



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Junio 2023 – Volumen 12, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1>



Perspectivas y Avances en Actividad Física y Deporte
para la Inclusión Social

revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



UAM
Cátedra UNESCO en
Educación para
la Justicia Social



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Irene Moreno-Medina

CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España

Cynthia Duk, Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Chile

Donatilla Ferrada, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, Chile

Rodrigo J. García Gómez, Comunidad de Madrid, España

Manuela Mesa, Centro de Educación e Investigación para la Paz, España

Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga, España

José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València, España

CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate, University Massachusetts-Boston, EEUU

Günter Bierbrauer, Universität Osnabrück, Alemania

Ana Barrero, Fundación Cultura de Paz, España

Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España

Sharon Chubbuck, Marquette University, EEUU

Raewyn Connell, University of Sydney, Australia

Ian Davis, University of York, Reino Unido

Nick Elmer, University of Surrey, Reino Unido

Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, España

Nancy Fraser, The New School University, EEUU

Juan Eduardo García-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

John Gardner, Queen's University, Reino Unido

Mariano Herrera, CICE, Venezuela

Verónica López Leiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Peter McLaren, Chapman University, EEUU

Luis M^a Naya Garmendia, UPV/EHU, España

Connie North, University of Maryland, EEUU

Sonia París Albert, Universitat Jaume I, España

Ángeles Parrilla, Universidade de Vigo, España

Carlos Riádigos Mosquera, Colegio Montel Touzet de A Coruña, España

Juana M^a Sancho, Universitat de Barcelona, España

M^a Paz Sandín Esteban, Universitat de Barcelona, España

Núria Simó Gil, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España

Miguel Ángel Santos Rego, Universidade de Santiago de Compostela, España

Sylvia Schmelkes, Universidad Iberoamericana, México

Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España

Alejandro Tiana, UNED, España

Martin Thrupp, University of Waikato, Nueva Zelanda

Carlos Alberto Torres, UCLA, EEUU

Riel Vermunt, Leiden University, Países Bajos

Bernd Wegener, Humboldt University, Alemania

Joseph Zajda, Australian Catholic University, Australia

Ken Zeichner, Washington University, EEUU

ÍNDICE

Sección Temática

Presentación:	
Perspectivas y Avances en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social	7
<i>M^a Luisa Santos-Pastor y Enrique Rivera García</i>	
El Colectivo Trans y la Educación Física: una Aproximación Bibliométrica	13
<i>Concepción E. Tuero-del-Prado, Belén Carballo-Leyenda y Raquel Rioja-Martínez</i>	
Contribución del Ocio Físico-Deportivo Intergeneracional al Bienestar de las Personas Mayores	31
<i>Magdalena Sáenz de Jubera, M^a Ángeles Valdemoro, Rosa Ana Alonso, Eva Sanz Aranzuri y Ana M^a Ponce de León</i>	
(Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos	51
<i>Felipe Mujica-Johnson, Pedro Díaz Vásquez, Camila González Robles y Joaquín Ramírez Rojas</i>	
Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte	65
<i>Luis García-Rico, M^a Luisa Santos-Pastor, Pedro Jesús Ruiz-Montero y Luis Fernando Martínez-Muñoz</i>	
Escalada para Conectar: De Proyecto de ApS a Comunidad de Práctica, Aprendizaje y Afecto	85
<i>Higinio Francisco Arribas-Cubero, Javier Cano Sanz, Jonatan Frutos-de Miguel y Alba García González</i>	
Propuesta Educativa para Mejorar la Seguridad Acuática del Alumnado con Discapacidad Intelectual	105
<i>M^a Teresa Calle-Molina, Ismael Sanz-Arribas y Raquel Aguado-Gómez</i>	

Sección Libre

- Justicia Social y Desarrollo Sostenible en la Legislación Educativa Española** 125
Fátima Rosado-Castellano y Cruz Flores-Rodríguez
- Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa** 141
Rosario Cerrillo, Helena López-Bueno y Nina Hidalgo
- Animación a la Lectura en la Universidad de Mayores: Experiencia Artística Multidisciplinar** 161
Vicenta Gisbert y Marta Vela
- Voces del Profesorado en Contexto de Represión y Lucha Social: Memorias Colectivas e Identidades** 179
Percy Mejía-Elvir, Ibeth Morales-Escobar y Marisol Correa-Londoño
- Conocimientos y Creencias de las Personas Mayores en torno a la Educación para la Muerte** 195
Nazaret Martínez-Heredia, Matías Bedmar Moreno y Esther Santaella Rodríguez
- Importancia de la Digitalización Docente para una Educación Inclusiva, Crítica y Equitativa** 211
Helena López Bueno, Sonia Val y Martha Leticia Gaeta González

