instrumentos.

Se utilizan diferentes acrónimos para identificar las citas textuales con el instrumento del que proceden. En relación con la encuesta se utiliza (Enc.), en referencia a las entrevistas del equipo docente (Ent.), en la asamblea exploratoria con los alumnos (A1) y en la final (A2).

4. RESULTADOS

Toda la información extraída de los diferentes instrumentos está agrupada en cuatro apartados de estudio.

4.1. Resultados de la encuesta

El porcentaje de personas que piensan que el entorno rural está desprestigiado es de un 57,7% frente a un 42,3% que piensa que no lo está. Las causas que justifican esta infravaloración son un abandono institucional que se traduce en una falta de recursos y servicios. También, existen falsas creencias y prejuicios que resten valor al entorno rural y un desconocimiento generalizado. Así lo afirman algunos de los encuestados decir "El entorno rural siempre estamos en un segundo plano" (Enc.) o "Siempre se asocia el entorno rural con el retraso o un sector agrario, pero no es así, somos mucho más "(Enc.). Los resultados respecto a la

relación que existe entre el grado de conocimiento del pueblo y la calificación del este como lugar para vivir muestran como un mayor vínculo con el pueblo de Eslida significa una puntuación mayor. Por último, un 51,83% conoce la metodología del Aprendizaje-servicio y un 97,65% de estos afirman que es una manera útil y provechosa de revalorizar el entorno rural.

4.2. Resultados del vídeo promocional

El vídeo ha tenido una gran acogida entre todos los Miembros de la comunidad educativa y el pueblo en general. Con la autorización de los padres, el vídeo ha sido colgado en la página del Ayuntamiento, en la del Centro de Visitantes de Parque Natural y en la web de la escuela. Además, está disponible en las redes sociales oficiales de estos organismos. Debido a la duración y peso del vídeo se ha colgado como un enlace y no ha estado posible contabilizar el número de reproducciones, pero sí el impacto que ha tenido en las diferentes plataformas.

En el caso del centro de visitantes, se ha colgado en la página web de Territorio Espadán, al Facebook, donde cuenta con un total de 62 interacciones y en Twitter, con 30. En cuanto al Ayuntamiento, se ha colgado en la página web, en el Facebook, Twitter e Instagram, con un total de más de 75 interacciones. También, en la página web de la escuela y gracias al impacto que ha tenido, otras asociaciones locales como la Unión Musical Eslidense se han interesado en colgar el vídeo en sus plataformas oficiales. Por último, el proyecto ha sido publicado en la sección "Jóvens i Menuts", del periódico Mediterráneo, en formato digital.

4.3. Resultados de las entrevistas

A partir de diferentes lecturas, se han identificado 26 códigos iniciales, que se han agrupado (proceso de refinamiento), por su relación temática en 3 grandes categorías y una serie de subcategorías.

a) Experiencias con la metodología del aprendizaje-servicio

Un 63% de los entrevistados afirman haber participado previamente en alguna experiencia de aprendizaje-servicio. El resto argumenta un desconocimiento de la metodología hasta hace relativamente poco, la utilización de una metodología diferente del centro o incluso la inexistencia de motivos que lo justifican. Así lo afirma el maestro de educación física en decir "No hay ningún motivo concreto, porque me gusta y pienso que es útil" (Ent.).

Todos los entrevistados que sí han participado o llevado a cabo un aprendizaje-servicio califican la experiencia como positiva, gratificante y nutritiva. Consideran que es una oportunidad única para relacionarse con el entorno y poder aprender de éste, tal como afirman algunos de los entrevistados en decir que "el concepto de ciudad educadora es muy provechoso y el aprendizaje-servicio permite aprender del mismo entorno "(Ent.).

b) Eficacia del aprendizaje-servicio

Los entrevistados y entrevistadas señalan múltiples beneficios de esta metodología, en el ámbito personal, social y académico, así lo afirma la maestra de música en decir "La motivación que ello supone, se traduce en un mayor rendimiento y a su vez, en un incremento de aprendizaje "(Ent.).

Los profesores de Educación Física, junto con los miembros del equipo directivo están de acuerdo en que, trabajar de esta manera fomenta el conocimiento de su propio entorno, factor esencial para una correcta participación en el mundo en que vivimos. Esto, señala la secretaría del centro, potencia el desarrollo de valores como la empatía o el respeto y genera un incremento en la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. Todos estos beneficios van ligados al beneficio social que se produce, que es el del servicio. En cuanto a los beneficios para el aprendizaje destacan la significatividad con la que aprenden los contenidos curriculares. Aseguran, que el aprendizaje-servicio "puede combinar a la perfección los aprendizajes curriculares y el servicio" (Ent.). De hecho, afirman que aprender de forma aplicada, es decir,

aprender haciendo, es la esencia de esta metodología y es precisamente lo que la hace especial y útil.

c) El mundo rural y el aprendizaje-servicio

Todos están de acuerdo en la idoneidad del entorno rural para esta metodología, afirmando que "es posiblemente el más adecuada" (Ent.). Las características que posibilitan y facilitan, en cierto modo, la aplicación de esta son la individualización de la enseñanza, el bajo ratio de alumnos por clases, la heterogeneidad de los grupos, ya que es mucho más fácil trabajar con grupos internivel, el fácil acceso al entorno, por su proximidad y por el uso que le dan como instrumento educativo y por último una retroalimentación mucho más directa. Tanto la directora como la secretaría del centro comparten esta visión, al decir que "es mucho más fácil ver los resultados de lo que están trabajando en un pueblo pequeño; es mucho más evidente y esto hace que los alumnos lo puedan ver y aún se motivan más "(Ent.).

4.4. Resultados de las asambleas con los alumnos

- Asamblea exploratoria.

Respecto a la asamblea exploratoria con los alumnos, después de varias lecturas han emergido dos categorías que son:

a) El pueblo de Eslida

Todos los miembros de la asamblea están de acuerdo en considerar Eslida como un pueblo pequeño con pocos habitantes, sin determinar exactamente cuántos ni conocer que supone este número para una localidad. La opinión personal mayoritaria es que Eslida es un pueblo muy bonito y que les gusta como lugar para vivir, así lo manifiestan en decir "¡Tenemos mucha suerte de vivir aquí!" (A1) y "De mayor yo quiero vivir en el pueblo" (A1). Como aspectos a mejorar destacan tener más cuidado del pueblo y de su limpieza.

a) Problemática y posibles soluciones para el entorno rural.

Comparando Eslida con las grandes ciudades, llegan a la conclusión de que, estas últimas tienen más servicios y más habitantes. "Se pueden hacer más cosas, tienen más parques y hay más gente" (A1). Sin embargo, prefieren Eslida como lugar para vivir, calificando a las grandes ciudades como "demasiado estresantes" y "sin tanta naturaleza" (A1).

Respecto a la disminución de la población con el paso del tiempo, se dan cuenta que cada vez es más evidente. Comparan el número actual de alumnos en la escuela y el de hace diez años y también el número de habitantes y llegan a cuestionarse: "¿Cómo puede ser que en todas las cosas buenas y bonitas que hay aquí, la gente no venga? " (A1). La respuesta a esta pregunta, para ellos y ellas es claramente que las personas no conocen Eslida. "No vienen porque no lo conocerán, porque si lo supieron vendrían" (A1). Como solución, proponen hacer un reclamo para que se visite el pueblo y darlo a conocer con un vídeo promocional.

- Asamblea final

Por último, en la asamblea final, se han identificado 6 códigos iniciales, que han quedado agrupados en una categoría y es:

a) La metodología del aprendizaje-servicio

A la pregunta de qué les parece el proyecto que hemos hecho, todos y todas están de acuerdo en que ha sido una experiencia positiva y provechosa. Así lo afirman en decir "Estaba esperando siempre que fuera el miércoles para hacer algo del proyecto" (A2). Además, algunos de los miembros de la asamblea destacan sentimientos de gratitud por el trabajo hecho y por el servicio que han prestado al pueblo de Eslida, mientras que otros tienen actitudes más neutras en relación con el beneficio social del servicio prestado.

En referencia al ámbito académico, consideran que todo lo que han aprendido es útil y provechoso para su futuro y también creen que han interiorizado y asimilado todo lo que hemos trabajado, tal como sugieren en afirmaciones como "Yo creo que esto (el proyecto de ApS) lo

recordaré siempre "(A2). Además, ven el mismo entorno como una herramienta de aprendizaje e invitan al profesorado a continuar utilizado este tipo de metodología, mediante afirmaciones como "deberíamos hacer proyectos como estos, de salir a la calle, siempre" (A2).

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar, por un lado, los efectos de la metodología del aprendizaje-servicio y la vinculación entre ésta y el mundo rural. Los resultados obtenidos son que esta metodología tiene varios beneficios para el alumnado tanto en el ámbito académico como en el personal y también en el ámbito social por el servicio prestado. Además, se demuestra que existe una clara vinculación entre el mundo rural y el aprendizaje-servicio, siendo este, posiblemente, el entorno más idóneo para beneficiarse de cada uno de los aspectos positivos de esta metodología. Por otra parte, en esta investigación se ha tratado de paliar con el déficit poblacional del medio rural, para lo cual se ha elaborado un vídeo promocional del pueblo de Eslida, para darlo a conocer. Los resultados indican como el objetivo se ha cumplido por el número de reproducciones de este y la difusión que ha tenido.

Los resultados muestran que el medio rural está desprestigiado, y así lo demuestran las respuestas de la encuesta, al ser un 57,7% de los encuestados los que lo afirman. Otros estudios de características similares afirman que, en efecto, hay una infravaloración del contexto rural y que es necesaria una revalorización de este para superar los prejuicios a los que está asociado y la despoblación que ello conlleva (Camarero, 2009; Domínguez, 2020; Benito, 2013; Santamaria-Cárdaba, & Sampedro, 2020).

En cuanto a los resultados obtenidos en la encuesta respecto a la calidad y nivel de vida en el entorno rural, se evidencia una mayor calificación a medida que hay un mayor vínculo con el pueblo. Las afirmaciones que se explicitan coinciden con otros autores que afirman que la vida rural y la calidad de vida son términos sinónimos (Burgui, 2008).

De este estudio y a partir de las entrevistas con los docentes y equipo directivo se puede inferir que, el aprendizaje-servicio permite unos aprendizajes contextualizados que son mucho más significativos y duraderos para los alumnos. Además, favorece el desarrollo personal y promueve su espíritu crítico. En relación con esta metodología, hay otros estudios que extraen las mismas conclusiones: el ApS se basa en la experiencia, es cercano a su realidad, contribuye al desarrollo de la responsabilidad social y aumenta su motivación (Calvar, 2020; Puig et al., 2007; Chiva-Bartoll et al., 2018).

En cuanto a los beneficios sociales que permite esta metodología, hay otros estudios que dicen que, en efecto, las conclusiones extraídas en esta investigación son ciertas. El aprendizaje-servicio, además de incentivar el aprendizaje del alumnado, intensifica la vida en los pueblos que se aplica. Así, se ponen en práctica unos intereses comunitarios, a favor de la mejora del lugar donde vivimos (Palomares, & López, 2015). Se produce una vinculación entre aprendizajes curriculares y el servicio prestado, por lo que ambos se benefician recíprocamente. Es lo que Roser Batlle denomina círculo virtuoso: "El aprendizaje aporta calidad en el Servicio que se presta y el Servicio otorga sentido al aprendizaje" (2020: 15).

En cuanto a las áreas curriculares idóneas, los resultados de este estudio, que son la transversalidad de esta metodología y la adecuación de ésta en áreas como las Ciencias y la Educación Física, comparten conclusiones con el de Aramburuzabala et al. (2015) en la multidisciplinariedad curricular que ofrece esta metodología. Otros autores, también están de acuerdo con estas afirmaciones y destacan que, a pesar de poder ser aplicar desde cualquier campo, los programas de ApS articulados a partir de la Educación Física y la práctica deportiva permiten un desarrollo sostenible (García-Rico et al., 2021; Santos-Pastor et al., 2020).

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo de Fin de Grado y la aplicación del programa de intervención hemos conseguido tener una visión más

global y general de la metodología del aprendizaje-servicio y la relación entre ésta y el mundo rural.

En primer lugar, nos hemos dado cuenta de la importancia de la escuela en el contexto rural. Esta juega un papel muy esencial en el mantenimiento del pueblo y, por lo tanto, se debe cuidar y proteger. Gracias a este trabajo somos conscientes de este problema social y de la importancia de actuar en consecuencia. Se trata de utilizar la escuela como una herramienta potente de acción para poner fin al concepto España vaciada y de revalorizar el entorno a partir de este. Sin lugar a dudas, una buena manera de hacerlo es a través de la metodología del aprendizaje-servicio, ya que combina contenidos curriculares y la prestación de un servicio a la comunidad en que vivimos. Es un buen método pedagógico que tiene grandes beneficios a nivel personal, a nivel social y académico y por todos estos motivos pensamos que es tan importante formar a los docentes ya los futuros docentes en esta metodología. Es una estrategia clave en formación que no sólo nos va a permitir y les va a permitir a nuestros alumnos despertar la conciencia crítica y la participación comunitaria, sino que nos va a permitir a todos lograr un desarrollo sostenible que implique el cumplimiento del cuarto ODS, una educación de calidad.

7. AGRADECIMIENTOS

No podemos acabar este trabajo sin escribir unas palabras para todas las personas que han formado parte de este proyecto y que nos han acompañado a lo largo de este camino.

Queremos dar las gracias a los alumnos de primero y segundo de Primaria, a su tutora y a toda la comunidad educativa del CEIP de Eslida. También, al Ayuntamiento, Centro de Visitantes del Parque Natural de la Serra d'Espadà y a todo el pueblo en general. Gracias por vuestra dedicación y por querer y cuidar el pueblo tanto como nosotros.

El hecho de que hagáis formado parte de esta experiencia siempre nos hará guardar un buen recuerdo de todos vosotros y vosotras.

8. REFERENCIAS

Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: Una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 41-52.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 19*(1), 70-95.

Arranz, R. (2018). Metodologías activas en el aula: una propuesta didáctica para primaria "los romanos contraatacan" (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia, España.

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Madrid, España: Santillana.

Benito, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, *6*, 56-59.

Boix, R. (Coord.). (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Barcelona, España: CISSPRAXIS S.A.

Burgui, M. (2008). *Medio ambiente y calidad de vida. Cuadernos de bioètica, XIX*(2), 293-317.

Bustos, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *14*(2), 105-114.

Calvar, C. (2020). Fomentando la escuela inclusiva a través del Aprendizaje-servicio (Trabajo Fin de Grado). Universidad del País Vasco, País Vasco, España.

Camarero, L. (2009). La sostenible crisis rural. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, *155*, 15-24.

Camarero, L., Cruz, F., González, M., Pino, J. A., Oliva, J., & Sampedro, R. (2009). La población rural de España: de los desequilibrios a la sostenibilidad social. Barcelona, España: Fundación "la Caixa".

Chiva-Bartoll, O. & Gil-Gómez, J. (2018). (Ed.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente.* Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., & Maravé-Vivas, M. (2018). Inclusió educativa i aprenentatge-servei a l'àrea de Didàctica de l'Expressió Corporal. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, *1*, 6-18.

Domínguez, J. L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: La necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, *8*, 1-18.

García-Hernandez, M. D., Martínez, C., Martín, N., & Sánchez, L. (2014). La entrevista (Trabajo Final de Master). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

García-Rico, L., Martínez, L.F., Santos, M.L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. International Journal of Sustainabilitu in Higher Education.

Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, España: Encuentro Grupo Editor.

Hamodi, C., & Aragués, S. (2014). La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, *14*, 46-61.

INFORME España 2020 / Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro; [coordinación y edición Agustín Blanco, Antonio Chueca, José Antonio López-Ruiz y Sebastián Mora]. -- Madrid : Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino, 2020.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, *20*, 165-195.

Morales-Romo, N. (2007). Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trio imposible? *Gredos*, *146*, 135-154.

Palomares-Montero, D., & López, E. (2015). El Aprendizaje-Servicio, metodología educativa para la mejora del entorno próximo a la escuela. *Calidad de vida y salud, 8*(2), 88-103.

Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadania*. Barcelona, España: Octaedro.

Riva, G., & Domingo, L. (2020). La identitat cultural com a element d'arrelament i revalorització territorial: primers resultats de la historia de vida d'un jove prinenc. *Temps d'Educació*, *59*, 109-124.

Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147-176.

Santamaría-Goicuria, I., & Martinez, A. (2018). El aprendizaje servicio, interculturalidad y justicia social: experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de educación infantil y primaria. *Revista qurriculum*, 97-118.

Santos-Pastor, M.L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L.F., & García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Educación, XX1, 23(2), 67-93.

Sepúlveda, M. P., & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *15*(2), 141-153.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research. Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage

APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

NURIA CUENCA-SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

XAVIER FRANCISCO-GARCÉS
Universitat de València

CRISTINA GIMENO-PITARCH
Universitat Jaume I

MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de valorar el impacto que generan los proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) vinculados al ámbito de la Actividad Físico-Deportiva (AFD) desde una perspectiva de género.

La línea de investigación se desarrolla en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el Grupo de Investigación, Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte (GEDAF) y en la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio Universitario en AFD para la inclusión social (RIADIS)[129,130] .

[129] Proyecto de Investigación I+D. Convocatoria 2019. Ministerio de Ciencia e Innovación. REF. PID2019-105916RB-I00

[130] Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Físico-Deportiva para la Inclusión Social (RIADIS) financiada por el Consejo Superior de Deporte. Programa Mujer y Deporte. Convocatoria 2019 y 2020 (Ref. 03/UPB/19 y UPB/03/20)

1.1. Antecedentes y Estado Actual de los Conocimientos

Actualmente las iniciativas de ApSU se encuentran en auge, teniendo como pretensión ofrecer enfoques formativos alineados con una cultura democrática y participativa, despertando el interés del alumnado para formar parte activa de la vida pública y promoviendo la convivencia cívica, ante los distintos retos que nos plantea la sociedad actual (Martínez-Lozano et al., 2018). Su expansión se ha producido en mayor medida en el contexto norte y sudamericano, con la intención de ofrecer una educación significativa y de interés para el alumnado a la vez que se subsane el bajo nivel de implicación social del estudiantado. Por su parte, estas propuestas en el contexto europeo son aún incipientes, sin embargo, se está buscando una sistematización de las iniciativas que se llevan a cabo (Chiva-Bartoll et al., 2020a).

En este sentido, no solo encontramos múltiples contextos donde se promueven estas iniciativas, sino que también observamos distintas definiciones y conceptualizaciones de referencia sobre el Aprendizaje-Servicio. En línea con nuestro trabajo, destacamos la definición de Bringle y Hatcher quienes expresan que es:

> Una experiencia educativa basada en cursos y con créditos en la que el alumnado (a) participa en una actividad de servicio organizada que cumple con identificar necesidades de la comunidad educativa y (b) influye en la actividad de servicio de tal manera que se obtenga una mayor comprensión del contenido del curso, una mayor apreciación de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica (1995, p.112).

En los últimos tiempos la sociedad exige a la universidad mayor participación y compromiso en los acontecimientos sociales (Ruiz-Montero et al., 2020; Santos-Rego et al., 2015). De manera que, si la universidad realmente aspira a cumplir con estos requerimientos, debe redefinir las funciones que le han sido encomendadas al servicio de la sociedad: saber, docencia, investigación y extensión. Con base en los impactos generados desde cada una de estas funciones, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) encarna el compromiso social, entendido como la gestión justa y sostenible de los procesos implicados (Vallaeys, 2014).

Existen muchos elementos que fundamentan que la implantación del ApSU puede incrementar enormemente la permeabilidad entre la universidad y la comunidad, logrando acercarse al referido compromiso social. Entre las principales aportaciones de esta concepción, Capella-Peris (2016, p. 146-147) destaca:

- Coherencia e integración institucional
- Pertinencia y permeabilidad social
- Dinámica institucional hacia la innovación
- Racionalización de la gestión universitaria

Desde este marco, podemos afirmar que el ApSU emerge como un método pedagógico óptimo a la hora de unir RSU y Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en la universidad (García-Rico et al., 2020). En este sentido, el foco de este trabajo se centra el ODS 4, incluido en el Marco de Acción 2030 de Educación, persiguiendo entre sus metas:

4.5 La eliminación de disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza.

4.c Constituir un llamamiento a aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, un aspecto que depende de la mejora de su formación, contratación, permanencia, estatus, condiciones de trabajo y motivación (UNESCO, 2015; 2017).

Cada una de estas metas conllevan unas implicaciones y estrategias específicas. Pretenden, en primer lugar, alentar a los gobiernos y, en un segundo escalafón, animar a las instituciones educativas, entre otros organismos públicos y privados, para que contemplen entre sus prioridades, planes y estrategias, el logro del objetivo global, considerando la organización de sus sistemas educativos, su capacidad institucional y la disponibilidad de recursos. De acuerdo a estos supuestos, en la siguiente tabla se vinculan estas metas con la finalidad de justificar lo que implica en la presente investigación:

***TABLA 1**. Explicación de las metas 4.5 y 4.c del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4 y Estrategias para su consecución.*

Meta 4.5: Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.	
Implicaciones	Estrategias
Conlleva eliminar la desigualdad en la educación a todos los niveles. Estas disparidades provienen por motivos como: La pobreza (incrementando las desigualdades de género). Inversión en materias educativas (falta de ingresos y programas educativos óptimos). Sistemas educativos obsoletos (falta de formación en educación inclusiva, atención a la diversidad y necesidades específicas). Desigualdades de género (escasez de oportunidades en cuanto a la calidad educativa, acceso o aplicación de las normas y discriminación en materia de género imperante en la sociedad). Falta de integración de cuestiones de género en sistemas y programas educativos (violencia por motivos de género, acoso sexual, etc.). Escasez de oportunidades educativas ante desastres naturales, epidemias o conflictos bélicos.	Destacando alguna de las estrategias que requiere esta meta, se debería: Garantizar los principios de no discriminación e igualdad en la educación aplicando y formulando estrategias específicas para grupos vulnerables y excluidos. Mejorar el acceso de mujeres y niñas a una educación de calidad siendo evaluado y controlado a través de medias específicas. Determinar las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad a la juventud, niñas y niños vulnerables. Mejorar las infraestructuras, la formación del profesorado y el aprendizaje del alumnado en materias de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Examinar los planes sectoriales, de estudio, presupuestos, formación, libros de texto y supervisión del cuerpo docente, buscando garantizar la no discriminación y los derechos humanos, la exención en estereotipos de género, promover la igualdad y la educación intercultural.
Meta 4.c: Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.	
Implicaciones	Estrategias
Esta meta trae consigo la necesidad formar docentes cualificados y con formación profesional adecuada en especial en las zonas más desfavorecidas. Para asegurar una educación de calidad, será necesario que se les confiera determinadas condiciones como: independencia, motivación, remuneración adecuada, contratación, etc. En algunas zonas existe profesorado con escasez de formación, no se cuenta con el personal necesario para ofertar una educación de calidad en el ciclo de Primaria o Secundaria o no cuentan con la preparación, desarrollo profesional continuo, evaluación en su labor docente, fala de formación continua, etc. Finalmente, mediante el empleo de este modelo pedagógico se puede contribuir a la necesidad de cambio de formas de enseñanza que augura tan necesario este objetivo con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje del estudiantado.	Mencionado diversas estrategias plasmadas en el documento, se deberá: Elaborar políticas y medidas legislativas que tengan en cuenta la perspectiva de género y donde se vele por la profesión docente, su motivación, condiciones de trabajo, prestaciones, sueltos, etc. Mejorar la formación del profesorado, su calidad y evaluación. Formar al cuerpo docente en competencias básicas relacionadas con las TIC y redes sociales, así como la capacidad de responder a las necesidades de cierto estudiantado. Elaborar y poner en marcha sistemas eficaces de retroalimentación de enseñanza y desarrollo profesional. Reforzar los mecanismos de comunicación entre docentes y organizaciones representativas donde tenga cabida la participación del profesorado en la elaboración, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

]Fuente: elaboración a partir de Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action (UNESCO, 2015)]

1.2 Perspectiva de género y Educación

A pesar de las diversas normativas que, con cierta cautela, han ido incorporándose paulatinamente en nuestro sistema legislativo, desde la

aparición de la escuela mixta en 1970 y el reconocimiento de Derechos de la mujer en la Constitución de 1978 (Ministerio de Igualdad, 2021), la formación en y con perspectiva de género en la educación superior permanece siendo un asunto pendiente (Salazar-Benítez, 2021; González-Pérez, 2017).

Sin ánimo de extender el marco normativo vigente, ya en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, se contemplaba en su artículo 25 que, la igualdad en el ámbito de la educación superior debería suponer que (BOE, 2007, p.16):

1. Las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

    a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
    b) La creación de postgrados específicos.
    c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia

Asimismo, en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se pretende dar un paso hacia la reforma del sistema universitario, especificando en su preámbulo, que la universidad ejerce un papel esencial para alcanzar una sociedad tolerante, igualitaria, donde se respeten los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, urge que las universidades respondan ante este reto:

> "estableciendo sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce

la creación de programas específicos sobre la igualdad de género…" (p. 16242).

En este marco, y de acuerdo con la autora Saldaña (2019), los Planes Estatales y de I+D+i vigentes no han cumplido con los objetivos ni criterios establecidos en materia de igualdad y de inclusión de la perspectiva de género. Pese a que el marco de investigación español se encuentre regulado por la Ley 14/2011 de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, donde se expresa la implantación de la perspectiva de género señalando, entre otros aspectos (Disposición Adicional Decimotercera):

1. La composición de los órganos, consejos y comités ajustarse a los principios de composición y presencia equilibrada entre mujeres y hombres establecidos por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo.

2. Incorporar 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 […]

3. Recoger, tratar y difundir los datos desagregados por sexo e incluir indicadores de presencia y productividad (BOE, 2011, pp. 73-74).

Igualmente, estos criterios están presentes en la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013- 2020 (Ministerio de Economía y Competitividad, 2013); en el Programa Marco Horizonte 2020 (Unión Europea, 2013); en el Espacio Europeo de Investigación (EEI; Ministerio de Economía y Competitividad, 2013,); en la Prioridad 4 de la Hoja de Ruta del EEI 2016-2020 (European Commission 2016, p. 4). En esta normativa se incluye el impulso de la igualdad de género y la integración de la perspectiva de género en la investigación. Asimismo, se hacen patentes en el reciente marco de investigación e innovación adoptado: Horizonte Europa 2021-2027 (European Commission, 2018). Saldaña (2019) y Salazar-Benítez (2021) proponen la aplicación de diversas medidas que aseguren la evaluación y consecución de los diversos objetivos establecidos en materia de género.

Como se puede observar, en España existe una arraigada legislación que aboga por la igualdad en materia legislativa pudiendo sucumbir erróneamente en su falsa consecución si consideramos que por el hecho de recibir el respaldo legislativo se han logrado las metas dispuestas en todos sus ámbitos de aplicación, incluido el educativo (Segura-Fernández, 2020).

Valdivielso-Gómez, et al. (2016) señalan que, todavía hoy se perpetúa la asunción de roles, estereotipos, categorías, etc., dado que las personas asocian al género la masculinidad y feminidad convirtiéndose estos elementos en aspectos cruciales para normalizar la cultura de la desigualdad. Así, lo masculino se asocia al poder, ámbito público o científico, etc., y lo femenino a cuidados, dependencia, sumisión, etc.

Esta forma de entender y ver estas conductas sesgadas de la realidad evoca que la juventud tenga un pensamiento simplista y lineal sobre la perspectiva de género y sobre la sexualidad, sin juicio crítico ni reflexivo, sosteniendo y reproduciendo desigualdades sexuales (Morales-Calvo & Moreno-López, 2019).

De este modo, dicha reproducción de modelos origina que, todavía hoy en pleno siglo XXI, sigan subsistiendo segregaciones y discriminaciones horizontales y verticales entre hombres y mujeres (Fleta-Asín & Pan, 2017; Barberá et al., 2011) que afecta en todos los ámbitos a todas las personas a lo largo de su vida (Segura-Fernández, 2020).

En este marco, es cuando interviene la educación, la formación docente y la enseñanza. Para Dewey (1995), la escuela es un lugar capaz de fomentar el desarrollo pleno de jóvenes y la promoción de valores democráticos. Si se considera la formación docente y la enseñanza como instrumentos que construyan a formar una ciudadanía crítica, responsable socialmente, equitativa, con perspectiva y respeto ante la diversidad, etc. (Ferreiro-Díaz, 2017; Blanco-García & Bejarano-Franco, 2019), se podrán comenzar a eliminar estas desigualdades legitimadas a lo largo del tiempo (Segura-Fernández, 2020).

No obstante, no se debe caer en las bondades de la educación *per se* en tanto que ésta "no es neutral; de hecho, cuando no se educa en igualdad de manera consciente, se está educando en la desigualdad de manera

inconsciente, pues reproducimos el orden establecido por el heteropatriarcado dominante" (Blanco-García & Bejarano-Franco, 2019, pp. 22-23). A lo largo de la historia la educación ha sido y permanece siendo la imagen de modelos tradicionales, invisibilizando identidades culturales que no se han ceñido a la norma (por diversidad de género, etnia, físicas, etc.) y generadora de desigualdades sociales debido a su función de reproducción social (Blanco-García & Bejarano-Franco, 2019; Valdivielso-Gómez, et al., 2016).

1.3 Pedagogía Feminista y Aprendizaje-Servicio

Maceira-Ochoa (2008) explica cómo surge y evoluciona la pedagogía feminista, debiendo asumir uno de los grandes retos de representación de diversidades sociales y sexuales a los que se enfrenta el sistema educativo. Paralelamente, diversos estudios apuntan que no se trata exclusivamente de prácticas coeducativas, o del simple hecho de aceptar y respetar que existen distintas diversidades (García-Cano & Hinojosa-Pareja, 2019). La pedagogía feminista se nutre de otras como la pedagogía crítica y emancipadora, permitiéndole romper esa barrera de transmisión de conocimiento única y legitimada hasta el momento (Martínez-Martín, 2016), que reflexiona, parte de opresores y oprimidos y crea puentes que transforman la sociedad (Korol, 2007).

Con relación a los rasgos que podrían definir la pedagogía feminista, Martínez-Martín (2016, pp. 143-144) destaca los siguientes:

- Enseñar desde el punto de vista del alumnado como parte de la ciudadanía activa que aboga por la justicia social, partiendo desde una educación política y feminista.
- Educar desde el aprendizaje experiencial y los saberes de las mujeres.
- Desarrollar capacidades críticas comprendiendo que el mundo puede ser transformado y comprendido desde su diversidad.
- Reconocer y de-construir las relaciones entre educación y poder.

- Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera local y global comprendiendo la cultura de cada contexto.
- Promover la dimensión dialógica como parte del proceso entendiendo la importancia de las palabras de quienes se expresen.
- Posibilitar la construcción colectiva del conocimiento.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que el profesorado puede ser el principal recurso humano que logre suprimir ciertas barreras o, por el contrario, legitimar desigualdades sociales dentro de las aulas, su formación inicial y continua debe permitirle adquirir determinadas competencias que le capaciten, sensibilicen y le haga consciente en materia de género, feminismo, diversidad, igualdad de oportunidades, educación sexual, etc. (Ballarín-Domingo, 2017; Serra-Payeras et al., 2020).

Sin embargo, son varios los estudios que advierten de la escasa o nula formación inicial y permanente del profesorado, existiendo carencias importantes en cuestiones como perspectiva de género (Resa-Ocio, 2021; Gómez-Jarabo & Sánchez-Delgado, 2017; Valdivielso-Gómez et al., 2016), coeducación (Ballarín-Domingo, 2017), sexualidad (Blanco-García & Bejarano-Franco, 2019); pedagogía feminista (Martínez-Martín, 2016); atención a la diversidad en todas sus formas (Valdivielso-Gómez et al., 2016; Gómez-Jarabo & Sánchez-Delgado, 2017), etc. En definitiva, resulta sumamente importante incluir en los planes de formación acciones y medidas que permitan incluir la perspectiva de género y diversidad, así como aquellas competencias relacionadas con la materia, evaluando su eficacia y aplicación (Resa-Ocio, 2021; Martínez-Martín, 2016; Segura-Fernández, 2020).

Por consiguiente, una de las posibles medidas que se puede impulsar desde una educación democrática e igualitaria (Resa-Ocio, 2021) será no sólo aplicar cambios sustanciales en formación del profesorado y reforma de los planes de estudio de las universidades (Serra-Payeras et al., 2020), también se precisa de un continuo proceso de reflexión, asesoramiento y evaluación (Ferreiro-Díaz, 2017). El cambio también ha de producirse en las propuestas metodológicas, abogando por prácticas

pedagógicas feministas que rompan con las prácticas hegemónicas, transformen los marcos de desigualdad y construyan una ciudadanía crítica, responsable, empoderada, libre y autónoma (Martínez-Martín, 2016).

Estas últimas aportaciones nos permiten enlazar la idea clave del presente estudio. Partiendo de la base de que se pretende transformar la educación en aras de formar un futuro profesorado y una juventud comprometida con la sociedad, crítica, igualitaria e inclusiva, se apuesta por el ApSU como modelo pedagógico que logre estos objetivos, vinculándose con pedagogías orientadas a la justicia social (García-Rico et al., 2020; Aramburuzabala, 2013).

El ApSU abordado desde un enfoque crítico, adopta el término de "Critical Community Service" o "Critical Service-Learning" y es definido como un servicio con una orientación de justicia social (Roads, 1997; Rosenberg, 2000), quedando conceptualizado más adelante por Boyle-Baise (2007) como un servicio para una conciencia crítica. Esta perspectiva va más allá de las formas tradicionales del ApSU, atendiendo a los problemas que subyacen en la sociedad y, en lugar de guiar sus acciones superficialmente o encaminadas hacia meras acciones caritativas, tienen como objetivo alentar a que las personas que participan en éste se cuestionen, examinen, desarrollen compromiso y competencias sociales, percibiéndose como agentes de trasformación social sobre problemas no atendidos (Hauver & Iverson, 2018). Bajo el argumento de Artz (2001), el Aprendizaje-Servicio Crítico tiene el potencial de disminuir las desigualdades sociales y las condiciones estructurales que lo sustentan.

Análogamente, se define el modelo de Aprendizaje-Servicio que orienta la propuesta que se presenta "Critical Feminist Service Learning" (Hauver & Iverson, 2018). Desde este modelo se combinan los principios del Aprendizaje-Servicio Crítico y de las pedagogías feministas (Hauver & Iverson, 2018), estableciendo fuertes vínculos entre esta metodología y el feminismo. Iverson & James (2014) proponen contemplar sus bondades y combinar ambas teorías en tanto que, bajo lentes feministas, el ApSU tiene un gran potencial transformador y es propulsor del activismo social. Este activismo social feminista permite

a las personas desarrollar una comprensión más profunda de las cuestiones feministas y desarrolla las competencias y habilidades necesarias para trabajar hacia el cambio social feminista (Naples y Bojar, 2002). Para Allan (2008), el feminismo asume que el género es fundamental para la organización de la estructura social, que existe desigualdad entre los géneros y que ésta ha de ser eliminada.

Así, el ApSU compartiría buena parte de su fundamentación y principios básicos con la pedagogía feminista (Chiva-Bartoll et al., 2021). A este respecto, Webb et al., (2002, p. 68-71) proponen:

1. La modificación de las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado.
2. El empoderamiento de las personas quienes participan en estas propuestas.
3. La construcción de una comunidad.
4. Dar privilegios a las voces/experiencias individuales como forma de conocer/aprender.
5. El respeto por la diversidad de las experiencias personales.
6. Cuestionar los puntos de vista tradicionales.

Conforme a los argumentos anteriormente expuestos, la investigación que se desarrolla, empleando este modelo pedagógico, busca contribuir al empleo de la perspectiva de género en el sistema de enseñanza-aprendizaje vinculado a la AFD. Además, el ApSU no solo comparte principios con la pedagogía feminista, sino también buena parte de los resultados de investigación (Chiva-Bartoll et al., 2021).

Estas conclusiones han sido subrayadas en otras propuestas de ApSU donde, sin intencionalidad específica en materia de género, se hace notar la potencialidad de transformación social de este modelo pedagógico en tanto que: permite reducir los estereotipos de género, raza, clase, etc. (Eyler, 2003; Geva & Fish, 2012; Zimerman et al., 2009); promueve la inclusión, equidad, aceptación de la diversidad en el marco educativo (Bell et al., 2007; Carrington & Saggers, 2008); mejora de la eficacia

personal y del empoderamiento (Morgan & Streb, 1999; Covitt, 2002); incrementa el compromiso social (Santos-Pastor et al., 2018; Ngai, 2006; Hebert & Hauf, 2015; Hildenbrand & Schultz, 2015); la responsabilidad social y cívica (Gil-Gómez et al., 2016; Caspersz & Olaru, 2017; Gil-Gómez et al., 2013); transmite valores de justicia social y desarrolla los conocimientos para implementarla (García-Rico et al., 2020; Aramburuzabala, 2013; Opazo et al., 2014); así como el establecimiento de alianzas entre la comunidad y la universidad generando impactos positivos en éstas (Aramburuzabala & García-Peinado, 2012; Puig et al., 2007; Driscoll et al., 1996).

De este modo, ejemplificando un modelo de ApSU con enfoque feminista, se hace posible construir puentes entre las asociaciones y la universidad, desarrollar la conciencia crítica del alumnado, su compromiso con la comunidad y la toma de concienciación sobre problemas sociales, desarrollando la autoeficacia personal para realizar cambios en pro de la justicia social (Clark-Taylor, 2017). Obteniendo similares efectos, en un programa de Aprendizaje Servicio Crítico Feminista desarrollado en una prisión, donde se generaron relaciones entre las instituciones y los socios comunitarios, fortaleciendo la responsabilidad compartida, confianza y entendimiento. Igualmente, el alumnado incrementó su conocimiento para contribuir a la justicia social a través de la AFD, desarrollando su crecimiento personal y profesional e involucrándose en el cambio social (Hinojosa-Alcalde & Soler, 2021).

En el estudio de Vergés-Bosch et al., (2021), el alumnado adquirió conocimientos específicos en materia de género y desarrolló habilidades empáticas, comunicativas, conciencia crítica, autorreflexión, empoderamiento, responsabilidad social y de género. Fue una experiencia enriquecedora para la universidad y la comunidad. Asimismo, Jiménez-Millán et al., (2020), mostraron cómo el alumnado pudo analizar y desarrollar una conciencia crítica, activa y responsable socialmente con relación a los sesgos de género y modelos patriarcales que existen en la sociedad actual, participando en un proyecto de ApSU vinculado con la temática de cine, mejorando su formación inicial docente en materia de género. Igualmente, mejoraron las alianzas entre el profesorado, el

alumnado y las personas expertas en la materia, creando así distintas redes de colaboración.

1.4. Propósito de la Investigación

Como hemos apuntado anteriormente, este estudio tomará como eje central el ApSU, no solo como perspectiva metodológica innovadora en la Educación Superior, sino como enfoque formativo orientado a la Responsabilidad Social, en nuestro caso, centrado en el ámbito de la AFD desde una perspectiva de género.

Es por ello que nuestra inquietud y propósito se centrará en responder a preguntas como: ¿Qué aspectos han de contener los proyectos de ApSU para responder a criterios de calidad con perspectiva de género? ¿Cómo podemos influir en el contexto de manera positiva a través de nuestras iniciativas de ApSU con perspectiva de género? ¿Qué influencia generan las experiencias de ApSU desde una perspectiva de género en el contexto donde se desarrollan? ¿Cumplen las experiencias de ApSU actuales criterios de calidad que repercutan positivamente en los agentes que reciben el servicio? En síntesis, analizaremos los efectos y la percepción de los agentes implicados en estos proyectos desde una perspectiva de género, partiendo de la revisión previa de la producción científica existente que versa sobre la temática.