SECCIÓN TEMÁTICA:
PERSPECTIVAS Y AVANCES
EN ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE PARA LA
INCLUSIÓN SOCIAL



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

PRESENTACIÓN

Perspectivas y Avances en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social

Perspectives and Advances in Physical Activity and Sport for Social Inclusion

M^a Luisa Santos-Pastor ^{1,*} y Enrique Rivera García²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Granada, España

Cuando hacemos referencia a la actividad física y/o el deporte lo primero que se nos viene a la mente es el de una práctica elitista, agonista y excluyente. El valor de la competición y el deseo de ganar se sitúa como un objetivo incuestionable y prioritario en el ámbito físico-deportivo. Por el contrario, raras veces nos paramos a pensar que tras la práctica de la actividad física o del deporte puede prevalecer un componente social y personal. Al igual que en la sociedad actual y en cada uno de los elementos que la componen se da valor al rendimiento, dejando en un segundo plano el proceso vivido. Desde esta reflexión inicial nos planteamos si es posible lograr una actividad física y deporte que no genere brechas ni discriminación, y que favorezca la inclusión social de las personas con independencia de su sexo, género, identidad, procedencia, cultura, recursos, etc. En definitiva, hablamos de que todas las personas puedan contar con las mismas oportunidades y derechos, facilitando su participación y buscando su inclusión social y económica; educativa; cultural; política y comunitaria. Si nos centramos en la actividad física y el deporte este potencial se incrementa mediante la creación de lazos afectivos entre las personas, favoreciendo su salud y bienestar, y propiciando una educación en valores que facilite y enseñe a trabajar en equipo y a respetar a las demás personas. Sin embargo, esto no siempre es posible, especialmente si los grupos e individuos a los que nos dirigimos encuentran barreras y desafíos que impiden disfrutar de los beneficios de la actividad física y el deporte.

Ante el hecho anterior podemos decir que las bases que deben presidir una actividad física y deporte inclusivo han de garantizar el acceso a la práctica de todas las personas, eliminando las barreras sociales, culturales, arquitectónicas, etc. Además, se deben impulsar el desarrollo de espacios de formación de profesionales en el ámbito de la actividad física y el deporte que genere capital humano sensible y concienciado con las necesidades individuales y colectivas para eliminar las barreras sociales y culturales, crear entornos acogedores y libres de discriminación, donde todas las personas se sientan bienvenidas y respetadas. Esto implica promover la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades para todos y todas. Para el logro del objetivo anterior es clave que tomen conciencia de los estereotipos de género y los roles tradicionales en el deporte; abordar las barreras económicas y propiciar, dentro de nuestras posibilidades, el acceso a programas de actividad física y deporte a las personas en situación de desventaja o exclusión. Solo desde las premisas anteriores podremos decir que estamos apostando por la cohesión social.

CÓMO CITAR:

Santos-Pastor, M. L. y Rivera García, E. (2023). Presentación. Perspectivas y avances en actividad física y deporte para la inclusión social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 7-11.

*Contacto: marisa.santos@uam.es

ISSN: 2254-3139

revistas.uam.es/riejs

Esta pequeña miscelánea de experiencias y propuestas que se abordan en este monográfico no persigue abordar en profundidad y ejemplificar cada una de las tipologías y propuestas descritas, pero si, acercarnos al “cómo” desde la actividad física y el deporte podemos realizar su abordaje.