Las personas participantes en el proyecto al que se vincula este trabajo cuentan con experiencia en proyectos de investigación anteriores, aportando resultados y evidencias de que el ApSU puede mejorar la formación académica, la personalidad eficaz, el desarrollo ético-cívico, la comprensión social y política de la sociedad y el crecimiento personal del futuro profesorado en formación (Chiva-Bartoll et al., 2020b; García-Rico et al., 2021; Ruiz-Montero et al., 2019; Chiva-Bartoll et al., 2018; Rivera-García et al., 2018; Santos-Pastor et al., 2017; Santos-Pastor et al., 2018).

1.5. Interés Científico o Social

En la actualidad, podemos afirmar que el ApSU está ganando interés en los respectivos campus universitarios, tanto en Europa como en el

Estado español. Esta realidad se ha hecho notar en los diferentes planes de formación e innovación docente, así como en el nacimiento y expansión de diversas iniciativas de investigación educativa (Butin, 2006; Kenworthy-U'Ren, 2008). Este rápido crecimiento ha sido posible gracias al trabajo y determinación del cuerpo docente e investigador que se encuentra comprometido con un movimiento comunitario que, en general, se nutre y está próximo a prácticas de educación activa y experiencial, investigación-acción participativa, etc. (Butin, 2006).

En nuestro entorno existen propuestas de ApSU consolidadas, otras están creciendo y algunas no han tenido continuidad en el tiempo. Sin embargo, nos encontramos lejos de considerar que los proyectos de ApSU sean una estrategia extendida en la educación superior, debiendo dar solución al reto que se nos plantea, lograr que estas iniciativas se institucionalicen, consoliden y se extiendan en el resto del marco europeo.

Para este fin, emerge con fuerza el eje sobre el que se articula el presente trabajo. Por una parte, es innegable la tendencia al uso de pedagogías transformadoras en la universidad, constituyéndose el ApSU como un modelo pedagógico ampliamente reconocido en el ámbito de la AFD (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). Por otra parte, desde el campo disciplinar de la AFD, existen investigaciones recientes que apuntan al ApSU como modelo pedagógico comprometido con la perspectiva de género, con gran potencial para combatir desigualdades en este sentido (Chiva-Bartoll et al., 2021).

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de la Investigación

Los objetivos generales y específicos establecidos para esta investigación son los siguientes:

1. Conocer flancos de mejora y desarrollar estrategias para transformar la praxis de ApSU en AFD desde una perspectiva de género.

1.1 Analizar las variables que inciden en los efectos del ApSU en AFD desde una perspectiva de género.
1.2 Elaborar estrategias de acción que sirvan para mejorar la buena praxis en los proyectos de ApSU desde una perspectiva de género.

2. Conocer los efectos del ApSU desde una perspectiva de género sobre el alumnado en función de su sexo, nivel de formación, crecimiento personal y a nivel de significado que el ApS aporta a las materias cursadas.
   2.1. Valorar la influencia del ApSU desde una perspectiva de género sobre el alumnado en función del sexo, a nivel de formación y crecimiento personal.
   2.2. Conocer la repercusión que el ApSU desde una perspectiva de género reporta sobre las materias cursadas en términos de: clima de aula, concepción sobre la materia, motivación por el aprendizaje, etc.
3. Analizar y conocer el impacto social que reporta el ApSU desde una perspectiva de género conforme al tipo de colectivo receptor, sexo y enfoque de la AFD.
   3.1. Conocer la percepción que tienen las personas del servicio sobre el programa de ApSU en AFD desde una perspectiva de género.
   3.2. Concretar los efectos y significados particulares que tiene el ApSU en AFD desde una perspectiva de género, atendiendo al sexo y tipo de colectivos desfavorecidos que reciben el servicio.

2.2. Participantes

Este estudio se encuentra vinculado a un proyecto de investigación de mayor envergadura, que se desarrolla en colaboración con 8 universidades españolas y 2 chilenas, con una distribución ajustada entre personal investigador (25) y personal en el plan de trabajo (14), lo que consolida un equipo fuerte y equilibrado, que potencia la presencia de experiencia y juventud, fundamental para impulsar la constitución de una red investigadora sólida.

La mayor parte del grupo investigador pertenece a la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio y a la Red RIADIS. Además, el equipo de la UAM forma parte de la *Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social*, aprobada en el año 2018. Las universidades participantes (la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada; Universidad de Barcelona; Universidad Ramón Llul; Universidad Jaume I, entre otras) tienen convenios de colaboración con entidades sociales/educativas relacionadas con colectivos desfavorecidos donde se enmarcan la evaluación de experiencias de ApSU en AFD desde una perspectiva de género.

2.3. Método

Con la finalidad de alcanzar los objetivos generales y específicos mencionados con anterioridad, se plantea una metodología mixta (Crossley y Edwards, 2016) con predominancia cuantitativa (Salvador-García et al., 2018), destacando que las personas partícipes en este proyecto cuentan con experiencia en la aplicación de métodos mixtos en ApSU (Chiva-Bartoll et al., 2019; 2020). Así, nuestro estudio tendrá un enfoque temporal secuencial (Byrman, 2006) y será constituido dentro de la modalidad de triangulación (Johnson & Cristensen, 2012) dado el propósito de hallar una convergencia en los resultados obtenidos.

2.3.1 Procedimientos de Recogida de Información

A fin de conocer el impacto de los programas de ApSU desde una perspectiva de género sobre los agentes y contextos implicados se procederá a administrar distintos procedimientos de recogida de datos a una muestra significativa, que estará vinculada con las universidades participantes en este proyecto. Dichos procedimientos dependerán del tipo de objetivo que estemos abordando.

Para el primer objetivo se plantea la elaboración de una plantilla de observación con base en los documentos ya elaborados y validados que permitirán la valoración de los proyectos de ApSU con perspectiva de género.

Para el segundo y tercer objetivo general, se propone el empleo del modelo de gestión de *stakeholder* (Freeman, 1984), permitiéndonos desde esta perspectiva dar voz y toma de decisión a todos los agentes implicados en los proyectos (Chiva-Bartoll et al., 2019). Estos *stakeholders* o grupos de interés, serán identificados de acuerdo a estudios precedentes (Chiva-Bartoll et al., 2018), para posteriormente conocer sus intereses y adecuarnos a los objetivos del presente proyecto. A partir de este momento podremos adecuar los cuestionarios o escalas sobre el impacto de los proyectos de ApSU en AFD ya elaborados (Santos-Pastor et al., 2020), entrevistas en profundidad, grupos de discusión, rúbricas, hojas de observación, estudios de caso, etc., al tiempo que abordaremos cada uno de los objetivos de manera rigurosa.

2.3.2 Procedimientos de Análisis de Información

La información cuantitativa será analizada mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22. Se realizará un análisis descriptivo del conjunto de datos para aportar una comprensión general del estudio realizado. Para el análisis de esta información, las pruebas que previsiblemente emplearemos serán: análisis de Varianza (ANOVA) y pruebas *t de student*. No obstante, si las pruebas de normalidad y homocedasticidad así lo exigieran, optaríamos por realizar pruebas no paramétricas equivalentes a las mencionadas.

La información obtenida por procedimientos cualitativos se orientará desde un enfoque fenomenológico interpretativo buscando la comprensión de significados vinculados con las experiencias vividas en los proyectos de ApSU-AFD desde una perspectiva de género (Flick, 2004).

4. CONCLUSIONES

Diferentes investigaciones han destacado la importancia de incorporar la perspectiva de género en los proyectos de investigación, en el sistema educativo y en el marco de la Educación Física y la AFD (Chiva-Bartoll et al., 2021; Saldaña, 2019; Hinojosa-Alcalde & Soler, 2021).

Si realmente se pretende conseguir la equidad de género, no basta con el respaldo legislativo que ha venido sucediéndose en los últimos años

(Segura-Fernández, 2020). Se tilda esencialmente importante la introducción de la perspectiva de género en la formación inicial y continua del profesorado, en tanto que, en la mayoría de los casos ésta es puntual e inexistente (Serra et al., 2020).

El ApSU ha demostrado en los diferentes estudios su potencial transformador sobre todos los agentes que participan en estas propuestas, involucran al alumnado y profesorado en el cambio social, contribuyen a su crecimiento profesional y personal, permite crear asociaciones entre la universidad y la comunidad, ocasionando impactos positivos sobre ambas, situando el ApSU como un modelo comprometido con la perspectiva de género (Vergés-Bosch et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2021; Hauver & Iverson, 2014).

Estos impactos justifican y avalan el interés de tomar como eje central del presente estudio el ApSU como pedagogía transformadora en la universidad vinculando al ámbito de la AFD desde una perspectiva feminista (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021; Salazar-Benítez, 2021; Hauver & Iverson, 2018).

En última instancia, este modelo pedagógico permite a las universidades contribuir a la consecución de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (García-Rico et al., 2021). Así, este estudio se centrará en ofrecer una Educación de Calidad (ODS 4). Incluso, a través de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte estas propuestas pueden facilitar el progreso de las universidades, el cambio social y activismo (Hinojosa-Alcalde & Soler, 2021) con la pretensión de alcanzar los objetivos fijados en materia de justicia social, formación docente, igualdad de oportunidades e integración de la perspectiva de género (UNESCO, 2015; 2017).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio se enmarca en el proyecto de Investigación I+D+i. Convocatoria 2019. Ministerio de Ciencia e Innovación. REF. PID2019-105916RB-I00. A su vez, se encuadra en la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Físico-Deportiva para la Inclusión Social (RIADIS) financiada por el Consejo Superior de Deporte.

Programa Mujer y Deporte. Convocatoria 2019 y 2020 (Ref. 03/UPB/19 y UPB/03/20)

8. REFERENCIAS

Allan, E. J. (2008). Policy discourses, gender, and education: Constructing women's status. New York: Routledge.

Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Re-tos y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64, 17-26.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. Revista internacional de educación para la justicia social, 2(2), pp. 5-11.

Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1(1).

Artz, L. (2001). Critical ethnography for communication studies: Dialogue and social justice in service learning. The Southern Communication Journal, 66(3), 239–250.

Barberá, T.; Dema, C. M; Estellés, S.; Devece, C. (2011). Las (des)igualdad entre hombres y mujeres en el mercado laboral: la segregación vertical y horizontal. En 5th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management, 986-995.

Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 7-31.

Bell, C. A., Horn, B. R., & Roxas, K. C. (2007). We know it's service, but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. Equity & Excellence in Education, 40(2), 123-133.

Blanco-García, M., & Bejarano-Franco, M. T. (2019). 1. Sexualidad e igualdad en la formación docente. realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía. En Bejarano-Franco, M. T.; Ytarte; R. M. (Coord). Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales, 1. Madrid: Dykinson, 17-30.

Boletín Oficial del Estado (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, 13, 16241-16260.

Boletín Oficial del Estado (BOE, 2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, 71, 12611-12645.

Boletín Oficial del Estado. (2011). Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, 131, de 2 de junio, 54387-54455.

Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service-Learning in Higher Education. Journal of Higher Education, 67, 221–239.

Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. The Review of Higher Education, 29(4), 473–498.

Byrman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? Qualitative research, 1(6), 97-113.

Capella-Peris, C. (2016). Promoción del emprendimiento social y los aprendizajes académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón.

Carrington, S., & Saggers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. Teaching and Teacher Education, 24(3), 795-806.

Caspersz, D., & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. Studies in Higher Education, 42(4), 685-700.

Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. Journal of Education for Teaching, 46(3), 395-407.

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-Servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. Revista complutense de educación, 29(1), 181-197.

Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., & Salvador-García, C. (2019). Valoración del impacto del Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. Publicaciones, 49(4), 29–48.

Chiva-Bartoll, O., Lidon, M., & Salvador-García, C. (2020a). Can service-learning promote social well-being in primary education students? Children and Youth Services Review, 111.

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P.J., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020b). Effects of service-learning on physical education teacher education student' subjective happiness, prosocial behaviour and professional learning. Frontiers in psychology, 11, 331.

Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2021): Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. Physical Education and Sport Pedagogy, 1-14.

Chiva-Bartoll, O., Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., & Ruiz-Montero, P.J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish PETE students, Journal of Gender Studies.

Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21, 81–116.

Covitt, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. En Billig, S.H. y Furco, A.: Advances in service-learning research: Vol.2. Service-learning through a multidisciplinary lens (pp. 177-197). Greenwich, CT.

Crossley, N., & Edwards, G. (2016). Cases, Mechanisms and the Real: The Theory and Methodology of Mixed-Method Social Network Analysis. Sociological Research Online, 21(2), 13.

Dewey, J. (1995) Democracia y educación. Madrid: Morata

Dricsoll, A., Holland, B., Gelmon, S. & Kerrigan, S. (1996) An assessment model for service-learning: comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. Michigan Journal of Community Service-learning, 3, 66–71.

European Commission (2018). Proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council Establishing Horizon Europe – The Framework Programme for Research and Innovation, laying down its rules for participation and dissemination. Brussels: 7.6.2018. COM (2018) 435 final.

European Commission (2016). The Spanish Roadmap for the European Research Area Development 2016-2020. Brussels: 2016.

Eyler, J. S. (2003): "What We Know About the Effects of Service-Learning". En Introduction to Service-Learning Toolkit. Second Edition. Providence, RI, Brown University.

Ferreiro-Díaz, L. (2017). (Co)educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. ATLÁNTICAS–Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), 134-165.

Fleta-Asín, J.; Pan, F. (2017). Segregación horizontal y vertical de género en el profesorado. Acciones e Investigaciones Sociales, 37, 187-214.

Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

García-Cano, M. & Hinojosa-Pareja, E.F. (2019). Género, Igualdad y Coeducación. ¿Sobre qué se investiga? En Educación en sexualidad e igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. Dykinson, 51-74.

García-Rico, L., Martinez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L. & Chiva-Bartoll, O. (2021), Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. International Journal of Sustainability in Higher Education.

García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(2), 29-47.

Geva, E., & Fish, T. (2012). Cómo los proyectos de Aprendizaje Servicio pueden favorecer la participación social en personas con discapacidad intelectual. Comunicación presentada en las VIII Jornadas Científicas de investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca. Recuperado de: https://bit.ly/3sYHX08

Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., & Martí-Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. Revista internacional de educación para la justicia social 2(2), 89-108.

Gil-Gómez, J., Moliner, O., Chiva-Bartoll, O., & García-López, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Revista Complutense de Educación, 27(1), 53-73.

Gómez-Jarabo, I. y Sánchez-Delgado, P. Formación del profesorado en cuestiones de género (2017). Revista de Comunicación de la SEECI, 43, 53-68.

González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(2).

Hauver, J.; Iverson, S. V. (2018). Critical Feminist Service-Learning: Developing Critical Consciousness. En The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice; Lund, D. E., Ed.; John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA, 97–121.

Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning trough service-learning: effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. Active Learning in Higher Education, 16(1), 37-49.

Hildenbrand, S. M., & Schultz, S. M. (2015). Implementing Service-Learning in pre-service teacher coursework. Journal of Experiential Education, 38(3), 262-279.

Hinojosa-Alcalde, I.; Soler, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity Program in a Woman's Prison. International Journal of Environmental Research and Public Health Health, 18, 7501.

Iverson, S. V., & James, J. H. (Eds.). (2014). Feminist community engagement: Achieving praxis. New York, NY: Palgrave.

Jiménez-Millán, A., García-Cano, M. & Hinojosa-Pareja, E. (2020). Aprendizaje-Servicio y Mujeres de cine: el Making of en innovación. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 9(2), 107-122.

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. CA: Sage.

Kenworthy-U'Ren, A.L. (2008). A Decade of Service-learning: A review of the field of ten years after JOBE's seminal special issue. Journal of Business Ethics, 81, 811-822.

Korol, C. (2007). Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre.

Maceira-Ochoa, L. (2008). EL sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta. 1 ed. México D. F: Colegio de México.

Martínez-Lozano, V., Medero-Aguilar, N., Ibáñez-Ruiz del Portal, E. & Sánchez-Sánchez, Mª. C. (Eds.) (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible. Salamanca: Comunicación Social.

Martínez-Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. Foro de educación, (20), 129-151.

Ministerio de Igualdad (29 de julio, 2021). Igualdad/Normativa en Vigor. Madrid: Ministerio de igualdad. Recuperado de: https://bit.ly/3CP3rBf

Ministerio de Economía y Competitividad (2013). Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020. Madrid: 2013.

Ministerio de Economía y Competitividad (2013). Plan de Actuación Anual 2013. Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Ayudas para la financiación de la I+D+i en España. Madrid: 2013.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. Mich. J. Community Serv. Learn, 14, 50–65.

Mitchell, T. D; & Latta, M. (2020) From Critical Community Service to Critical Service Learning and the Futures We Must (Still) Imagine. Journal of Community Engagement in Higher Education, 12, 3–6.

Morales-Calvo, S.; Moreno-López, R (2019). Violencia de Género en la Juventud. Visiones y Respuestas desde la Educación Social. En Bejarano-Franco, MªT.; Ytarte; R. M. (Coord.). Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. 1. ed. Madrid: Dykinson, 155-178.

Morgade, G. (2019). Prólogo. En Bejarano Franco, M. T.; Ytarte; R. M. (Coord). Educación en Sexualidad e Igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales. 1. ed. Madrid: Dykinson, 9-12.

Morgan, W., & Streb, M. (1999). How quality service-learning develops civic values. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Participation and Citizenship.

Naples, N. A., & Bojar, K. (Eds.). (2002). Teaching feminist activism: Strategies from the field. New York, NY: Routledge.

Olmos-Moreno, L. I. (2011). La igualdad de oportunidades entre ambos sexos: técnicas para lograr un reto. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 4(8), 58-68.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & García-Peinado, R. (2014). Service-learning methodology as a tool of ethical development: reflections from the university experience. All Ireland Journal of Higher Education, 6(1).

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía. Ministerio de Educación y Ciencia.

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.

Rice, K., & Pollack, S. (2000). Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. En C. O'Grady (Ed.), Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities. Mahwah, NJ: Erlbaum, 115–134.

Rivera-García, E., Sánchez-López, M. & Giles-Girela, F.J. (2018). Las tertulias pedagógicas aplicadas al ámbito de la educación física. Una propuesta desde el Aprendizaje-Servicio Universitario. En O. Chiva & M. Pallarés. Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor. Egregius: Sevilla.

Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities (pp. 23–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y González-García, C. (2020). Learning with Older Adults throught Intergenerational Service-Learning in Physical Education Teacher Education. Sustainbility, 12.

Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults. International journal of environmental research and públic health, 16(22).

Salazar-Benítez, O. (2021). La necesaria perspectiva feminista en la enseñanza, interpretación y aplicación del Derecho 1. Revista de Investigaciones feministas, 12(2), 359-369.

Saldaña, M.N. (2019). Del programa sectorial de estudios de las mujeres y del género a la integración de la perspectiva de género en los planes estatales de investigación científica y técnica y de innovación: avances, déficits y retos, Feminismo/s, 34, 289-315.

Salvador-García, C., Santágueda-Villanueva, M., & Ruiz-Montero, P.J. (2018). Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del Aprendizaje-Servicio. En Aprendizaje-Servicio: Universitario e investigación en la formación inicial docente. Barcelona: Octaedro, 107-120.

Santos-Pastor, M.L.; Cañadas, L.; Martínez-Muñoz, L.F., y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el Aprendizaje-Servicio universitario en actividad física y deporte. Educación XX1, 23(2), 67-93.

Santos-Pastor, M.L., Blanco, M. y Martínez-Muñoz, L. F. (2017). Experiencia de Aprendizaje-Servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Naturaleza y Discapacidad. VII Congreso Nacional y III Internacional De Aprendizaje-Servicio Universitario. Aps-U8. Sevilla.

Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F. & Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, Aprendizaje-Servicio y discapacidad intelectual. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11(22), 52-60.

Santos-Rego, M. A., Sotelino, A., & Lorenzo, M. (2015). Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Barcelona: Octaedro.