Retornando al inicio del texto y contextualizándolo en los artículos que presentaremos seguidamente debemos preguntarnos, si, desde la universidad, y más concretamente desde las áreas de conocimiento que utilizan el campo de la actividad física y el deporte se está realizando una investigación útil para el logro de lo que hemos mencionado anteriormente. La pregunta por realizar sería si estamos contribuyendo al cambio y la transformación social de los colectivos que se encuentran en situación de exclusión social o, por el contrario, tan solo estamos realizando una producción científica enfocada a nuestra transformación profesional. Somos conscientes que el sistema universitario actual no ayuda a las nuevas generaciones de docentes universitarios, que se ha olvidado de los procesos y tan solo pone el acento en los resultados, pero no puede ser la excusa para utilizar la inclusión social como oportunidad dejando en un segundo plano el compromiso social a través del trabajo colaborativo y crítico con los colectivos en riesgo de exclusión.

Entrando en cada una de las propuestas que se presentan, podemos identificar tres enfoques perfectamente definidos. El primero centrado en un análisis bibliométrico sobre la presencia de la actividad física y el deporte en el colectivo trans. El segundo aborda cuatro propuestas de investigación en las que cada una de ellas toca ámbitos diversos. El tercero vendría a dar respuesta a la innovación desde una experiencia puntual sobre seguridad acuática en un colectivo con discapacidad intelectual.

Concepción Tuero-del Prado, Belén Carballo-Leyenda y Raquel Rioja-Martínez en su artículo “El colectivo trans y la educación física: una aproximación bibliométrica” nos presentan un interesante análisis de la productividad científica en el campo de la Educación Física y el colectivo trans. Tal y como mencionan es una temática con una presencia significativa en el 2014 que aumenta exponencialmente a partir de 2018, siendo España, Reino Unido, Estados Unidos y Canadá los países que lideran las publicaciones en el campo. Dentro del contexto español el referente sería la Universidad de Valencia, aunque la mayor parte de la producción está redactada en inglés. Hay un predominio de la coautoría en la producción, sin existir referentes claros en la temática. Metodológicamente, tal y como mencionan las autoras, es la metodología cualitativa la que predomina, situando a los participantes en un amplio espectro que va desde los y las estudiantes, pasando por docentes y personas con diferente orientación sexual. Participantes que se contextualizan especialmente en los centros educativos de secundaria, abordándose temáticas como la heteronormatividad y la inclusión de minorías sexuales y de género. En la publicación se evidencia el crecimiento de esta temática como centro de interés en investigaciones de Educación Física y Deporte, aunque se aprecia la necesidad de ampliar la diversidad geográfica y lingüística de las investigaciones, así como de aumentar la colaboración y productividad de los autores.

El trabajo de Magdalena Sáenz de Jubera Ocón; María Ángeles Valdemoros San Emeterio, Rosa Ana Alonso Ruiz, Eva Sanz Arazuri y Ana Ponce de León Elizondo nos abren la puerta a la mirada a las personas mayores y su inclusión social a través de su propuesta sobre la “contribución del ocio físico-deportivo intergeneracional al bienestar de las personas mayores”. Utilizando una metodología situada en las dos orillas, la cuantitativa y la cualitativa, nos acercan al ocio-deportivo favorecedor de la inclusión a través de las actividades físico-deportivas intergeneracionales antes y

después de la pandemia. El impacto de la pandemia ha perjudicado de forma notable este vínculo entre generaciones, rompiendo en cierta medida la inclusión de abuelos y abuelas. Es por esto por lo que las autoras hacen especial mención a la necesidad de diseñar e implementar programas de ocio inclusivo intergeneracional que tengan en cuenta las motivaciones y beneficios para ambas generaciones y promuevan el bienestar integral. Además, se deben abordar las barreras percibidas por los abuelos, como la salud, la falta de instalaciones deportivas y las limitaciones tecnológicas

Ahondando en el tema de la inclusión desde una perspectiva de género, Pedro Díaz-Vásquez, Camila González-Robles, Joaquín Ramírez-Rojas y Felipe Mujica a través de su artículo “(Des)igualdad de género en Educación Física escolar chilena desde la perspectiva estudiantil: estudio de casos”. Salvando el método que se declara que se corresponde más con un estudio fenomenológico, así como el tratamiento binario de la perspectiva de género excluyendo otras posibilidades, analizan la importancia de la formación del profesorado para promover la igualdad de género en la Educación Física (EF). La mayor parte de los estudiantes entrevistados coinciden en responsabilizar al profesorado de EF de la desigualdad de género en sus contextos educativos, debido a una falta de formación en perspectiva de género. Se denuncia la reproducción de estereotipos de género en la clase de EF, influenciados por el contexto y la subjetividad de cada persona. Consideran imprescindible una buena formación del profesorado que facilite la concreción en el aula de propuestas que promuevan la igualdad, destacando entre otras la puesta en acción de actividades colaborativas, el reconocimiento de fortalezas y debilidades del estudiantado, uso de un lenguaje no sexista y promoción de aspectos valóricos relacionados con la igualdad de género.