Segura-Fernández, R. (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías feministas. Diversidade e Educação, pp. 143-170.

Serra-Payeras, P., Prat-Grau, M., Nicolino, A., Soler-Prat, S. y Silva, A. Mª. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. Revista Iberoamericana de Educación, 82(2), 191-210.

Unión Europea (2013). Decisión del Consejo, de 3 de diciembre de 2013, por el que se establece el Programa Específico por el que se ejecuta Horizonte 2020 – Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020) y se derogan las Decisiones 2006/971/CE, 2006/972/CE, 2006/973/CE, 2006/974/CE y 2006/975/CE (2013/743/UE).

UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Recuperado de: https://bit.ly/3AnkUyO

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Recuperado de: https://bit.ly/3gNXsTV

Valdivielso-Gómez, S.; Ayuste-González, A.; Rodríguez-Menéndez, Mª. C.; Vila-Merino, E (2016). Educación y Género en la Formación Docente en un Enfoque de Equidad y Democracia. En Carrillo I., Flores, I. (Coord.). Democracia y educación en la formación docente. 1 ed. Barcelona: Universitat de Vic, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, 320.

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 5(12), 105-117.

Vergés-Bosch, N., Freude, L., & Camps-Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. Teaching Sociology, 49(2), 136-149.

Webb, L. M., Allen, M. W., & Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: Identifying basic principles. Academic Exchange, 6(1), 67-72.

Zimmerman, T. S., Krafchick, J. L., & Aberle, J. T. (2009). A university service-learning assignment. Education, Citizenship, and Social Justice, 4(3), 195–210.

ESCUCHANDO LAS VOCES DE LAS ENTIDADES RECEPTORAS DEL SERVICIO EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

RAQUEL AGUADO-GÓMEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Mª TERESA CALLE-MOLINA
Universidad Autónoma de Madrid

ÁNGELES LÓPEZ-RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid

ISMAEL ARRIBAS-SANZ
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Tapia (2008) define el ApS como "una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender las necesidades de una comunidad, y planificada de una forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes" (p.22). Esta metodología combina en una sola actividad "el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con tareas de servicio a la comunidad" (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda, & Graell, 2014, p.4). Teniendo en cuenta que el beneficio de la sociedad es uno de los principios teóricos de esta metodología, este tipo de proyectos deben centrarse en cubrir las necesidades de los colectivos más desfavorecidos para mejorar su bienestar (Gil, 2012). Estas comunidades, suelen estar constituidas por personas que viven en un contexto de marginalidad, vulnerabilidad o exclusión social.

El alumnado que se implica en este tipo de proyectos tiene la oportunidad de relacionarse con estas comunidades, tomar conciencia de

la realidad en la que viven y de las necesidades básicas que no tienen satisfechas. Por lo tanto, cuando el alumnado presta un servicio a la población vulnerada y socialmente excluida se produce un aumento de la empatía hacia estas personas y se genera una transformación o cambio de conciencia social duradero en la mente de las personas que prestan el servicio. Además de las virtudes mencionadas, esta metodología se caracteriza por la planificación y organización de proyectos que fomentan el trabajo cooperativo y reflexivo entre el estudiantado participante, el profesorado y las entidades y/o las personas receptoras del servicio.

En definitiva, los dos elementos básicos de esta metodología son: el servicio a la comunidad, transformando y otorgando sentido a los aprendizajes y, por otra parte, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo enfocado a mejorar la sociedad (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Sin embargo, atendiendo al planteamiento de Verjee (2010) se considera que las concepciones académicas se plantean desde perspectivas aisladas, unidireccionales y asistenciales, sin potenciar una concepción de transformación social desde la participación de todos los agentes. En investigaciones recientes comienza a plantearse el hecho de que el Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU) no sólo supone un aprendizaje para el alumnado universitario, sino para las personas que han recibido el servicio. Como plantean García Pérez y López-Vélez (2019) es necesario cuestionarse la posibilidad de impulsar el capital humano, la inclusión social y el empoderamiento a partir de un aprendizaje transformador en aquellas personas que han recibido el servicio, de manera que, puedan ser líderes, autogestores y, en última instancia, promotores de futuros servicios.

Para conocer el aprendizaje o la percepción de las personas que han recibido el servicio debe entenderse el ApSU como un conjunto de procesos que surgen de acciones horizontales desde las instituciones, entidades y personas que participan en él. De esta manera, se debe tener en cuenta la recopilación de evidencias no sólo del aprendizaje

o percepciones del alumnado universitario, sino de todos los agentes participantes, incluidas las personas que han recibido el servicio. Solo así, se podría saber si su aprendizaje ha sido transformador y potenciar en ellos la tríada planteada por García Pérez y López-Vélez (2019): líderes, autogestores y promotores. Este hecho además se plantea con el fin de dar voz a un colectivo que generalmente permanece silenciado, por lo que puede entenderse como una forma de hacer democracia. Otras investigaciones consideran que un ejemplo de reciprocidad en este sentido sería que el colectivo receptor pudiera valorar el servicio y transmitir su opinión sobre el mismo y, al mismo tiempo, estarían así contribuyendo al aprendizaje del alumnado universitario (Calle-Molina, Aguado-Gómez, Sanz-Arribas y López-Rodríguez, 2021).

Quizá este hecho solo sea posible si todos los agentes implicados son emisores y receptores de acciones, sin embargo, generalmente las personas que reciben el servicio no tienen la posibilidad de aportar y cumplen un rol pasivo. Habitualmente las investigaciones sobre ApSU no recogen información de las personas participantes que han recibido el servicio. Sin embargo, en ciertas publicaciones comienza a presentarse como una limitación de la investigación el hecho de no haber recogido información sobre ello. Así se estimaba en el trabajo de Aramburuzabala y García (2012) cuando se explicita que sólo había sido empleada información proporcionada por los estudiantes y no por los otros agentes, entre los que se incluía a las personas que habían recibido el servicio. Asimismo, otros autores recomendaban en sus trabajos que en futuras líneas de investigación se deberían recoger los efectos de este tipo de metodología, así como identificar sus beneficios sobre los colectivos, entidades o comunidades receptoras del servicio (Gil Gómez y Chiva Bartoll, 2015; Capella-Peris, Salvador-García, Chiva-Bartoll y Ruiz Montero, 2019). De la misma manera, Gil Gómez, Moliner-García, Chiva Bartoll y García López (2016) consideraban necesario crear marcos de análisis de los efectos de esta metodología en los receptores del servicio y la comunidad con el fin de interpretar los resultados en el contexto español.

Asumir que esto implicaba una limitación en los trabajos presentados fue comenzar a aceptar que era necesario trabajar para abordar esta carencia. Otras investigaciones recientes han dado un paso más, pues comenzaron a considerar importante el hecho de recoger evidencias en este sentido y explicitan los beneficios sobre estas personas, aunque desde la perspectiva y percepción de la persona que ha ofrecido el servicio, sin recoger el testimonio del colectivo receptor, pues continúan estando orientadas desde y hacia el aprendizaje del alumnado universitario. Así, Capella-Peris, Gil-Gómez y Martí-Puig (2014) consideran que el ApSU ha repercutido en el servicio proporcionando "atención personalizada, trabajo específico sobre sus carencias motrices y diversión, aspecto que permite la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje e interacción" (p.42). Otros trabajos como el elaborado por Chiva-Bartoll, Gil-Gómez y Hernando Domingo (2014) consideran que existe una satisfacción de los socios comunitarios puesto que la continuidad del proyecto se asegura en años posteriores y, aunque no recogen el testimonio de los receptores, afirman haber establecido un diálogo constante con las entidades con el fin de "valorar el funcionamiento y reajustar el proceso en todo momento" (p. 47). En esta misma línea, Garay Ibáñez, López-de-Arana Prado, Vizcarra Morales & Larrazabal Barrio (2021) se explicita haber mantenido un diálogo con el equipo clínico que trabajaba en la institución receptora, los cuales trasladaban su percepción sobre los efectos del trabajo desarrollado en los jóvenes atendidos en el ámbito hospitalario que recibieron el servicio.

Siendo conscientes de la enorme importancia que tiene el hecho de dar voz a los receptores del servicio (Ríos, 2008), hay ocasiones en las que esto no es posible o supone un gran reto para los investigadores. Por este motivo, también habría que considerar a las personas vinculadas a las entidades de los colectivos que reciben el servicio como una fuente de información complementaria o, incluso única, dado que hay ocasiones en los que la comunidad receptora se ve imposibilitada a transmitir información.

En virtud de lo anterior, el objetivo de este estudio es dar voz a las entidades receptoras del servicio para conocer su valoración sobre los efectos generados por la aplicación de un proyecto de ApS en alumnado con el trastorno del espectro autista (TEA) de un colegio público de educación primaria

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es dar voz a las entidades receptoras del servicio para que den a conocer su valoración sobre los efectos que ha generado la aplicación de un proyecto de ApS.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Las participantes que prestaron el servicio fueron dos estudiantes (2 mujeres) de cuarto curso del Grado Maestro/ en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y matriculadas en la asignatura transversal "Aprendizaje-Servicio y actividad física y deporte. Fundamentos y metodología para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos".

Las personas receptoras del servicio, fueron 6 niños y 6 niñas pertenecientes a un colegio público de educación primaria que cuenta con dos clases con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dos tutoras y dos técnicas integradoras sociales. Se contó con la percepción de las dos tutoras y las dos técnicas integradoras sociales que trabajan todos los días con dicho alumnado.

3.2. DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto de ApS llevado a cabo por las estudiantes estaba compuesto por cinco fases: Preparación, Diagnóstico, Diseño, Intervención y Evaluación

3.2.1. Preparación

Por parte de la Universidad, se contactó con la dirección del centro y una de las profesoras de Pedagogía Terapéutica (PT) del colegio, con el fin de mantener una reunión en la que se conocieran las distintas necesidades existentes, para que a través del proyecto de ApS pudieran ser solventadas o por lo menos paliadas. Además, era preciso que el proyecto estuviera relacionado con los contenidos de la asignatura, tuviera en cuenta el calendario del centro y el momento del curso a partir del que podría llevarse a cabo la intervención.

Una de las necesidades planteadas por el centro era que debido a las características particulares de los dos grupos de clase de alumnado con TEA y los recursos humanos disponibles en el centro, el profesorado no podía asumir los riesgos que implicaba hacer uso de los espacios existentes en las proximidades del colegio para la práctica de actividad física. Es por ello que esta fue la necesidad que se trató de resolver.

Se mantuvo una segunda reunión con la PT del centro que tenía un conocimiento profundo de las características de cada uno de los niños y niñas con los que se iba a llevar a cabo el servicio, para que las tutoras pudiesen conocer con más profundidad el contexto donde se iba a llevar a cabo el proyecto, sobre el alumnado y coordinar cuestiones generales de calendario de intervención.

3.2.2. Diagnóstico

Las estudiantes posteriormente fueron al centro, para conocer el contexto y el entorno del centro, a las docentes tutoras de los grupos de alumnado con TEA, al personal técnico que está en el aula, a los dos grupos de alumnado con TEA, así como a la PT que les proporcionó material y bibliografía específica sobre el alumnado con TEA y el diseño de pictogramas.

Esto les permitió hacer un buen diagnóstico de la situación, conocer de cerca la necesidad y las distintas posibilidades de intervención, así como concretar con las tutoras de los dos grupos, cuantos días consideraban viables para la intervención y la concreción de dichas fechas.

3.2.3. Diseño

Se decidió realizar la intervención durante un mes, un día por semana, para cada uno de los grupos. Las estudiantes diseñaron sesiones de dos horas de duración, que permitiesen trabajar los objetivos fijados en coordinación con las tutoras del centro, teniendo en cuenta los desplazamientos desde el centro hasta el espacio exterior donde realizar las actividades.

Dichas sesiones fueron revisadas previamente por las tutoras del centro para que les diesen feedback teniendo en cuenta las características del alumnado.

3.2.4. Intervención

La intervención comenzó siendo de tipo directo, pero debido a la aparición de la COVID-19 y la suspensión de las clases terminó con uno de tipo indirecto.

3.2.5. Evaluación

La evaluación ha estado integrada en todas las fases del proyecto, desde la preparación hasta la intervención. Utilizando distintos medios, instrumentos (tutorías, los diarios autoreflexivos, las entrevistas…) y en la que han participado todos los agentes.

3.3. Técnicas e Instrumentos para la recogida de datos

La técnica utilizada para la recogida de información y su posterior análisis ha sido la entrevistas estructurada, cuyas preguntas estaban enfocadas a recoger información tanto del alumnado (beneficios del Proyecto, sentimientos hacia las propuestas, y problemática al enfrentarse a contextos y personas nuevas), como de la percepción de las docentes (beneficios del proyecto, valoración de la intervención de las alumnas, sentimientos durante el Proyecto, relación con las tutoras de la Universidad, necesidades de formación para afrontar el Proyecto, y valoración global del mismo).

Se llevaron a cabo dos entrevistas una vez finalizada la intervención, que fueron conducidas por las estudiantes, las cuales fueron video-grabadas y posteriormente. transcritas para la realización del análisis correspondiente

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo, de carácter inductivo utilizando el Software Nvivo 12 Plus para el análisis de la información recogida de las entrevistas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan aquí los resultados obtenidos relacionados con el objetivo de este estudio, valorando el desarrollo del proyecto ApS que se ha llevado a cabo, pero haciéndolo desde la percepción de los protagonistas de las entidades receptoras del Servicio.

Si bien es más habitual ir haciendo una evaluación formativa durante el proceso entre las personas responsables del proyecto, tanto del aprendizaje como del servicio, es bastante inusual, cuando posteriormente se publican resultados de los proyectos de ApS, dar voz a estas entidades receptoras para que expresen lo que piensan, cómo valoran los efectos del proyecto, qué cambios aconsejan para su mejora…

Así, este apartado de resultados trata de recoger las emociones, sentimientos y valoración de los protagonistas, alumnado TEA y docentes. Comentar, que las características particulares de algunos de estos alumnos y alumnas, no nos permiten realizar una interacción verbal directa con ellos, por lo que son las docentes las que transmiten su interpretación de lo que el alumnado comunica a través de la expresión de sus emociones, o comenta con las profesoras en las asambleas posteriores a la actividad.

Tras el análisis de la información recogida de las entrevistas, y se obtuvieron las siguientes categorías principales atendiendo a la perspectiva de las profesionales docentes del centro:

a. Respecto al proyecto:

- Necesidad que se trata de abordar, beneficios obtenidos, y emociones y sentimientos del alumnado.
- Propuestas de mejora y prospectiva.

b. Respecto a sus perspectivas y sentimientos durante el proyecto

Con respecto a la primera de estas categorías principales, el proyecto da respuesta a la necesidad que se trata de abordar, necesidad real identificada (preparación y diagnóstico), y que las tutoras ponen en valor, al tratarse de actividades que en función de los grupos no son viables llevar a cabo fuera del centro escolar con el personal habitual. Con el proyecto se da la oportunidad al alumnado de realizar actividades fuera del contexto escolar usual, como señalan las docentes:

> "el que puedan intentar jugar a juegos en espacios abiertos, porque claro nosotras normalmente no tenemos la oportunidad de intervenir en otros entornos, entonces nos limitamos al aula, al patio y poco más, entonces eso, poder ir al parque con vosotras para ellos fantástico". (APT_PP,2)

> "Pues yo digo que sí ,y… pues me parece que ha sido beneficioso porque primero implicaba salir a otro entorno diferente, algo que ellos necesitan aprender, aunque les cueste. Luego creo que ha sido beneficioso porque las actividades que habéis preparado estaban muy bien adaptadas a ellos, y entonces las pudieron disfrutar". (APT_P,2)

También las docentes señalan la sorpresa que les produjo la reacción del alumnado al salir de su entorno habitual con las alumnas que desarrollaban el proyecto:

> "A mí la verdad es que a priori me sorprendió, o sea me parece que reaccionaron muy bien y más eso saliendo del centro, porque todavía que alguien venga al aula pues están un poquito más acostumbrados, pero salir del centro con personas desconocidas para ellos es muy difícil y la verdad es que no sé tú qué opinas Ana, pero creo que la reacción fue muy buena". (APT_PP,1)

> "… si yo igual, yo también me sorprendí para bien, creo que estuvieron muy tranquilos, lo llevaron muy bien y disfrutaron, si para bien, sorpresa para bien". (APT_P,1)

Pero además de dar respuesta a esta necesidad, las profesoras señalan que el proyecto ha contribuido a que el alumnado pueda relacionarse con personas nuevas, en este caso las alumnas responsables del proyecto. Para ello, fue necesario realizar un trabajo de anticipación y progresión adecuada que permitió al alumnado afrontar y aceptar la realización de las actividades de forma gradual:

> "creo que principalmente por introducir personas de fuera y organizar una salida externa con personas con alguien que no es lo habitual, algo que no habíamos hecho porque yo siempre todas las salidas externas las hacemos con personal del centro, pues yo creo que fue beneficioso porque introdujimos un nuevo un nuevo elemento y fue positivo para ellos, entonces, en ese sentido bien". (APM_P,1)

Otro de los beneficios que ha aportado el desarrollo del proyecto, valorado por las docentes, es la mejora de las habilidades sociales del alumnado, gracias al tipo de actividades realizadas en un entorno desconocido y con personas con las que no se relacionan de forma habitual. Todo ello ha supuesto el poder tener experiencias a las que no se habían enfrentado anteriormente:

> "las actividades sociales que habéis desarrollado en la actividad, que luego al final es un entorno fuera del cole, ehh, al aire libre en el que se desarrolla una actividad que normalmente nosotros no hacemos, porque nosotras las actividades siempre se hace en el entorno escolar. Y fue beneficioso, ayudó me pareció el trabajar unas habilidades sociales y ellos colaboraron, así que bien..." (APM_P,1)

En cuanto a las emociones del alumnado, es necesario valorar las características de los dos grupos con los que se ha trabajado. Uno de ellos tiene más dificultades para expresar los sentimientos y comunicarlos, por lo que, en este caso, son las tutoras las que infieren qué les gustó, señalando que se les veía contentos:

> "bueno a ver, ellos hacernos llegar algo, pues ellos directamente como que ellos elijan hacernos llegar algo, creo que no se produce, pero sí creo, que bueno, que les notamos contentos, la percepción nuestra de sus sentimientos, contentos. ¿P.E. tu qué opinas?". (APT_P,1)

> "Sí, sí, sí, totalmente de acuerdo". (APT_PP,1)

Relacionado con el otro grupo, en el que el alumnado tiene menor dificultad para la comunicación de sentimientos, sí podemos contar con la percepción del propio alumnado, declarada en la asamblea del día siguiente a la realización de la sesión. Los sentimientos que expresaron, relacionados con las emociones que transmitieron durante la realización de las actividades, eran muy positivos:

> "…ellos estaban muy emocionados porque todo lo que implique una excursión fuera del cole pues para ellos la verdad es que supone algo bueno porque les gusta cambiar el entorno, no tienen dificultades y a la vuelta nosotras hicimos luego una, a parte de la evaluación que vosotras la especie de cuestionarios a ver si les había gustado, nosotras luego volvimos a hablar con ellos porque el día siguiente en la asamblea recordamos lo que se hizo el día anterior y estaban súper felices, que cuando íbamos a volver a salir, así que muy bien". (APM_P,1)

Con respecto a la segunda categoría principal, en cuanto a la percepción de las docentes sobre el proyecto, en líneas generales opinan muy positivamente de su programación, implementación y evaluación.

La información que se obtiene de las entrevistas pensamos que es muy relevante, entre otras cosas, para tener en cuenta en una nueva implementación de este tipo de proyectos con alumnado TEA.

Una de las cuestiones que parece más importante es el cambio de las percepciones y sentimientos de las tutoras a lo largo del desarrollo del proyecto, pasando por distintas fases. Al comienzo, incertidumbre y nerviosismo por cómo se desarrollaría todo el proceso, teniendo en cuenta lo que les generan los cambios al alumnado con el que trabajan:

> "yo creo que ahí ha habido como fases, no. Al principio cuando se planteó, mucha incertidumbre porque es verdad que, por las características de nuestros alumnos, pues, pues no, al final cualquier cosa nueva te crea un poco de ansiedad y de nerviosismo, como irá, si cuadrará bien o no cuadrara bien" (APT_PP,1)

> "Sí yo estoy con P.E, al principio pues teníamos un poquito más de eso, de miedo de cómo iba a ser, de eso, de un poco de hasta qué punto ibais a poder adaptaros a los alumnos". (APT_P,1)

Pero una vez establecidos los contactos con las alumnas, la presentación, la revisión de las actividades y los materiales elaborados, esas

sensaciones iniciales fueron cambiando hacia la tranquilidad al percibir que había mucho trabajo de programación y planificación donde se tenían todas las cuestiones importantes en cuenta:

> "… luego en lo que es el desarrollo de la actividad la verdad es que fenomenal, porque es verdad es que sois un encanto las dos, y que se notaba como mucho trabajo de fondo ¿no?, como en todo del material preparado, todo pictografiado, adaptado ¿no? al objetivo, la verdad es que muy bien". (APT_PP,1)

> "cuando empezó el contacto más directo con vosotras previo y nos mandasteis materiales y cosas, pues también fue muy bien, entonces yo creo que ese momento ya se nos quitó el tema así de ¡uy!, ¡a ver qué tal!... se nos fue quitando progresivamente". (APT_P,1)

> "muy bien informadas desde el principio porque es verdad que vosotras os pusisteis en contacto con nosotras por email, luego por teléfono también, y luego vinisteis al cole y nos hicisteis una entrevista, así que por informadas bien". (APT_P,1)

Así, ante la experiencia tan positiva que han tenido, las docentes muestran el entusiasmo y las ganas de volver a participar en un proyecto ApS:

> "Sí, totalmente. Sí, nos gustaría que fuera con vosotras, que nos hemos quedado con las ganas de disfrutaros, y de que os disfrutasen los alumnos, pero también con otras personas, ¡claro que sí!". (APT_P,1)

> "Sí, sí, yo estoy dispuesta, los demás... no sé si seguiremos en el aula Palma, en principio sí, pero vosotras ya tenéis mi correo, así que yo en el mundo de aulas TEA seguiremos trabajando y si no en integración, así que conmigo sí podéis contar". (APM_P,2)

E incluso, una de las docentes, además de expresar su disposición a participar en otro proyecto, valora la calidad del mismo, y su posible utilización por parte de otras profesionales:

> "… tenía como pregunta si podemos usar el proyecto para subirlo en web o en los blogs, y si se puede compartir, porque es interesante. Por ejemplo, yo en mi caso, tengo un grupo de Seminario de Aulas TEA, en el que compartimos mucha información que hacemos durante todo el año, pues bueno también si se podía compartir vuestro proyecto". (APM_P,6)

> "… porque todo lo que vosotras aportéis del proyecto, nosotros podemos pasarlo a otras Aulas y probablemente a ellas les servirá para muchas cosas. Al final todo es trabajo y actividades realizadas… Para estos niños nos vienen fenomenal a todos". (APM_P,6)

De hecho, cabe resaltar, que también ponen en valor la formación que las alumnas demuestran en todas las fases del proyecto de ApS (preparación, diagnóstico, diseño, intervención y evaluación), formación adquirida durante un semestre en la Facultad, dentro de la asignatura…y en los seminarios con las profesoras tutoras de la Facultad durante todo el proceso. En concreto, relacionado con la fase de Preparación y diagnóstico, señalan:

> "el nivel de coordinación que os habéis esforzado en tener con nosotras a través del wasap, con Ana también estuvisteis mandando e-mails, ¿no?, como que todo esto al final crea que a la hora de intervenir pues vayamos todas un poco sobre seguro, ¿no? (APT_PP,2)

> "Luego también creo que lo que hicisteis es que visitasteis el entorno conocisteis cual era lo que íbamos a hacer, cuales son las instalaciones alrededor para poder realizar la actividad y conocisteis a los alumnos que es lo más importante porque desarrollar una actividad sin saber ni el nivel ni los alumnos que íbamos a tener, y vosotras lo hicisteis con antelación". (APM_P,1)

En cuanto a la fase de Diseño, ya se ha comentado la opinión de las docentes de cómo se tranquilizaron a partir de comprobar la cantidad de trabajo que había detrás de la propuesta. Y refiriéndose a la fase de Intervención, las profesoras expresaban su asombro:

> "también algo que hablamos Estela y yo, y que nos impresionó mucho. La forma en la que os dirigíais a ellos era muy adecuada, muy poca gente al menos en nuestra experiencia la primera vez que trabaja con nuestros alumnos, que no solo por el hecho de ser TEA, sino también por su nivel de comunicación, de comprensión, por la forma en la que vosotras os dirigíais a ellos, era maravillosa porque utilizabais frases cortas, esperabais también sus respuestas observabais mucho un poco como ellos iban respondiendo, dabais tiempos de margen entonces la verdad es que nos quedamos las dos como hala!, jolín, pero que bien lo han hecho, porque era una manera muy adecuada y que es la manera que ellos necesitan así que…" (APT_P,2-3)

Y en la última fase de evaluación del proyecto queda patente en las respuestas de las docentes, cómo las alumnas están preocupadas de realizar una evaluación formativa durante todo el proyecto, preguntando si las sesiones se ajustaban a las capacidades del alumnado, o si tendrían alguna dificultad para realizar alguna sesión:

> "Ehhh, a ver, de las sesiones que vosotras habéis planteado en el proyecto, os acordáis que sí que hablamos al principio, la primera sesión si mal no recuerdo, que es la que hicimos de pasar la pelota y tal, sí que estaba más adaptada a ellos. Luego había varias sesiones que para los alumnos de Palmitas eran más complicadas…" (APT_P,4)

> "… sí que a lo mejor habría que tener pues delante, pues si son colores proponerles unos cuantos, si son animales o comidas... porque a veces ellos lo que les cuesta es evocar o a veces incluso interpretar la pregunta, porque algunos de los niños de Palma tienen dificultades en comprensión. Y entonces sí que a lo mejor aumentar la información que damos, no solo con la pregunta, y con la secuencia virtual gráfica de preguntas, sino con algunos ejemplos" (APM_P,2)

O de si podrían aportar otros materiales para mejorar el proyecto:

> "… a lo mejor algo parecido a la anticipación que…, ¿os acordáis de la anticipación aquella que…, pues a lo mejor algo así en un formato de frases,
>
> … como de quita y pon, que fuesen los pictogramas sueltos, como para poder ir informando en cada momento lo que toca lo que se va a hacer, y lo que viene después…
>
> … algo como que para la secuencia de actividad poder ir, pues eso, este juego se acabó, ahora toca columpio, columpio se acabó, ahora toca desayuno, desayuno se acabó, ahora toca al cole..."
>
> "… pero vamos que por lo demás...todo genial chicas". (APT_PP,3)
>
> "Yo creo que más o menos está todo dicho. Habéis hecho una evaluación muy buena, también". (APT_PP,5)

Para terminar, recoger la opinión de las profesoras sobre la necesidad de una formación inicial del futuro profesorado en el diseño y utilización de pictogramas:

> "Fundamental, porque claro, es el modo de comunicación, de anticipación, en realidad, en nuestra realidad, es que se usan los pictogramas

para todo. Para diseñar un material, una tarea curricular, o para hacer una historia social, o para hacer la anticipación del día, o para todo, es que es para todo…" (APT_PP,4)

"Yo pienso, yo opino exactamente lo mismo que Estela. Además, puedo decir que yo en mi caso, no he tenido esa formación cuando hice Magisterio, y creo que me habría venido genial, porque habría sido algo que ya no tendría que haber tenido que aprender, digamos entre comillas, a veces tarde, cuando ya cuando estás dentro de la situación, y tienes que empezar a buscar soluciones", (APT_P,4)

"Creo que es muy importante porque no solo para el alumnado TEA se usan pictogramas, sino que es un sistema de comunicación que creo que se usa para todo… nosotros lo usamos puesto que nuestro centro es un centro con muchas dificultades de idioma al tener una población muy alta de alumnado extranjero, tenemos muchos niños chinos, y niños que vienen de África, y entonces son niños con muchas dificultades de idioma, entonces se usa el pictograma para todo". (APM_P,4)

En definitiva, y atendiendo a las opiniones recogidas, creemos que el grado de satisfacción con el servicio es muy alto y que la intervención se puede valorar como muy positiva.

5. CONCLUSIONES

Exponemos en este apartado las conclusiones que nos parecen más relevantes a partir del análisis realizado. Dichas conclusiones están relacionadas tanto con el servicio como con el aprendizaje, valorando la conveniencia del buen proceso seguido por las alumnas, la repercusión positiva en el alumnado TEA y la necesidad de una formación en determinados aspectos que podría influir en un mejor servicio:

Es necesaria una buena valoración de la necesidad existente en el colectivo con el que se va a trabajar en coordinación con todos los agentes que participan en el proyecto para posteriormente implementar el Proyecto y hacerlo con calidad.

El desarrollo del proyecto ha permitido que el alumnado TEA haya tenido experiencias en contextos diferentes y con personas que no son las habituales en su día a día. Ello ha posibilitado el desarrollo de sus

habilidades sociales y ha producido emociones de sorpresa y alegría, y sentimientos muy positivos gracias al desarrollo de las propuestas.

Es muy importante el trabajo previo de preparación, diagnóstico y diseño, para que las docentes evolucionen de emociones como la ansiedad o la incertidumbre, o sentimientos como el nerviosismo por cómo se va a desarrollar el proyecto y la reacción del alumnado TEA, hacia la tranquilidad, hasta el punto de estar entusiasmadas con una nueva participación en otro proyecto ApS.

Se ha considerado muy importante que todas las partes implicadas en el proyecto se relacionen de forma horizontal y cercana

Se hace patente la necesidad de una formación inicial más específica del futuro docente, relacionada con el diseño de pictogramas, para abordar las situaciones existentes en los centros educativos, no solo con alumnado con TEA sino como un sistema de comunicación para resolver otras problemáticas como puede ser el alumnado que no sabe todavía el idioma utilizado por la mayoría.

6. AGRADECIMIENTOS

7. REFERENCIAS

Aramburuzabala, P., & García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1(1).

Arribas, I. S., Molina, M. T. C., Gómez, R. A., & Puerta, I. G. (2019). Adquisición de competencias para prevenir el accidente acuático: un proyecto ApS con estudiantes universitarios y población con diversidad funcional. Publicaciones, 49(4), 219-239. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11737

Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I., & López-Rodríguez, Á. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de acrosport con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. Contextos educativos, (27), 99-116. https://doi.org/10.18172/con.4602

Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. Retos, (37), 465-472. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713

Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizajeservicio en la educación física. Apunts. Educación Física y Deportes, 2(116), 33-43. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2014/2).116.03

Chiva-Bartol, O., Gil-Gómez, J., & Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad. Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. Tándem. Didáctica de la Educación Física, (44), 41-48.

Garay Ibáñez, B., López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T., & Larrazabal Barrio, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. Contextos Educativos. Revista de Educación, (27), 47-64. . http://doi.org/10.18172/con.4592

García Pérez, A., y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. Revista de Educación Inclusiva, 12(1), 11-30.

Gil, J (2012). El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. http://repositori.uji.es/ xmlui/handle/10803/86937

Gil Gómez, J., & Chiva Bartoll, Ó. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (26), 122-127.

Gil Gómez, J., Moliner García, O., Chiva Bartoll, Ó., & García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Revista Complutense de Educación, 27(1),53-73.

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. Revista de Educación, núm ext, 45-67. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., & Graell, M. (2014). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS. Barcelona: Fundació Jaume Bofil. https://www.udc.es/export/sites/udc/ocv/_galeria_down/ApS/Rubrica.pdf

Ríos, M. (2008). La Educación Física en la Educación Social: una experiencia de aprendizaje y servicio. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (pp. 113- 128). Barcelona: Octaedro.

Ruiz-Montero, P. J., Robles, S. C., Carmona, M. G., & Meliá, A. B. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. Publicaciones, 49(4), 145-164. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733

Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En A. González y R. Montes (Eds.), Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas (pp. 11-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001802.pdf

Verjee, B. (2010). Service-learning: Charity-basedor transformative? Transformative Dialogues. Teaching y Learning Journal, 4(2), 1-13.

APRENDIZAJE-SERVICIO Y ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL

JOEL MANUEL PRIETO ANDREU
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL Y BENEFICIOS SOCIALES

El ocio es una industria organizada basada en la inversión y el negocio, lo que refleja un proceso mediante el cual, los valores cuantitativos reemplazan a los cualitativos, y esto ocurre también en el ámbito de las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) llevadas a cabo en un sistema complejo llamado desarrollo sostenible. El desarrollo sostenible está compuesto por las dimensiones ambiental, políticoinstitucional, económica y social. Es necesario precisar que no existe un acuerdo generalizado en cuanto a la denominación y definición, tanto de estas prácticas de actividades físico-recreativas en el medio natural como de los distintos tipos de turismo desarrollados de forma activa en la naturaleza. No obstante, la mayoría de los autores parecen decantarse por la utilización del concepto de turismo activo o turismo de aventura, definido por Lagardera (2002), para este tipo de prácticas. Según Granero (2007), en su estudio en el que analizó diversas investigaciones desarrolladas tanto en Europa como en Estados Unidos acerca del impacto socioeconómico de estas prácticas de turismo activo, al margen de los beneficios sociales o culturales, las actividades relacionadas con estas prácticas suelen generar grandes impactos económicos, concluyendo que el gasto realizado por un turista activo repercute mucho más en la renta y el empleo locales, que ese mismo gasto realizado por un turista tradicional.

Más allá de los efectos positivos de la práctica de actividad física en la naturaleza, como la mejora de la salud física y mental obtenida en estudios que han reportado dichos beneficios (Cavill, Kahlmeier y Racioppi, 2006, citado en Eigenschenk et al., 2019), los deportes al aire libre también se podrían asociar con beneficios sociales. Las actividades en el medio natural ofrecen oportunidades y lugares diferentes para la interacción social, pudiendo asociarse esta práctica con varios beneficios relacionados con una ciudadanía activa, como por ejemplo el voluntariado, los beneficios comunitarios, la construcción y el mantenimiento de la vida y la identidad y orgullo de la comunidad local (Eigenschenk et al. 2019).

La única revisión en Europa sobre estudios científicos en relación a los beneficios sociales de dichas actividades es la realizada por Eigenschenk et al. (2019), siguiendo los resultados de la revisión, los impactos sociales asociados con los deportes al aire libre se pueden agrupar en 6 categorías: salud física, salud mental y bienestar, educación y aprendizaje permanente, ciudadanía activa, reducción del delito y comportamiento antisocial, así como beneficios adicionales. Siguiendo la revisión de Eigenschenk et al. (2019) varios estudios analizados se centraron en los beneficios para la reducción del delito y en el comportamiento prosocial, ofreciendo información sobre cómo los deportes al aire libre pueden ser utilizados para aumentar el comportamiento social, reducir el consumo de tabaco, el consumo de alcohol y sustancias o prevenir la delincuencia juvenil. Según Baena (2006, citado en Baena y Granero, 2008) el carácter cambiante de la naturaleza va a convertirse en el principal exponente de su desarrollo y precisamente va a ser la incertidumbre asociada a sus imprevisibles cambios, el principal rasgo que las define y las diferencia.

Las AFMN se sitúan fuera del espacio curricular debido, entre otros aspectos, a sus características y al medio donde se desarrollan, por lo que requieren un tratamiento como actividades extraescolares o complementarias. La realidad es que el entorno natural tiene un gran potencial, pero en algunos casos dichos beneficios se pueden ver amenazados por un enfoque demasiado competitivo en ciertas prácticas en la naturaleza (Louv, 2012), siendo necesaria una formación previa en dicho

entorno para que se pueden beneficiar de las posibilidades de una convivencia adecuada entre práctica y espacio. El cumplimiento de las normas que rigen las AFMN colabora en la aceptación de códigos de conducta para la convivencia, sobre todo porque en muchas ocasiones son diseñadas para favorecer la interacción social, la cohesión grupal y la asunción y respeto de roles dentro de un mismo equipo. En contraposición, cuando las actividades físicas competitivas generan conflictos entre el alumnado, se hace necesario establecer una negociación entre ellos mismos como medio para su resolución.

1.2. Aprendizaje-Servicio

La problemática que afecta a las personas y al medio ambiente se agrava a medida que pasan los años si no se imponen soluciones a corto plazo. Por esta razón, la Organización de Naciones Unidas (ONU) definió 17 objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. El ámbito educativo no debe mantenerse ajeno a estos objetivos, independientemente de la etapa educativa. Uno de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) consiste en garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. En concreto, la actividad física y el deporte al aire libre son fundamentales para lograr progresos significativos para ayudar a mantener la salud y el bienestar de todas las personas. Sin embargo, a pesar de los importantes avances que se han hecho en los últimos años en el área de promoción de la salud y el bienestar, todavía persisten desigualdades en el acceso a la actividad física y el deporte (ONU, 2015), de modo que los proyectos de ApS pueden contribuir a concienciar a la comunidad sobre la importancia que la actividad física y el deporte tienen para la salud, siendo aún más encomiable hacer realidad este derecho en aquellas personas más vulnerables para que logren el acceso a estas actividades.

El aprendizaje Servicio (ApS) es una estrategia didáctica innovadora que posibilita la participación del estudiante en propuestas de intervención social, en las que además de aplicar los conocimientos que adquiere en el espacio educativo convencional, se involucra en

determinadas problemáticas con una importante repercusión social, generando sinergias con las entidades sociales. Por tanto, el ApS es una combinación original de dos elementos: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad (Batlle, 2014). El ApS en Educación Física va a permitir al alumnado desarrollar una fuente de experiencias solidarias y de transformación social (Rubio, Campo, y Sebastiani, 2014).En el ámbito de la Educación Física en la etapa de primaria, el ApS se presenta como una metodología idónea, por tratarse de un método eminentemente práctico, experiencial, que favorece las relaciones sociales, por el tipo de valores que fomenta y por la gran variedad de contenidos y su flexibilidad que ofrece de los mismos. Según Varela, Losada y Fernández (2019) el ApS, como metodología educativa que aúna aprendizaje y servicio comunitario en un único proyecto con base cívica y académica, es una opción realmente interesante para aplicar en la etapa de educación primaria y, concretamente, en Educación Física, por su carácter eminentemente práctico y su estrecha relación con el sistema de valores personales, sociales y cívicos. Siguiendo a Sotelino-Losada, Calvo-Varela, y Rodríguez-Fernández (2019) el Aprendizaje-Servicio es una metodología innovadora y experiencial que aúna el aprendizaje de los contenidos curriculares y el servicio comunitario en un único proyecto, ampliando el abanico de posibilidades metodológicas que se pueden aplicar en diferentes etapas educativas, desde educación infantil hasta la educación superior. Siguiendo a Santos-Pastor (2000), se exponen las distintas funciones que puede adquirir el espacio natural en los programas educativos, diferenciando entre: eje temático, cuando es el tema que da forma a la acción educativa; recurso pedagógico, cuando se emplea como instalación para la práctica dotando de sentido y significado a la acción; eje pedagógico, en tanto que se está, se hace y se interacciona en y con el medio natural. Por otro lado, Freire (2011) muestra que actualmente la tendencia de este tipo de programas educativos toma como referencia la educación ambiental y el uso responsable de la naturaleza, siendo este modelo educativo más cercano a la sencillez de la naturaleza, explorando las posibilidades que esta ofrece. El contacto con la naturaleza puede ayudar a fomentar la creatividad, el entusiasmo y el juego espontáneo, lo que permitirá a sus

practicantes la superación de sus miedos y una ganancia en confianza en uno mismo y en el entorno que les rodea.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de esta revisión es realizar una búsqueda entre las principales bases de datos sobre propuestas de aprendizaje-servicio mediante actividades en el medio natural.
- El objetivo secundario de la revisión es conocer los beneficios sociales de las actividades en el medio natural con la finalidad de aumentar la participación en actividades físico-deportivas en el medio natural.