Por su parte, el trabajo de investigación de Luis García Rico, M^a Luisa Santos Pastor, Pedro Jesús Ruiz Montero y Luis Fernando Martínez Muñoz se centra en valorar los “Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS U) sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la Actividad Física y el Deporte”. Para ello se apoyan en el análisis en torno a cuatro dimensiones del aprendizaje: Conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico, del contexto social y del conocimiento profesional. Para ello emplean metodología de corte cuantitativo y cualitativo, con un enfoque interpretativo-deductivo; empleando diferentes técnicas para la obtención de datos. Los resultados del análisis muestran que el ApS U tuvo un impacto positivo en cada una de las cuatro dimensiones estudiadas, siendo asociado a aquellas experiencias que supusieron un mayor protagonismo y responsabilidad en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades prácticas y sociales, y la comprensión contextualizada de los conocimientos adquiridos.

Desde otra perspectiva, la investigación presentada por Higinio Francisco Arribas-Cubero, Javier Cano Sanz, Jonatan Frutos De Miguel y Alba García González nos presentan su trabajo “Escalada para conectar: de proyecto de ApS a comunidad de práctica, aprendizaje y afecto”. Estamos ante una investigación que presenta una gran coherencia y rigurosidad metodológica y mira más allá de la investigación tal como está siendo generalmente entendida en nuestro ámbito. Transitan del “qué” al “para qué”, buscando la inclusión para lograr la transformación social. Se resaltan tres ideas claves: poner en valor las actividades comunitarias desde la igualdad a través del ApS U; valorar la diversidad y la colaboración como factor enriquecedor y buscar la transformación social de todas las personas.

Por su parte, María Teresa Calle-Molina, Ismael Sanz-Arribas y Raquel Aguado-Gómez en su artículo “Propuesta educativa para mejorar la seguridad acuática del alumnado con discapacidad intelectual” realizan una descripción de un programa de intervención donde el salvamento y socorrismo será el objeto de la experiencia a lo

largo de casi ocho horas de trabajo con los participantes. El interés se sitúa en el tercer momento del ciclo, en el que la evaluación de la propuesta cobra protagonismo a través de la utilización de tres instrumentos: el diario del docente, una prueba de carácter conceptual utilizando la fotografía como estrategia para transmitir la información y otra de carácter procedimental. Sus principales conclusiones se orientan a la mejora de los recursos e instalaciones, así como de otros aspectos de carácter metodológico que mejorarían de forma significativa la propuesta.

Metodológicamente podemos visualizar en la mayoría de los artículos que, bajo los presupuestos del paradigma interpretativo, se presentan posteriormente líneas de actuación encumbradas desde posiciones que, aunque no de forma declarativa, se sitúan en modelos mixtos básicos que apuestan por utilizar técnicas descriptivas con otras más cercanas al enfoque interpretativo. Sin llegar a un mestizaje metodológico, al menos nos ofrecen la doble mirada descriptiva e interpretativa sobre el objeto de estudio. Por otra parte, nos enfrentamos a estudios claramente interpretativos. Alguno de ellos excelentemente centrado tanto a nivel paradigmático como de modelo de investigación. En la otra cara de la moneda y enmarcado en una investigación básica, también nos encontramos con otro excelente ejemplo. Por último, hablar de la experiencia que se presenta, que, sin tratar de construir evidencias científicas de primer orden, narra las percepciones de las personas que viven en primera persona lo acaecido y lo sentido en ella. Al hilo de ella podemos decir que la investigación participativa precisa tanto del conocimiento creado *top-down* como del generado *bottom-up*. En este sentido, entendemos que solo desde la co-creación podremos abordar la construcción de un conocimiento que nos lleve a la inclusión social. Otro aspecto a tener en cuenta es que pedagógicamente la mayoría de los artículos que se presentan, de forma implícita o explícita los podríamos situar en la órbita del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS U), pero tenemos que decir que el predominio de una investigación centrada en la universidad *top-down*, ensombrece en exceso la colaboración con los agentes y receptores del servicio, por lo que, desde la modestia, se percibe que aún nos encontramos alejados de una investigación participativa que, desde la co-creación nos ayude a tener en cuenta, no solo el discurso de los sujetos de investigación, sino a visualizarlos como participantes de la misma, e incorporarlos e incorporarlas como iguales, en todo el proceso investigador, desde el inicio hasta su finalización; sin establecer distinciones por su origen, género, discapacidad, orientación sexual, edad o cualquier otra.