3. METODOLOGÍA

La revisión sistemática se ha elaborado siguiendo los criterios metodológicos específicos para Revisiones Sistemáticas y Metanálisis PRISMA (Hutton, Catalá-López y Moher, 2016). Se ha realizado una búsqueda exhaustiva en todas aquellas publicaciones registradas e identificadas en SCOPUS, SCHOLAR y en ISI Web of Science (WoS) durante los últimos 5 años, en la categoría "EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH" y relacionados con la siguiente expresión de búsqueda: "aprendizaje-servicio" [All Fields] OR "service-learning" [All Fields] AND "physical education" [All Fields] OR "educación física" [All Fields] AND "medio natural" [All Fields] OR "natural environment" [All Fields]. Como criterios de inclusión se tuvieron en cuenta los artículos peer-reviewed con acceso a full text publicados en inglés y español publicados del año 2015 en adelante, en todos los contextos geográficos, y escritos en español y en inglés. En cuanto al resto de los criterios de inclusión, se siguió el referente PICR (Participantes / Intervención / Comparación / Resultados), siendo la población de estudio alumnado de cualquier etapa educativa. En cuanto al criterio de intervención, se seleccionaron estudios experimentales y observacionales descartándose estudios epidemiológicos, monográficos, conferencias y patentes. Respecto al criterio de comparación, se exploraron estudios

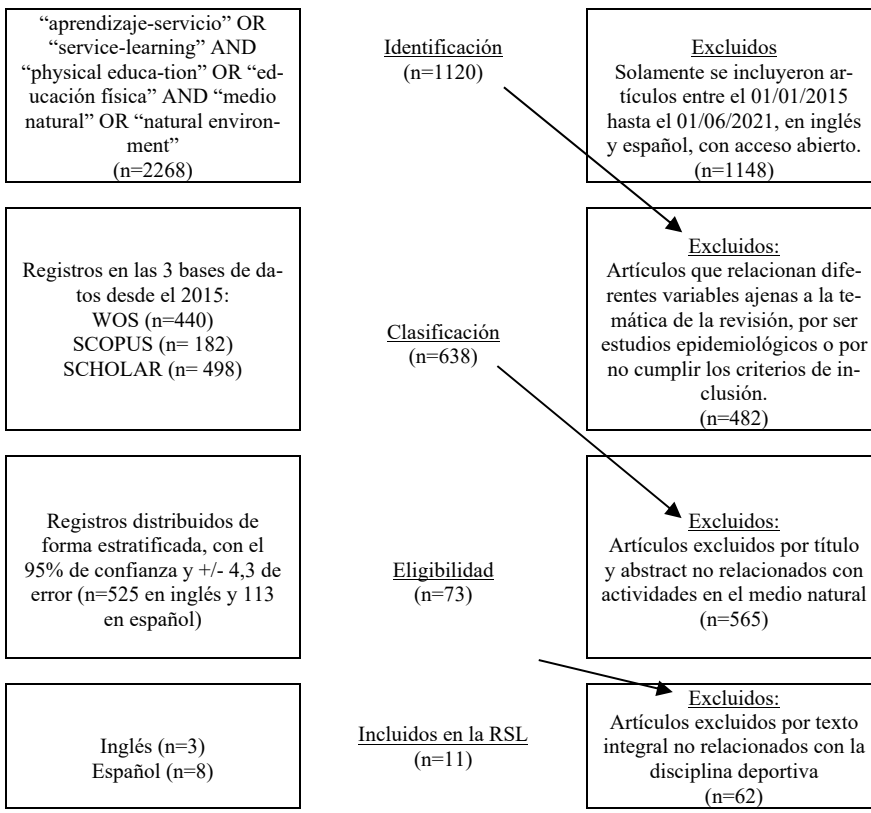
de grupo único, incluyéndose aquellos de dos grupos. En cuanto al criterio de resultados, se tuvieron en cuenta aquellos estudios que mostraran experiencias de aprendizaje-servicio a través de actividades en el medio natural, y revisiones sistemáticas sobre aprendizaje-servicio en Educación Física. La organización de los artículos incluidos se realizó con el software de gestión de publicaciones "Mendeley". La selección de artículos se hizo a partir de una tabla de números aleatoria creada ad-hoc por el autor, la cual sirvió para seleccionar cada caso de estudio por año y por base de datos, ordenándose por año y asignándose a estos un número único de identificación que permitió la selección de cada unidad muestral. Por último, de acuerdo con la relevancia de la información extraída en los estudios, se concretan 4 indicadores de evaluación siguiendo la siguiente escala de valoración: muy relevante (5), relevante (3), poco relevante (1). Número de veces citado (I1): La media de citas de la muestra seleccionada fue de 18.72, se recodificó en distinta variable, estableciendo los siguientes puntos de corte: más de 18 citas (5), entre 10 y 17 citas (3) y menos de 9 citas (1); Coherencia metodológica (I2): califica la metodología utilizada en el estudio, si es clara, concluyente y con un alcance determinado; Aporte y replicabilidad (I3): cómo aporta el trabajo a la temática y su replicabilidad en contextos similares; Claridad argumentativa (I4): claridad de los argumentos presentados por el autor.

4. RESULTADOS

El objetivo de la presente revisión sistemática es realizar una búsqueda entre las principales bases de datos sobre propuestas de aprendizaje-servicio mediante actividades en el medio natural, desde su indexación en las bases de datos ISI, Scopus y Scholar Google desde la primera publicación indexada sobre la temática en el año 2015 hasta el año 2021. En la búsqueda de resultados, tras la utilización de la expresión de búsqueda "aprendizaje-servicio" OR "service-learning" AND "physical education" OR "educación física" AND "medio natural" OR "natural environment" en todos los campos, la expresión de búsqueda arrojó 498 resultados en SCHOLAR GOOGLE, 182 resultados en SCOPUS (166 en inglés y 15 en español) y 1588 en WOS (1333 en

inglés y 160 en español). Se utilizó un filtro mediante la búsqueda de palabras clave similares reflejadas en el título de los estudios, también se incluyó un filtro mediante la lectura de abstract, descartando artículos por el texto íntegro, debido a que los estudios no se relacionaban con actividades en el medio natural o por alguno de los criterios de inclusión planteados en anterior apartado. En la fase de elegibilidad se eliminaron comunicaciones y artículos pertenecientes a estudios epidemiológicos. En la última fase de inclusión de artículos para la revisión, se seleccionaron 9 artículos y 2 revisiones. Por lo tanto, tras la búsqueda y selección, la muestra está compuesta por un total de 11 producciones científicas sobre propuestas de ApS mediante actividades en el medio natural. En la figura 1 se puede observar un diagrama de flujo del proceso de selección de artículos de la presente revisión sistemática:

FIGURA 1. *Fluxograma del proceso de selección de artículos para revisión sistemática de la literatura*



El objetivo de la revisión sistemática es realizar una búsqueda entre las principales bases de datos sobre propuestas de aprendizaje-servicio mediante actividades en el medio natural., desde su indexación en las bases de datos ISI, Scopus y Scholar Google, desde la primera publicación indexada sobre la temática en el año 2015 hasta el año 2020. En la tabla 1 se pueden observar los artículos seleccionados en la revisión sistemática:

TABLA 1. *Listado de estudios analizados en este trabajo*

Autor, año de publicación y título del artículo	Idioma	Citas
1-Caballero, P. J. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional.	Español	21
2-Patón, R. N., Arufe-Giráldez, V., y Santaballa, E. S. (2015). Las actividades en el medio natural en la educación física escolar: formación y actitud del profesorado de educación primaria.	Español	27
3-Doistua Nebreda, J. y Ried Luci, A. (2016). Ocio en la naturaleza como espacio de desarrollo juvenil.	Español	11
4-Blanco, P. J. C., Carrillo, G. D., Miranda, M. J., y Camacho, C. V. (2018). Jornada de aventura "Superheroes en la ecoescuela: una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio	Español	11
5-Pastor, M. S., Muñoz, L. F. M., y Martín, L. C. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual.	Español	15
6-Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review.	Inglés	24
7-Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U., y Inglés, E. (2019). Benefits of Outdoor Sports for Society. A Systematic Literature Review and Reflections on Evidence.	Inglés	67
8-Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., González Calvo, G., y Fernández Río, F. J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte.	Español	7
9-Santos Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje-servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural.	Español	7
10-Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Service-learning in elementary school: a methodological proposal from physical education.	Inglés	3
11-Varela, D. C., Losada, A. S., y Fernández, J. E. R. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria: una revisión sistemática desde la Educación Física.	Español	13

Se analiza el cuerpo base del estudio siguiendo los cuatro indicadores de evaluación planteados: número de veces citado (I1), coherencia

metodológica (I2), aporte y replicabilidad (I3) y claridad argumentativa (I4).

De acuerdo con la relevancia de la información extraída de los estudios seleccionados en la revisión, se plantean los resultados obtenidos en cada indicador para el cuerpo base del estudio:

-Indicador 1 (citación): el artículo más citado fue una revisión y tuvo 67 citas, respecto al resto de estudios de la misma temática, la media representa un alcance del 63%, por tanto, la difusión de los estudios incluidos en la revisión ha sido media, ni excesivamente alta ni baja.

-Indicador I2 (coherencia metodológica): se estima un 87% de valoración media, este porcentaje es muy relevante y relaciona coherentemente el título, el resumen y el encabezamiento con los objetivos de los estudios de la revisión, además se permite comprobar que los instrumentos utilizados respecto al objetivo de estudio son relevantes y coherentes.

-Indicador I3 (aporte del trabajo a la temática y su replicabilidad): se estima un 85%, por lo que se puede considerar que tanto el objetivo como la fundamentación teórica de los artículos permiten identificar su cohesión y capacidad de volver a ser replicados.

Indicador I4 (claridad argumentativa): se obtiene un resultado de un 86%, lo que confirma que se detecta con facilidad el problema planteado y nos permite constatar que los artículos seleccionados clarifican la calidad de los argumentos presentados en relación a los resultados y conclusiones y que, además, se especifican tanto los participantes como los procedimientos en las conclusiones y/o discusión.

5. DISCUSIÓN

5.1. Actividades físicas en el medio natural y beneficios sociales

Tal y como indican Eigenschenk et al. (2019) la investigación sobre los beneficios de las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) es especialmente necesaria en el campo de los efectos sociales como la educación, la ciudadanía activa y el comportamiento anti-social. Según

Baena y Granero (2008) la sociedad actual demanda una nueva educación que forme para la ciudadanía y los derechos humanos, tal y que como se expone en los nuevos reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas para primaria y secundaria.

La mayor parte de los estudios analizados (74 de 133) en la revisión de Eigenschenk et al. (2019) se centraron en los beneficios que los deportes al aire libre pueden tener para la salud mental, calidad de vida y estabilidad psicológica, lo que demuestra la curiosidad e interés de la comunidad científica en el tratamiento de diversos trastornos mentales partiendo de las diferentes oportunidades y posibilidades que brinda el aire libre para ayudar en la prevención y tratamiento de diferentes problemas de salud mental.

En relación a los beneficios, en el estudio de Doistua y Ried (2016) todas las medias fueron superiores en el caso de las actividades practicadas en la naturaleza, resultando significativas aquellas relacionadas con los beneficios físicos, emocionales y cognitivos, concordando con el estudio de Bratman, Daily, Levy y Gross (2015). En cuanto a las implicaciones positivas que tiene la práctica de actividades de ocio en la naturaleza, en el estudio de Doistua y Ried (2016) encontraron beneficios físicos, emocionales, conductuales y sociales en alumnado de educación post-obligatoria

Los programas de Educación ambiental y conciencia ecológica se centran en la educación y mejora del conocimiento, la actitud y el comportamiento de los participantes en relación a los objetivos de conservación medioambiental, aumentando la satisfacción de los individuos en su relación con la naturaleza y el medio ambiente ofreciendo un enfoque prometedor para cambiar sus comportamientos y actitudes en relación al medio ambiente (Sia, Hungerford y Tomera, 1985, citado en Baena y Granero, 2013). En la misma línea, en una investigación longitudinal con alumnos de primaria de Kuhar Bettinger, Lehnhardt, Tracy y Cox, (2010, citado en Baena y Granero, 2013) quienes recibieron un programa de intervención práctico en el bosque, realizando un pretest y un postest, en años posteriores, realizaron actividades de refuerzo de los objetivos del programa, y con sucesivas tomas comprobaron que el aumento en el conocimiento ambiental no era transitorio. Asimismo, en

el estudio de Baena y Granero (2013) analizaron los cambios en las actitudes ambientales y la permanencia en el tiempo de las modificaciones actitudinales, en un grupo de alumnado universitario, tras recibir un curso de supervivencia en baja montaña. Tras la intervención observaron cambios actitudinales en la preocupación ecológica y ambiental, en la conciencia ecológica y el ecocentrismo, cambios actitudinales que permanecieron 4 meses después de la intervención.

Por otro lado, Leeming, Dwyer, Porter y Cobern (1993, citado en Baena y Granero, 2013) realizaron una recopilación de hasta 34 estudios publicados entre 1974 y 1993, comprobando que se habían producido cambios en el conocimiento, actitud o comportamiento de los sujetos tras un programa de Educación Ambiental.

En el estudio de Marqués (2010) sintetizaron el protocolo de 3 fases de Actividades de Riesgo Controlado (ARC) en su proyecto "Escola de la Floresta" como terapia de intervención con grupos de jóvenes y adultos con problemas de drogodependencia y/o con diversos comportamientos de riesgo o inadecuados socialmente. Según los resultados, el aprecio por la naturaleza a través de la escalada aumentó al experimentarse como medio que posibilitó a cada individuo un contacto consigo mismo. Según Marqués (2010) con esta metodología, todos los jóvenes sienten dificultades en la práctica de la actividad, pero también, todos descubren que forman parte de un equipo cohesionado y solidario, aprendiendo que cada uno tiene su propio ritmo, que el desafío es personal y que lo fundamental es respetar el ritmo propio de cada uno, integrándolo en una práctica colectiva.

Por otro lado, el propósito del estudio de Caballero (2015) fue evaluar los cambios producidos en relación a la responsabilidad personal y social, tras el diseño e implementación de un programa de actividades en la naturaleza con 5 meses de duración y 15 horas semanales (basado en la pedagogía de la aventura y en el modelo TPSR de responsabilidad de Hellison del 2011, modelo que considera la responsabilidad como una obligación moral respecto a uno mismo y a los demás), los resultados obtenidos en el cuestionario mostraron efectos positivos sobre la responsabilidad personal y social en los alumnos del grupo experimental, resultados que coincidieron con la percepción del alumnado y

profesorado del grupo experimental, obtenidos a través de las entrevistas. Por tanto, concluyeron que existe una relación positiva entre el programa diseñado y los efectos producidos sobre los alumnos/as. Por el contrario, en la revisión de Eigenschenk et al. (2019) no pudieron evidenciar que dichos impactos producidos por los deportes al aire libre puedan tener un efecto a largo plazo en el desarrollo personal y social.

Siguiendo a Bolívar (1998, citado en Baena y Granero, 2008) algunos ejemplos de medios que se podrían emplear para evaluar actitudes dentro de las AMN son los métodos observacionales, escalas y autoinformes, análisis de las producciones de los alumnos, análisis del discurso y resolución de problemas y actividades de aprendizaje. Respecto a la evaluación específica de la responsabilidad personal y la responsabilidad social, la mayoría de los estudios analizados por Caballero (2015) han empleado instrumentos cualitativos, encontrando resultados positivos en niños y jóvenes tras la implementación de programas basados en el modelo TPSR de Hellison.

En definitiva, los deportes al aire libre pueden tener beneficios para la salud mental, calidad de vida y estabilidad psicológica, la mayoría de estudios analizados en la revisión siguen esta línea, lo que demuestra la curiosidad e interés de la comunidad científica en el tratamiento de diversos trastornos mentales partiendo de las diferentes oportunidades y posibilidades que brinda el aire libre para ayudar en la prevención y tratamiento de diferentes problemas de salud mental.

5.2. Aprendizaje-Servicio y beneficios sociales

En el estudio de Pastor, Muñoz y Martín (2018) tenían como objetivo mostrar las posibilidades formativas de la metodología de aprendizaje-servicio, donde la naturaleza y la práctica de actividad física fueron ejes vertebradores de la propuesta, además de generar un entorno inclusivo basado en el aprendizaje mutuo y recíproco entre estudiantes de la Universidad. Siguiendo los resultados de Pastor, Muñoz y Martín (2018) hubo beneficios debido al uso de esta metodología, puesto que aprendieron los contenidos propios de las actividades físicas en el medio natural, fomentando un ocio activo-inclusivo en la naturaleza, además de generar un compromiso y una responsabilidad social. En la misma

línea, Pastor, Martín y Muñoz (2020) indican que el Aprendizaje-Servicio constituye un enfoque innovador que fomenta la participación solidaria del alumnado, afirmando que ha demostrado tener beneficios tanto para el aprendizaje como para su desarrollo personal. Por otro lado, en el estudio de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, González-Calvo, y Fernández-Río (2019) se presenta una experiencia de ApS en la que participaron 2118 personas, consistente en conseguir que cualquier persona se comprometa a acompañar y motivar a una que sea sedentaria a que realice una actividad física de manera regular. Los participantes valoraron la experiencia de aprendizaje-servicio en 4.6 sobre 5 y un 4.4 sobre en la variable de motivación hacia la continuidad de realización de práctica deportiva, concluyendo acerca de la necesidad de implantar más el ApS con el fin de generar hábitos de práctica de actividad física como indicador de contribución y bienestar social. Del mismo modo, la propuesta de aprendizaje-servicio de Santos, Martinez-Muñoz y Cañadas (2019) fue muy bien valorada por los estudiantes del Grado, así como por el alumnado y responsables de los contextos de intervención (servicio). Por otro lado, la experiencia didáctica expuesta en el estudio de Blanco, Carrillo, Miranda, y Camacho (2018) versaba sobre la aplicación de la metodología de aprendizaje servicio (ApS) en el contexto de la asignatura de actividad físico-recreativa en la naturaleza del grado de educación primaria, consistente en organizar una jornada de aventura denominada "superhéroes en la ecoescuela", presentando una serie de retos de entrenamiento que iban a realizar en grupo, con la ayuda de los superhéroes y superheorinas venidas desde la universidad. La actividad se dividió en tres fases: presentación, superación de retos físico-recreativos y reflexión. La actividad supuso una experiencia de aprendizaje de gran valor para el alumnado universitario, construyendo el aprendizaje desde la propia práctica en un contexto real. Por último, la visión teórica de APs que nos muestra el trabajo de Sotelino-Losada, Calvo-Varela, y Rodríguez-Fernández (2019) nos señala las posibilidades de aplicación en el ámbito de la Educación Física en educación primaria y como vía de inclusión social, con los beneficios que conlleva al alumnado con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las propuestas de mejora o recomendaciones que los autores indicaban en sus estudios respecto a la implementación de propuestas de ApS a través de actividades en el medio natural y en el marco del área de Educación Física, la mayoría recomendaban que las propuestas de ApS se llevaran a cabo tanto en centros educativos rurales como urbanos. Otros, en cambio, se centraron en presentar sus propuestas de mejora en base a las dificultades encontradas durante la implementación del ApS: falta de formación y experiencia del alumnado y la dificultad para desarrollar acciones coordinadas entre los agentes implicados. La mayoría de las propuestas de ApS analizadas en la revisión requieren de la colaboración entre el sector educativo y el sector social, por lo que también son ejemplos de trabajo en red y de fortalecimiento del capital social en una zona o región determinada de una población. Por esta razón, cabe considerar que el ApS es una metodología que puede mejorar la cohesión social y el propio aprendizaje del alumnado.

Por último, para hacer una evaluación de los resultados de aprendizaje y valorar el impacto de la experiencia, el impacto será medible en relación a los objetivos planteados y las metas que se pretendan alcanzar con el servicio, siendo el impacto medible en tantas direcciones como agentes implicados en el proceso. Respecto a la evaluación de los resultados, cada proyecto de ApS puede presentar dificultades como la falta de formación y experiencia del alumnado en lo referente al diseño, intervención y evaluación de proyectos de actividad físico-deportiva o la dificultad para desarrollar acciones coordinadas, tanto entre programas, como entre profesorado y alumnado, De modo que para evaluar los resultados de aprendizaje los docentes deberían tener en cuenta estas dificultades para optimizar y adecuar los resultados de aprendizaje esperables en función del contexto y de las características del grupo al que se va a implementar el ApS.

5.3. Limitaciones

En la presente revisión se ha encontrado escasa información sobre propuestas y experiencias de ApS llevadas a cabo desde la Educación Física, en línea con los resultados de la revisión de Varela, Losada y Fernández (2019) en la que analizaron los estudios relativos a ApS,

Educación Física e inclusión en la etapa de educación primaria en España, destacando el tratamiento que se hace de esta metodología en el ámbito universitario, señalando que, en menor medida, existen proyectos vinculados a centros escolares de educación primaria y la Educación Física. Se podría decir que el ApS es una estrategia metodológica que está tomando una especial relevancia en el contexto universitario, puesto que encaja con la visión actual del Espacio Europeo de Educación Superior, al situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, tomando el profesorado un rol de guía y acompañante en el proceso. En cuanto a las futuras líneas y relacionándolas con la limitación principal anterior, se podrían plantear proyectos de ApS en Educación Primaria y Secundaria coordinados entre profesorado y alumnado.

6. CONCLUSIONES

Varios estudios demuestran la necesidad de seguir trabajando en esta metodología desde la Educación Física (Chiva-Bartoll et al., 2019; Pastor, Martin y Muñoz, 2020; Patón, Arufe-Giráldez y Santaballa, 2015). En el estudio de Patón, Arufe-Giráldez y Santaballa (2015) pretendieron conocer sí existen diferencias o no, en cuanto actividades en el medio natural que se realizan en el marco del área de Educación Física en los centros educativos rurales y urbanos de Primaria. Los resultados indicaron un cierto interés de los docentes de Educación Física hacia la realización de este tipo de salidas en ambas tipologías de centros educativos, resaltándose la importancia de la realización de futuros estudios sobre este ámbito. En la misma línea, en la revisión de Chiva-Bartoll et al. (2019), se destaca la necesidad de incidir en este tipo de metodología desde la Educación Física en Primaria o Secundaria, ya que las publicaciones analizadas en dicha revisión destacan el impacto del ApS en educación superior, en asignaturas universitarias relacionadas con la educación física y las ciencias del deporte. Por otro lado, Pastor, Martín y Muñoz (2020) indican que los proyectos de ApS presentan dificultades como la falta de formación y experiencia del alumnado universitario en lo referente al diseño, intervención y evaluación de proyectos de actividad físico-deportiva y la dificultad para desarrollar acciones coordinadas, tanto entre programas, como entre profesorado y

alumnado, como entre el propio alumnado, por esta razón se hace necesario seguir trabajando en esta línea para solventar estas dificultades mediante programas de formación y proyectos o acciones de ApS bien coordinados. Para finalizar, aunque se destaque un mayor número de propuestas de ApS en el ámbito universitario, no siempre es necesaria una formación previa para poder llevar proyectos de esta índole en etapas inferiores. Se destaca que los estudiantes de Primaria y Secundaria ya son ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno, por ejemplo, son perfectamente capaces de entender que pueden contribuir a hacer un mundo mejor arreglando el parque de al lado de su escuela, niños y niñas que enseñen a sus compañeros más pequeños un juego tradicional que mejore su responsabilidad, empatía y conocimiento sobre ese juego, alumnado que diseñe un refugio o albergue juvenil en la sierra para mejorar el trabajo en equipo y les enseñe a organizarse y a ejercitar distintas destrezas técnicas u organizativas, o alumnado que tutorice a un alumno de educación especial, estimulando su motricidad, con la mejora de autocontrol, asertividad y conocimientos acerca del funcionamiento del cuerpo y sobre discapacidades que el alumnado podría adquirir .

Por tanto, la formación previa va a depender del formato (taller, jornadas, conferencia, etc.) y del tipo de ApS (que exija o no esa formación auxiliar de determinados contenidos para abordarlo), puesto que el desarrollo de los proyectos de ApS deben estar organizados en torno a las competencias que se pretendan desarrollar y en relación con la necesidad a cubrir en el contexto de intervención. En todo caso, es muy importante que exista una alineación entre las finalidades formativas que el profesorado pueda plantear en su programación, la metodología que se proponga, el tipo de ApS, y, el sistema de evaluación que se vaya a emplear. Partiendo de esto, podemos aplicar ApS sin hacer ninguna formación ya que únicamente se necesita de una intencionalidad pedagógica y de una intencionalidad solidaria, en la que aprenden mientras mejoran su entorno. La revisión ha demostrado que siguiendo los resultados de las distintas experiencias de ApS, es posible la inclusión de esta metodología en cualquier etapa educativa, siendo cuantiosos los

beneficios sociales que emergen de los aprendizajes y experiencias compartidas entre diferentes colectivos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La ponencia ha sido apoyada y financiada por la Universidad Internacional de La Rioja.

8. REFERENCIAS

Batlle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. Cuadernos de pedagogía, 450, 57-59.

Blanco, P. J. C., Carrillo, G. D., Miranda, M. J., y Camacho, C. V. (2018). Jornada de aventura "Superheroes en la ecoescuela: una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. EmásF: revista digital de educación física, (54), 114-123.

Baena Extremera, A. y Granero Gallegos, A. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el currículum actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 14, pp.48-53. Recuperado de: https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35010

Baena Extremera, A. y Granero Gallegos, A. (2013). Estudio cuasi-experimental de un programa de supervivencia en el medio natural. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 13(51), pp.551-567. Recuperado de: https://revistas.uam.es/rimcafd/article/viewFile/3966/4208

Bratman G., Daily G., Levy B. y Gross J., (2015). The benefits of nature experience: Improved affect and cognition. Landscape and Urban Planning, 138, 41–50

Caballero, P. J. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. Cuadernos de Psicología del Deporte, 15(2), pp.179-194. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v15n2/ciencias_deporte09.pdf

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J., y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. Revista Complutense De Educación, 30(4), 1147-1164. doi:10.5209/rced.60191

Doistua Nebreda, J. y Ried Luci, A. (2016). Ocio en la naturaleza como espacio de desarrollo juvenil. Revista de psicología del deporte, 25(4), 39-44. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/2351/235149102007.pdf

Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U. y Inglés, E. (2019). Benefits of Outdoor Sports for Society. A Systematic Literature Review and Reflections on Evidence. International journal of environmental research and public health, 16(937), 1-21. Recuperado de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30875938. doi: 10.3390/ijerph16060937

Freire, H. (2011). Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza. Barcelona: Graó.

Granero, A. (2007). Las actividades físico-deportivas en la naturaleza y la industria turística. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 7(26), pp.111-127. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222966004

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 clinica, 147(6), 262–266. doi:10.1016/j.medcli.2016.02.025

Lagardera, F. (2002). Desarrollo sostenible en el deporte, el turismo y la educación física. Apunts, Educación Física y Deportes, 67, 70-79

Louv, R. (2012). Volver a la naturaleza. Barcelona: RBA Libros.

Marques, A. P. (2010). Protocolo ARC aplicado en la Escola de la Foresta. Anduli: revista andaluza de ciencias sociales, (9), pp.149-163. Recuperado de: https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3680. doi: http://dx.doi.org/10.12795/anduli

Organización de Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Pastor, M. S., Martín, L. C., y Muñoz, L. F. M. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 509-517.

Pastor, M. S., Muñoz, L. F. M., y Martín, L. C. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. Espiral. Cuadernos del profesorado, 2(22), 52-60.

Patón, R. N., Arufe-Giráldez, V., y Santaballa, E. S. (2015). Las actividades en el medio natural en la educación física escolar: formación y actitud del profesorado de educación primaria. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (27), 122-126.

Pérez Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., González Calvo, G., y Fernández Río, F. J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. Revista Publicaciones, 49(4), 183-198.

Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E.M. (2014). Educación física y aprendizaje Servicio. Una combinación más que saludable. Tándem Didáctica de la Educación Física, 44, 7-14.

Santos-Pastor, M. L. (2000). Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Santos Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje-servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural.

Sotelino-Losada, A., Calvo-Varela, D., y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Service-learning in elementary school: a methodological proposal from physical education. Trances, 2(2), 325-346.

Varela, D. C., Losada, A. S., y Fernández, J. E. R. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria: una revisión sistemática desde la Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (36), 611-617.

OFERTAS EN EL ÁMBITO DE LA SOSTENIBILIDAD PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DEL SENTIDO DE PERTENENCIA Y LA PREDISPOSICIÓN A PAGAR DEL ALUMNADO

JAIME J. GONZÁLEZ MASIP
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los indicadores e informes medioambientales, así como los acontecimientos climáticos recientes, sin precedentes en frecuencia y magnitud, han generado un estado de alarma generalizado entre la opinión pública y una movilización generalizada por parte de gran número de administraciones y organismos públicos. Así, la relevancia actual de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible es muy alta.

Organismos como el Consejo de la Unión Europea y sus *prioridades para el desarrollo sostenible* o Naciones Unidas, a través del programa ODS, el Pacto Global y eventos como la Cumbre del Clima de 2019 en Madrid (COP-25) demuestran un claro interés por gestionar el impacto de la actividad humana en el entorno. En paralelo, cada vez más estudiantes se preocupan por el medio ambiente y quieren vivir de manera sostenible (Attaran y Celik, 2015).

Las universidades desean hacer propuestas acordes al cambio imperante, satisfaciendo a todos los grupos de interés, incluyendo administraciones y alumnado actual y potencial. Se sabe que las universidades tienen una alta capacidad de impacto en el entorno, pudiendo actuar como agente de cambio. En esta línea, toda la investigación posible que ayude a optimizar las iniciativas resulta de interés y utilidad.

Con el objetivo de aportar conocimiento en la materia, en este capítulo se justifica y presenta una propuesta de investigación que analice los efectos del sentido de pertenencia del alumnado a su universidad y su predisposición a realizar esfuerzos (*willingness to pay*) en su participación en la oferta en materia sostenible que realice su universidad, en formato de, por un lado, actividades de voluntariado y de, por otro, asignaturas optativas relacionadas con la sostenibilidad y el desarrollo sostenible. Este documento presenta las bases de una línea de investigación extensible en esta línea.

El capitulo comienza con una justificación del interés de la cuestión a investigar y presenta los objetivos del trabajo. A continuación, desarrolla los conceptos que forman parte del modelo de investigación y plantea una serie de cuestiones que acaban derivando en la presentación del modelo de investigación propuesto.

2. OBJETIVOS

2.1. Justificación del Estudio

En la actualidad existe una competitividad muy destacada entre las universidades por ocupar puestos relevantes en rankings comparativos que clasifican universidades a nivel global según criterios de calidad definidos. Algunos ejemplos de estos rankings son el *QS TopUniversities* (QS Quacquarelli Symonds Limited, 2021), el *Financial Times Business School Rankings* (The Financial Times, 2021) o el índice de Shanghai de universidades (ShanghaiRanking Consultancy, 2021). Los estudiantes acuden a estos listados para seleccionar preferentemente aquellos centros que más valor pueden aportar a su currículo en un futuro próximo laboral. Aspectos como el grado de empleabilidad son importantes, pero también la calidad de los estudios ofrecidos y la reputación del centro.

Muchas universidades toman muy en serio la sostenibilidad en un intento de atraer a los estudiantes, intentando ocupar un lugar destacado en las listas de organizaciones ecológicas (Attaran & Celik, 2015). Por un lado, el interés de las universidades por conseguir un rendimiento

más ecológico entra en consonancia con una sensibilidad creciente por el medioambiente entre sus grupos de interés en general (incluido el alumnado actual y futuro). Por otro lado, el grado de transformación sostenible aporta señales externas sobre el perfil innovador de las universidades, que los trasladan del plano teórico a la práctica en adaptaciones curriculares de su oferta formativa y en su propia operativa productiva (por ejemplo, buscando una mayor ecoeficiencia o una reducción de su propia huella de carbono).

El programa europeo EELISA, propuesto por la Unión Europea persigue el fomento de la sostenibilidad entre la comunidad académica con una propuesta participativa de alumnado, profesorado y personas de administración y servicios de manera conjunta. Las universidades pueden adherirse al programa de manera voluntaria y deben trasponer su marco de trabajo a su organización propia para fomentar la creación y desarrollo de comunidades internas que colaboren de manera abierta con otras universidades del programa (ver EELISA).

Las universidades están en el lugar idóneo para comportarse de manera sostenible y educar a la población en materia de sostenibilidad (Attaran y Celik, 2015). En general, éstas preparan a los jóvenes para su incorporación al mercado laboral, así como para emprender iniciativas innovadoras, y que por lo tanto tengan un componente novedoso de interés en la industria y los mercados. Los programas de sostenibilidad académica tienen como objetivo desarrollar competencias clave en sostenibilidad, incluidas las habilidades para la resolución de problemas y la capacidad de colaborar con éxito con expertos y grupos de interés (Brundiers et al., 2010). Así, las competencias y el perfil de análisis crítico que se desarrollen en el proceso formativo juegan un papel fundamental para comprender los enfoques y las herramientas que se incorporan en el diseño de las propuestas.

El desarrollo sostenible gana espacio propio, como iniciativa multidisciplinar transversal, en investigaciones científicas que abordan la materia desde perspectivas específicas. En concreto, y para el caso de la educación, se puede estudiar desde la perspectiva de la docencia, de la investigación o desde la administración y sus políticas.

Como respuesta, actualmente, numerosas publicaciones científicas de prestigio abordan la materia. Algunos ejemplos son, desde la perspectiva de la producción, la revista *Journal of Cleanner Production* (por ejemplo, Lambrechts et al., 2013) que incluye dentro de sus líneas editoriales *Education for Sustainable Development* o Educación para el Desarrollo Sostenible. Ejemplos de otras revistas orientadas específicamente al sector de la educación son *International Journal of Sustainability in Higher Education* (Emerald) o *The Journal of Environmental Education* (Taylor & Francis).

La actual sensación de *emergencia climática* potencia una mayor sensibilidad entre la sociedad hacia todo lo relacionado con la sostenibilidad y el desarrollo sostenible. No obstante, por tratarse de un problema sistémico de cierta complejidad, la capacidad crítica del observador juega un papel muy importante en las preferencias de las personas y sus elecciones o esfuerzos. Investigaciones previas sugieren que las personas con alta formación tienen más probabilidades de comprar bienes éticos (Pedrini & Ferri, 2014). Los productos categorizados como sostenibles o ecológicos requieren un mayor esfuerzo al comprador, incluido un mayor esfuerzo económico. En general, la producción de este tipo de productos y servicios tiene un coste mayor basado en su carácter innovador y el uso de materiales y procesos novedosos y específicos que discriminan criterios de reducción de costes a favor de reducción del impacto negativo en el entorno. Sin embargo, parece que las personas con un alto nivel educativo muestran una mayor tendencia a pagar más por los productos ecológicos (Park, 2018).

Mas específicamente para el caso del alumnado universitario, se observa que los estudiantes universitarios están dispuestos a pagar un precio adicional por productos considerados verdes o ecológicos, mientras perciban que el precio aceptable y razonable (Yildirim, 2014). Es decir, que asumen el sobreesfuerzo en el precio siempre que esté dentro de unos márgenes que consideren lógicos. Sin embargo, no todos los esfuerzos en la adquisición de un bien se reducen al precio. Existen otros esfuerzos relacionados con la toma de decisiones en la compra de un bien o servicio que actúan como barrera a la compra. Algunos ejemplos son el encaje con los valores éticos, que influyen en las preferencias

personales, la disponibilidad de información, la facilidad para la adquisición (por ejemplo, la necesidad de una titulación previa para acceder al programa formativo), la aceptación o valoración social del entorno del comprador y el desprestigio social que le pueda aportar, o la facilidad de uso, como por ejemplo la cercanía del centro formativo al lugar de residencia.

En general, las personas suelen decir una cosa y hacer otra. Por ello, los psicólogos sociales han abandonado la idea de una conexión simple o axiomática entre opinión y comportamiento (Kaiser et al., 2010). La existencia de las barreras anteriormente mencionadas, que actúan como desincentivos para la adquisición de productos o servicios sostenibles, en parte pueden contribuir a esta situación, ya que distancian a los sujetos y sus preferencias de la realidad accesible. Por otro lado, las universidades desean maximizar la participación del alumnado en la oferta universitaria de actividades prácticas relacionadas con sostenibilidad y desarrollo sostenible. Por lo tanto, se hace necesario aportar conocimiento sobre los fundamentos y realidades que operan tras estos fenómenos, para su adecuada gestión por parte de las universidades.

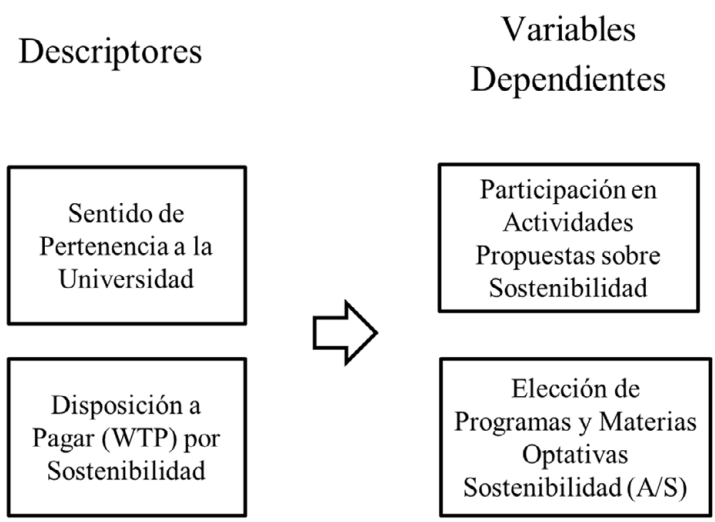
2.2. Objetivos de la investigación

Está publicación se enmarca en una línea de investigación que busca aportar conocimiento sobre los mecanismos que potencian la elección por parte del alumnado universitario, de la oferta sostenible, tanto de actividades de carácter voluntario, como oferta académica incluida en programas formativos, de naturaleza a académica. En concreto, este texto pretende justificar la idoneidad de unos planteamientos de investigación concretos dentro de ese amplio conjunto planteado. Como resultado se presenta un posible modelo de investigación que pueda servir de referencia posteriormente, en otras investigaciones que contemplen revisiones de literatura sistemáticas o estudios de campo empíricos.

En este caso en concreto se definen dos tipos de propuestas hacia el alumnado: actividades de voluntariado y materias académicas optativas de aprendizaje-servicio. Para analizar la predisposición del alumnado por este tipo de oferta se valorarán los niveles de: sentido de pertenencia (*sense of belonging*) a la universidad y su predisposición a dedicar

tiempo (*willingness to pay* o WTP) a las actividades propuestas. Así pues, se selecciona como variable de esfuerzo la dedicación de tiempo a la actividad propuesta, considerando que el tiempo para un estudiante es una variable escasa y valiosa, que compite con otras preferencias y alternativas.

***FIGURA 1**. Relación causal propuesta*



Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que no se han encontrado investigaciones previas de relevancia que analicen esta propuesta investigadora, es decir, la relación causal planeada. Es por ello por lo que se plantea una investigación que se considera de naturaleza novedosa y que aportaría nuevo conocimiento en la materia.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se ha realizado una revisión bibliográfica no sistemática de la literatura relacionada con la creación de propuestas de valor en las organizaciones en materia de prestación de servicios, la actuación en materia de sostenibilidad universitaria, así como contenidos relacionados con modelos de aprendizaje-servicio.