Para concluir hay que decir que este monográfico nos abre una ventana a un enfoque de la actividad física y el deporte escasamente presente en la actualidad, centrado en favorecer la inclusión social de aquellos colectivos que actualmente se encuentran en clara desventaja. Aunque aún nos queda mucho camino que recorrer, las experiencias que se presentan son una pequeña muestra del global. Es evidente, tal y como se exponen en el monográfico, debemos tener en cuenta una serie de claves que nos marcarán el rumbo del camino a recorrer. Entre las más significativas debemos comenzar por el espacio de la formación de los y las profesionales responsables de acercar la actividad física y el deporte a todos los sectores sociales; pero, además, es preciso fomentar una actividad investigadora de co-creación, que acerque e inserte a los diferentes colectivos; que se construyen propuestas que transformen no solo de arriba abajo, sino también de abajo a arriba.

Queremos desde estas líneas mostrar nuestro sincero agradecimiento a todas las personas que han participado en la construcción de este monográfico: a la directiva de la revista, edición, revisión, autorías...y, sobre todo, a las personas de la comunidad que nos ayudan a entender mejor la realidad para mejorarla, asumiendo otros roles

menos visibles, pero más protagonistas, como los colectivos, y las entidades; porque como dice Antoine de Saint-Exupéry “lo esencial es invisible a los ojos”.



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

El Colectivo Trans y la Educación Física: una Aproximación Bibliométrica

The Trans Community and Physical Education: A Bibliometric Approach

Concepción E. Tuero-del-Prado *, Belén Carballo-Leyenda y Raquel Rioja-Martínez

Universidad de León, España

DESCRIPTORES:

Indicadores bibliométricos
Educación Física
Docentes
Estudiantes trans
Heteronormatividad

RESUMEN:

La presencia del alumnado trans en el sistema educativo obligatorio evidencia la necesidad de generar estudios e investigaciones que contribuyan a facilitar la labor de los profesionales y la inclusión de los estudiantes trans. No se ha localizado ninguna investigación que analice las publicaciones sobre Educación Física y el colectivo trans desde la perspectiva bibliométrica. Así, los objetivos de este trabajo son: a) determinar indicadores bibliométricos relacionados con la producción, la colaboración y la repercusión e impacto, b) clasificar las publicaciones en función del tipo de estudio, y c) identificar las principales categorías temáticas de las publicaciones. A partir de la determinación de unos términos de búsqueda en cinco bases de datos se obtuvo una muestra de 20 publicaciones. El análisis bibliométrico indica la novedad de esta temática desde el punto de vista cronológico, así como su desarrollo en un contexto geográfico próximo (España y Reino Unido). Por su parte, el análisis de contenidos ofrece información sobre la tendencia en el uso de las palabras clave de las publicaciones, así como otros aspectos relacionados con la metodología de las investigaciones además de los temas con mayor presencia en los manuscritos.

KEYWORDS:

Bibliometric indicators
Physical education
Teachers
Trans students
Heteronormativity

ABSTRACT:

The presence of trans students in the compulsory education system highlights the need to generate research and studies for facilitating the work of education professionals and the inclusion of trans students. Despite its importance, no studies have been found to date analysing the topic of Physical Education and the transgender community from a bibliometric perspective. Thus, the aims of this work are: a) to determine bibliometric indicators related to production, collaboration and repercussion and impact, b) to classify the publications according to the type of study, and c) to identify the main thematic categories of the publications. From the determination of search terms in five databases, a sample of 20 publications was obtained. The bibliometric analysis indicates the novelty of this topic from the chronological point of view and its development in a close geographical context (Spain and the United Kingdom). The content analysis offers information on the trend in using keywords and other aspects related to the research methodology in publications. In addition, the topics more prevalent in the manuscripts are presented.