Se trata de una propuesta exploratoria, por lo que la revisión bibliográfica se ha delimitado teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Identificar un cuerpo significativo de literatura que justifique la idoneidad de la propuesta investigadora.
- Delimitar la búsqueda a publicaciones de alto impacto y alcance internacional, preferiblemente JCR.
- Las bases de datos utilizadas para las búsquedas han sido Web of Science and Google Scholar.

No es el objetivo de esta investigación la realización de una revisión sistemática de la literatura, sino una primera aproximación al planteamiento del modelo de investigación. Las revisiones sistemáticas quedan pendientes para estudios posteriores y más detallados en la materia.

4. RESULTADOS

En este apartado se presenta la información más relevante identificada en el proceso de revisión bibliográfica, y que resulte de interés a los objetivos del planteamiento de investigación propuesto.

Para la definición de las relaciones causales planteadas en la toma de decisiones se considera, mediante la aplicación de la perspectiva del *willingness to pay* (disposición a pagar), que el alumnado es un grupo de interés prioritario de la universidad, actúa como usuario del servicio universitario y dispone de recursos limitados (especialmente el tiempo) que debe priorizar (coste de oportunidad). Por lo tanto, para que el alumnado priorice la propuesta de la universidad, debe percibir valor en la misma. A continuación de revisan los fundamentos teóricos de estos aspectos incluidos en la propuesta investigadora.

4.1. Sentido de pertenencia

Un elemento base a incluir en el modelo es la variable bienestar del alumnado en el centro y el vínculo emocional que establece con la institución. Esto se ha querido representar en el modelo de investigación mediante el proxy sentido de pertenencia. El sentido de pertenencia se

refiere a los sentimientos de los estudiantes de ser aceptados, incluidos y conectados a sus instituciones (Goodenow, 1993). Se trata de “un sentido generalizado de pertenencia que se deriva de la percepción de los estudiantes de su participación en una variedad de entornos y del apoyo que reciben de quienes los rodean" en la universidad, incluyendo compañeros y profesorado (Tinto, 2012, p. 60).

El sentido de pertenencia puede afecta a la predisposición del alumnado a participar en la oferta del centro de varias maneras. Por un lado, se asume que se trata de “un factor importante asociado con los aspectos positivos de las experiencias escolares de los estudiantes” (Freeman et al., 2007, p. 203). Por tanto, es razonable pensar que cuantas más experiencias positivas tiene el alumno, más predisposición tendrá a seguir participando en propuestas académicas de naturaleza similar. Llevado al extremo, el sentido de pertenencia está muy relacionado no sólo con la predisposición a participar en actividades, sino también con la retención del alumnado, considerándose un requisito para la retención del alumnado (Morrow & Ackermann, 2012; O'Keeffe, 2013). Esto en parte se debe la retroalimentación que un alumno recibe a través de la motivación: el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios, especialmente al comienzo de sus carreras universitarias, puede ser importante para su motivación académica y su éxito en ese entorno (Strayhorn, 2018). Atención al matiz del efecto que produce el sentido de pertenencia en los primeros años de estudio porque, como veremos más delante, es un aspecto importante a considerar en el modelo de estudio.

El otro aspecto importante para considerar en el sentido de pertenencia es su vínculo con las relaciones interpersonales que mantiene el alunado en el entorno académico. Las interacciones interpersonales con otros pueden tener un efecto sumatorio de manera que, cuando las personas perciben un entorno como amistoso y afectuoso, en general se satisface su necesidad de pertenencia. Dicho de otro modo, la aceptación y las interacciones respetuosas con los demás en el entorno académico favorecen el desarrollo de un sentido de pertenencia (Baumeister & Leary, 1995).

4.2. Aspectos que potencian el sentido de pertenencia

Se han identificado aspectos potenciadores del sentido de pertenencia que pueden ser fácilmente incorporados en los modelos de investigación. Estos aspectos se fundamentan en relaciones sociales en las que comparten inquietudes e intereses, y que refuerzan el vínculo con la universidad al añadir una motivación mayor para, entre otras cosas, permanecer más tiempo en el centro en compañía de perfiles afines. Algunos de ellos se enumeran a continuación:

- Pertenencia a asociaciones u otro grupo específico social en la universidad en al que se comparten fines comunes, y que pueden estar o no relacionados con la materia estudiada.
- Existencia y pertenencia a proyectos de trabajo en grupo o comunidades de aprendizaje (Hoffman et al., 2002), de alguna manera relacionados con la materia estudiada.
- Los efectos de los llamados grupos de pares (*peer groups*) en la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria en términos de aceptación e interacciones respetuosas con los demás (Freeman et al., 2007).
- La existencia de compañeros que, en líneas generales, comparten inquietudes e intereses (Hoffman et al., 2002).

4.3. Aspectos que empeoran el sentido de pertenencia

De manera antagónica a los anteriores, se han identificado otros aspectos que afectan negativamente al sentido de pertenencia del alumnado. El motivo, en la mayoría de los casos es el hecho de reducir la posibilidad de los alumnos de permanecer en el centro universitario y/o participar de la vida académica. Estos aspectos pueden ser también fácilmente incorporados en los modelos de investigación que se puedan plantear, y son los siguientes:

- Los estudiantes a tiempo parcial y aquellos que trabajan muchas horas en un empleo remunerado, al margen de los estudios, tienen menos probabilidades de verse a sí mismos como estudiantes y tienden a mostrar un patrón de menor apego y

compromiso con los aspectos del entorno y el estudio universitarios (O'Keeffe, 2013).

- La existencia de responsabilidades familiares y / o actividades extracurriculares, que exigen una dedicación de atención y tiempo influyendo en el orden de las prioridades del alumnado significativamente (O'Keeffe, 2013).
- La presencia de medios tecnológicos que permite el aprendizaje de acceso remoto y su grado de utilización en el proceso formativo, ya que reduce la cantidad de tiempo que los estudiantes necesitan pasar en el entorno del campus (O'Keeffe, 2013).
- Las primeras generaciones familiares con estudios universitarios tienen mayor probabilidad de desvinculación. Se refiere a estudiantes universitarios para quienes ninguno de los padres ha completado sus estudios de educación superior (Collier & Morgan, 2008).

El distanciamiento físico respecto al campus cobra una especial relevancia en el contexto en el que la pandemia causada por el Covid-19 ha obligado al alumnado en gran medida a recluirse en sus domicilios atendiendo sus responsabilidades académicas en remoto a través de medios telemáticos desde la primavera de 2020. Un estudio específico de esta coyuntura podría aportar información de interés a la investigación sobre el sentido de pertenencia. No obstante, es necesario controlar el posible efecto que las medidas contra esta pandemia puedan tener en un sondeo sobre el sentido de pertenencia alumnado en el momento actual[131].

4.4. Willingness to pay (disposicion a pagar)

El *willingness to pay* (WTP) o disposición a pagar recoge los esfuerzos máximos que un usuario o comprador está dispuesto a realizar para disfrutar de un bien o servicio. Se puede definir como como el precio

[131] El texto se redacta en agosto de 2021, momento en el que las medidas contra el covid-19 todavía no se han levantado completamente y se aplican de manera heterogénea en formato e intensidad en los diferentes entornos académicos y zonas geográficas.

máximo que un comprador acepta pagar por una determinada cantidad de bienes o servicios (Kalish & Nelson, 1991; Kohli & Mahajan, 1991; Wertenbroch & Skiera, 2002).

El pago que un consumidor realiza para la adquisición de un bien o servicio incluye todos los esfuerzos o sacrificios de recursos, escasos y por lo tanto valiosos, necesarios para la adquisición y/o uso del bien/servicio. Se puede considerar que el tiempo es uno de estos recursos escasos, especialmente en el caso de alumnado que debe maximizar la utilidad de su tiempo para resolver las tareas académicas con calendarios y fechas de entrega claramente definidas. Este planteamiento permite incorporar en el estudio como servicios académicos, la oferta de actividades de voluntariado o cualquier otra libre de coste económico. Por otro lado, parece claro que para servicios o productos de pago sigue teniendo plena validez preguntar al usuario cuanto dinero está dispuesto a gastar. Este planteamiento tendría validez cuando se desea investigar el interés del alumnado por programas formativos concretos que no están libres de coste para sus usuarios.

Existe un elemento favorable más para el diseño de la investigación sobre WTP: muchos trabajos empíricos con estudios sobre el tema utilizan como muestra a estudiantes universitarios (ver, por ejemplo, Attaran & Celik, 2015; Frederick, 2012; Hustvedt & Bernard, 2010; Poria & Oppewal, 2002; Yildirim, 2014). Este aspecto justifica la validez de un diseño de estudio de campo que trabaje con una muestra similar.

4.5. Aprendizaje servicio en materias optativas relacionadas con desarrollo sostenible

El modelo de aprendizaje-servicio es especialmente interesante en los programas formativos con un enfoque de impacto social o medioambiental positivo, por generar una interacción directa con los grupos de interés afectados (colectivos de personas o medioambiente). No es necesario incorporar este modelo en las materias de temática desarrollo sostenible, aunque su incorporación aporta una visión mucho más práctica, motivadora y directa, por loque se reconoce su adecuación a la enseñanza de competencias en sostenibilidad, también llamado

education for sustainability (Cebrian et al., 2019; Halberstadt et al., 2019). Otra manera de poner en práctica la educación para la sostenibilidad es

Para el caso concreto de los planes de estudio de ingeniería y construcción, el aprendizaje servicio es un medio para involucrar a los estudiantes en problemas interesantes y complejos que benefician a la comunidad al tiempo que brindan una oportunidad para desarrollar competencias que serán esenciales en la práctica profesional (Pearce & Manion, 2016). Estas cuestiones permiten específicamente trabajar la llamada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en los estudios de ingeniería como eje de la educación para la sostenibilidad (Cabedo et al., 2018).

Por estos motivos expuestos se ha querido incorporar esta variable en el modelo de investigación, aunque, lógicamente, se pueden controlar ambos casos en el estudio de campo: estudiar los efectos o preferencias sobre materias ofertadas por parte de la universidad con o sin aprendizaje-servicio.

5. DISCUSIÓN

Una vez revisados los conceptos fundamentales que forman parte del modelos de causalidad que se desea proponer, podemos revisar algunos planteamientos teóricos que fundamentan las relaciones entre ellos.

Los consumidores y usuarios actualmente indican una mayor preocupación por los problemas ambientales, se dan cuenta de que sus decisiones de compra y consumo influyen directamente en el medio ambiente (Lee, 2011), por ello expresan la intención de pagar más, o realizar otros tipos de esfuerzos, por los productos sostenibles (Bishop & Barber, 2015). El alumnado es un subconjunto de la masa general de consumidores y usuarios a que se refiere la afirmación anterior, y por lo tanto, la hipótesis les afecta igualmente.

Los consumidores eligen entre comportamientos rentables (Campbell, 1963), comportamientos convenientes, socialmente aceptados y menos exigentes (Kaiser et al., 2010) para mostrar su compromiso con una

actitud. Las opciones sostenibles no tienen por qué ser las más rentables, de hecho suelen ser más costosas que las no sostenibles, pero en el contexto de sensibilidad creciente hasta los problemas medioambientales y sociales, si pueden resultar los más convenientes y socialmente aceptados si el entorno así lo valora. El fomento de la sostenibilidad por parte de la institución puede dar legitimidad a la opción elegida y estar amparada por el entorno social.

Por último, está bien considerar que el hecho de que un individuo actúe según una actitud es función de dos componentes: (1) el nivel de actitud ambiental; y (2) la dificultad de ese comportamiento en particular, que es el total de todos los costos involucrados con el comportamiento (Kaiser et al., 2010). Esta afirmación recoge las dos variables explicativas seleccionadas para el modelo de investigación y que determinarían las opciones preferidas en la práctica por el alumnado.

Teniendo en consideración estas afirmaciones, se plantea un modelo de investigación que se define de la siguiente manera:

Teniendo en consideración estas afirmaciones, se plantea un modelo de investigación se define de la siguiente manera:

La investigación buscar identificar la posible interacción entre:

- el sentido de pertenencia a la universidad del alumnado y
- su predisposición a hacer mayores esfuerzos por productos o servicios sostenibles

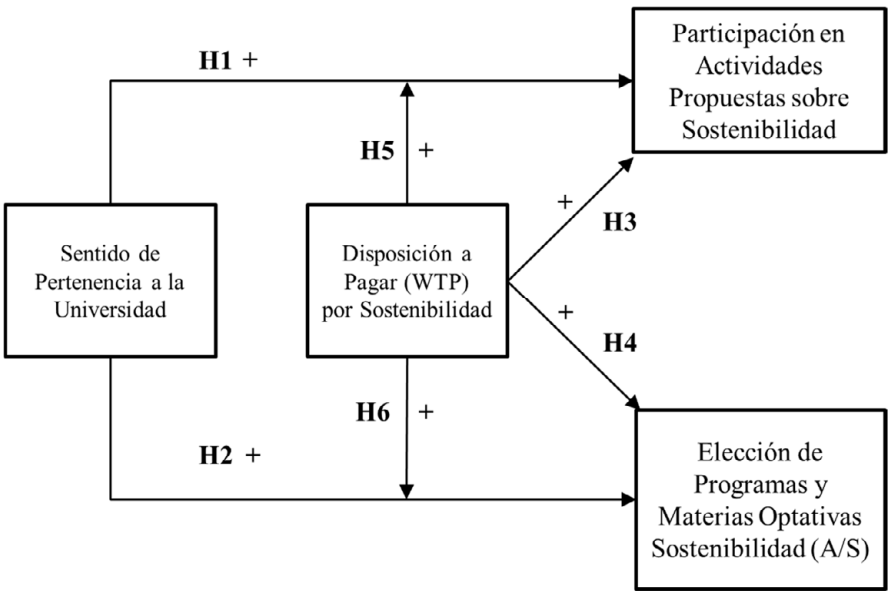
para favorecen la participación del alumnado en propuestas de la universidad sobre sostenibilidad de naturaleza optativa y tipo:

- voluntariado o
- asignaturas del currículo académico (en modelo aprendizaje-servicio).

El modelo de investigación completo que se plantea se representa gráficamente en el Gráfico 1. En el se pueden apreciar seis hipótesis

representadas por los acrónicos H1 a H6, todas ellas con un efecto positivo. Las hipótesis H1, H2, H3 y H4 muestran efectos directos, mientras que las hipótesis H5 y H6 muestras un efecto de interacción que tiene el mayor interés a efectos de investigación.

GRÁFICO 1. *Modelo de investigación completo propuesto*



Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Las universidades tienen un creciente interés por incorporar en sus estrategias académicas planteamientos sólidos de desarrollo sostenible a todos los niveles, incluyendo su oferta académica (como agente de cambio) y su operativa productiva (como entidad prestadora de servicios). Más allá de su papel hegemónico en el ecosistema socioeconómico como mecanismo creador de riqueza y conocimiento, la universidad desea orientar su enfoque para atraer más y mejores alumnos, por lo que desea ser más atractiva.

La investigación planteada, además de aportar utilidad a los intereses de las universidades, pretende aportar conocimiento sobre las claves

para una transformación sostenible eficiente en las universidades, en primera instancia, y en el entorno en segunda, como efecto final de la actividad académica. Además de esto, presenta una serie de ventajas que conviene destacar en este apartado de resumen:

- Los objetivos de las administraciones coinciden en su interés por el desarrollo sostenible, por lo que la investigación presenta sinergias con ellos, generando posibles cambios en la universidad alineados con el sistema regulatorio y de gestion general.
- El modelo de investigación planteado es versátil, en cuanto a que los constructos pueden modificarse para valorar aspectos similares con la utilización de otros proxies que puedan resultar más útiles o accesibles. Es el caso de los esfuerzos del alumnado, que pueden medirse mediante diferentes parámetros, incluido el puramente económico.
- El modelo permite extender sus hipótesis, para valorar, por ejemplo, la oferta de nuevos programas formativos de naturaleza oficial o títulos propios, relacionados con el desarrollo sostenible. En estos casos estaría justificado valorar el *willingness to pay* en gasto económico.
- El estudio de campo se puede realizar sobre la masa de alumnado, aspecto que facilita el trabajo empírico por ser una población accesible a los investigadores.

Sin duda, la relevancia de la materia, amparada por el creciente interés de la comunidad académica por ésta, permite visualizar una trayectoria amplia de trabajo con posibilidades de publicación. El desarrollo sostenible además es una necesidad global que necesita el apoyo de todos los agentes socioeconómicos, y en especial el de la comunidad académica y las universidades. Investigar sobre sostenibilidad y desarrollo sostenible goza de altísima legitimidad y se convierte en imperativo para las próximas décadas.

7. REFERENCIAS

Attaran, S., & Celik, B. G. (2015). Students' environmental responsibility and their willingness to pay for green buildings. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 16*(3), 327-340. 10.1108/ijshe-04-2013-0029

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497.

Bishop, M. M., & Barber, N. A. (2015). Should I pay more? the relationship between normative beliefs and willingness-to-pay for organic and local products. *Journal of Marketing Theory and Practice, 23*(1), 94-106.

Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education,*

Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., & Guraya, T. (2018). University social responsibility towards engineering undergraduates: The effect of methodology on a service-learning experience. *Sustainability, 10*(6), 1823.

Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 94-172). McGraw-Hill.

Cebrian, G., Fernández Morilla, M., Fuertes, M. T., Moraleda, A., & Segalàs Coral, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón.Revista De Pedagogía, 71*(3), 151-167.

Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). "Is that paper really due today?": Differences in first-generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Higher Education, 55*(4), 425-446.

Frederick, S. (2012). Overestimating others' willingness to pay. *Journal of Consumer Research, 39*(1), 1-21.

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education, 75*(3), 203-220.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.

Halberstadt, J., Schank, C., Euler, M., & Harms, R. (2019). Learning sustainability entrepreneurship by doing: Providing a lecturer-oriented service learning framework. *Sustainability, 11*(5), 1217.

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4*(3), 227-256.

Hustvedt, G., & Bernard, J. C. (2010). Effects of social responsibility labelling and brand on willingness to pay for apparel. *International Journal of Consumer Studies, 34*(6), 619-626.

Kaiser, F. G., Byrka, K., & Hartig, T. (2010). Reviving campbell's paradigm for attitude research. *Personality and Social Psychology Review, 14*(4), 351-367.

Kalish, S., & Nelson, P. (1991). A comparison of ranking, rating and reservation price measurement in conjoint analysis. *Marketing Letters, 2*(4), 327-335.

Kohli, R., & Mahajan, V. (1991). A reservation-price model for optimal pricing of multiattribute products in conjoint analysis. *Journal of Marketing Research, 28*(3), 347-354.

Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., & Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production, 48*, 65-73.

Lee, S. (2011). Consumers' value, environmental consciousness, and willingness to pay more toward green-apparel products. *Journal of Global Fashion Marketing, 2*(3), 161-169.

Morrow, J., & Ackermann, M. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal, 46*(3), 483-491.

O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal, 47*(4), 605-613.

Park, K. C. (2018). Understanding ethical consumers: Willingness-to-pay by moral cause. *Journal of Consumer Marketing,*

Pearce, A., & Manion, W. (2016). Service learning for sustainability: A tale of two projects. *Procedia Engineering, 145*, 50-57.

Pedrini, M., & Ferri, L. M. (2014). Socio-demographical antecedents of responsible consumerism propensity. *International Journal of Consumer Studies, 38*(2), 127-138.

Poria, Y., & Oppewal, H. (2002). Student preferences for room attributes at university halls of residence: An application of the willingness to pay technique. *Tourism and Hospitality Research, 4*(2), 116-129.

QS Quacquarelli Symonds Limited. (2021). *QS TopUniversities homepage.* https://www.topuniversities.com/;

ShanghaiRanking Consultancy. (2021). *Shanghai ranking homepage.* https://www.shanghairanking.com/;

Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.

The Financial Times. (2021). *Business school rankings.* https://rankings.ft.com/home

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Wertenbroch, K., & Skiera, B. (2002). Measuring consumers' willingness to pay at the point of purchase. *Journal of Marketing Research, 39*(2), 228-241.

Yildirim, E. (2014). An investigation on the additional cost of green products: The willingness to pay of university students. *Journal of Sustainable Development Studies, 7*(1)