CÓMO CITAR:

Tuero-del-Prado, C. E., Carballo-Leyenda, B. y Rioja-Martínez, R. (2023). El colectivo trans y la educación física: una aproximación bibliométrica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 13-29.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.001>

1. Introducción

Una identidad sexual diferente conlleva marginación, exclusión y rechazo en diferentes ámbitos de la sociedad (Rubio Arribas, 2009). Si además se añade el arraigo del sistema binario o las dos categorías identitarias (hombres o mujeres) en nuestro contexto social, se dificulta la comprensión de las identidades trans en cuanto que sacuden el orden dominante de sexo/género (Martínez-Guzmán y Montenegro Martínez, 2011). En este trabajo seguiremos las directrices de Missé y Coll-Planas (2010), por lo que utilizaremos en término “trans” desde una perspectiva inclusiva para abarcar transexuales, transgénero y travestis independientemente de matizaciones y divisiones.

Tal y como señalan Peiró-Velert y otros (2016), ciertos colectivos por su naturaleza o circunstancias están sometidos a situaciones de discriminación y formas de violencia que menoscaban su bienestar, su integridad y su calidad de vida. Así, se identifica el colectivo trans como un grupo en riesgo de exclusión social, a partir de los prejuicios y los estereotipos que la sociedad genera respecto a estas personas, creando “una dinámica que promueve la discriminación” (Piedra, 2016, p. 116). En su informe de 2019, COGAM (Colectivo LGBT+ de Madrid) señala que, en el caso de las personas trans, la posibilidad de recibir agresiones e incompreensión es más elevado que en el resto de integrantes del colectivo LGBT. A la vista de estos datos, los avances y transformaciones sociales no garantizan unas prácticas físico-deportivas inclusivas de este colectivo, y, además, se identifica como hostil el contexto deportivo incluso en países cuya legislación es garantista en materia de orientación sexual e identidad de género (SIIS-Centro de Documentación y Estudios, 2018).

En 2018, la OMS publicó una nueva clasificación de enfermedades (ICD-11), en la que se desvincula de las enfermedades mentales a la transexualidad (identificada como incongruencia de género). Aun cuando esta despatologización de la transexualidad se puede considerar un hito para el colectivo trans, no garantiza la optimización de sus cuidados, su seguridad y su salud (Suess-Schwend, 2020) en las diversas esferas de su vida. Así, la salud y el bienestar se tornan determinantes para las personas trans como paliativo, a nivel físico, de las necesidades derivadas de los procesos de cambios corporales trans-específicos (Gil-Borrelli et al., 2017), y a nivel psicológico, en lo que respecta a las secuelas vinculadas a situaciones hostiles de exclusión y discriminación, derivando incluso en el suicidio (Hargie et al., 2017; Pérez-Calvo et al., 2022).

Diversas organizaciones internacionales impulsan la práctica de ejercicio físico como elemento clave en el bienestar de los individuos en riesgo de exclusión. Así, Organización Mundial de la Salud (OMS), respecto al territorio europeo, ha establecido iniciativas de promoción de la actividad física para aquellos grupos socialmente desfavorecidos (WHO, 2013). También la Agenda 2030 de Naciones Unidas aborda el acceso universal a la salud y el bienestar (ODS3), a la educación (ODS 4) y la igualdad de género (ODS 5), aunque sin mención expresa del colectivo LGTBI. No obstante, se reconoce la participación del movimiento LGTBI en la configuración de la Agenda 2030 referente a la sustitución del concepto de sexo por género con la intencionalidad de “incluir, de manera más explícita y omnicomprensiva, a las personas trans en el mandato de no dejar a nadie atrás” (Colina-Martín, 2021, p. 65).

Considerando que la actividad físico-deportiva es reconocida como uno de los componentes que contribuyen a optimizar el estado de salud y el estilo de vida, aportando beneficios biológicos y psicosociales también en las minorías sociales como las personas trans (Fuentes-Miguel y Devís-Devís, 2020), resulta esencial fomentar

estas prácticas en este grupo. Sin embargo, investigaciones como la de Clark y Kosciw (2021), verifican las dificultades del colectivo trans en la participación deportiva extracurricular en la etapa de secundaria. Y en este sentido, especial atención debe prestarse a los más jóvenes puesto que la transfobia puede “alejarlos de por vida de la práctica deportiva” (SIIS-Centro de Documentación y Estudios, 2018, p. 156).

Romero-Chouza y otros (2021) aseveran que las políticas educativas occidentales apuestan por la promoción de estilos de vida activos en la juventud, focalizando en la materia de Educación Física estos esfuerzos. De hecho, el contexto educativo se asocia al establecimiento de hábitos que pueden consolidarse y utilizarse en la edad adulta. Además, según Moscoso y Piedra, “la escuela tiene la obligación de educar a su alumnado con una visión crítica de la sociedad androcéntrica hegemónica” (p. 511). Desde hace décadas, la Educación Física se ha identificado como un dispositivo para modelar las identidades masculinas y femeninas, y a esto se suma que ni en los currículums formativos de las etapas de Primaria y Secundaria, ni en la formación docente, se incorporaban entonces herramientas para solventar las controversias relativas a la orientación sexual, considerando el cometido de la Educación Física en lo que respecta al cuerpo (Barbero, 2003). Ahondando en este ámbito, pero desde la perspectiva que afecta a los estudiantes trans, Fuentes-Miguel (2015) manifiesta que la desinformación sobre la construcción de la identidad sexual y los estereotipos que se transmiten sobre la misma, explican el rechazo que sufre este colectivo.

Desde la perspectiva del docente de Educación Física, el predominio de la visión binaria de género en el proceso de enseñanza se asume a partir de los contenidos prácticos deportivos (división por sexo), obviando a aquellos estudiantes que no encajan en este espectro, y derivando en situaciones hostiles hacia estos (Piedra et al., 2014). Los valores heteronormativos que acentúan la masculinidad tradicional se reflejan en la relevancia que aún en la actualidad tiene el deporte en el currículum de Educación Física (Devís-Devís y Sáez-Macana, 2020). Así, en relación con el proceso de formación de identidades, en el que el cuerpo ocupa un papel clave, también se identifica como la herramienta básica de la asignatura de Educación Física, de ahí la relevancia de la formación de los docentes de la materia a la hora de abordar esta asignatura con estudiantes que no encajan en la heteronormatividad imperante (Fuentes-Miguel, 2015). En este sentido, es necesario reseñar cómo la Teoría Queer de Butler (2011), supone un reto al binarismo sexo-género, abogando por la performatividad del género, en la cual cada persona se construye su propia identidad sin etiquetas y confrontando el sexo asignado al nacer (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

En la actualidad es necesario subrayar el incremento del lenguaje inclusivo y la preocupación de los docentes de Educación Física para contener la discriminación en sus clases (Piedra et al., 2016). Pero otro avance importante sería la modificación del concepto tradicional de género que tienen los docentes, ya reclamado por Devís-Devís y colegas (2005). Sin embargo, el arraigo de los estereotipos se transforma en estigmas nocivos para colectivo LGTBI, especialmente para las personas trans, consideradas como las más visibles y vulnerables (Carvajal, 2018), como ya se avanzaba anteriormente.

Si bien, como señala Vicente-Pedraz (2013), la escuela silencia a los estudiantes mediante la omisión a la hora de escuchar sus historias, se ahonda en esta premisa considerando que “el sistema dominante conforma y recompensa los estados de silencio (de obediencia y de sumisión)” (Torrebadella-Flix, 2017, p. 3). No obstante, Etxebarria-Pérez de Nanclares y otros (2023) destacan la relevancia del sistema educativo como instrumento socializador que mitiga la desigualdad social frente a la

perspectiva clínica como forma de comprender la realidad trans. Sin embargo, y paradójicamente, no es menos cierto que la atención a la diversidad es un requisito establecido en la legislación educativa. Para Lorente-Catalán y Martos-García (2018), el ámbito educativo debe convertirse en un espacio contrahegemónico y transformador. Y, adicionalmente, desde la perspectiva de la inclusión social, la Educación Física se erige como un entorno para la adopción de “una perspectiva educativa crítica y transformadora” (Vizcarra-Morales y Lleixá, 2022, p. 4).

La participación de las minorías sexuales, como es el caso de los estudiantes trans, en la asignatura de Educación Física, es un tema que no ha proliferado en la literatura especializada. De ahí que, ante la presencia de este alumnado en el sistema educativo obligatorio, surjan voces que reclaman estudios e investigaciones que contribuyan a facilitar la labor de los profesionales y la inclusión de los estudiantes trans. En la literatura científica no se ha localizado ningún manuscrito que analice publicaciones sobre Educación Física y el colectivo trans desde la perspectiva de la bibliometría. Para abordar esta temática, se plantea la realización de este estudio cuyos objetivos son: a) determinar indicadores bibliométricos relacionados con la producción, la colaboración y la repercusión e impacto, b) clasificar las publicaciones en función del tipo de estudio, y c) identificar las principales categorías temáticas de las publicaciones.

2. Método

La bibliometría se identifica con “el conjunto de estudios que pretenden cuantificar el proceso de comunicación escrita, y la naturaleza y evolución de las disciplinas científicas” (Aleixandre, 2010, p. 364). Asimismo, se considera un recurso imprescindible en “el conocimiento de la actividad investigadora, aportando datos sobre la situación científica de un país o tema de investigación, permitiendo evaluar el rendimiento de la actividad científica y su impacto en la comunidad” (Tomás-Górriz y Tomás-Casterá, 2018, p. 147). La búsqueda de las fuentes bibliográficas se realizó en las siguientes bases de datos y motores de búsqueda: WOS, Scopus, ERIC, SportDiscus y Dialnet. Durante el proceso de búsqueda se pretendía localizar estudios que relacionaran la Educación Física y al colectivo trans. Además, esta búsqueda se ha realizado incorporando las pautas establecidas para las revisiones sistemáticas de la Declaración PRISMA de Page y otros (2020). Una búsqueda preliminar ha permitido identificar los términos más utilizados como palabras clave empleadas en este estudio, así como acotar el período cronológico de la búsqueda.

El procedimiento metodológico se ha estructurado en cuatro etapas. Así, en la primera, se establecieron los términos de búsqueda a partir de las palabras en inglés: *transgender*, *transsexuality* y *physical education*. Estas palabras se combinaron con los operadores booleanos *AND* y *OR*, de manera que la ecuación de búsqueda es la siguiente: *transgender or transsexuality and physical education*. Se aplicó esta estrategia adaptada a cada base de datos o motor de búsqueda. La búsqueda definitiva se llevó a cabo el 22 de septiembre de 2022, e inicialmente arrojó un total de 501 fuentes distribuidas en las bases de datos (WOS=220; Scopus=222; ERIC=12; SportDiscus=35; Dialnet=12).

En la segunda etapa se llevó a cabo la selección de los manuscritos a partir de criterios de inclusión como el tipo de documento (se seleccionaron artículos excluyendo otro tipo de documentos como actas de congreso, capítulos de libros, etc.), el filtro temporal (2014-2022), la disponibilidad de los artículos bien en *open access*, o bien a través de otro tipo de canales, así como la utilización de filtros vinculados con las áreas de investigación educativa o psicología y educación, el idioma (inglés, portugués y español). La aplicación de estos criterios redujo a 97 artículos la muestra. Seguidamente

se procedió a la lectura de título y resumen para comprobar si se ajustaban a los objetivos del estudio, así como la eliminación de aquellos artículos duplicados ($n = 6$) en las diferentes bases de datos. Finalmente, la muestra de este análisis corresponde a 20 artículos. En la tercera etapa se ha efectuado un registro con la información básica de cada manuscrito utilizando la base de datos Excel. Por último, se llevó a cabo un análisis de contenidos para determinar aspectos de carácter cualitativo (análisis de palabras clave, tipo de investigación, categorías de análisis, etc.).

Análisis de datos

El análisis bibliométrico se desarrolló a partir de los indicadores determinados por Aleixandre (2010) y por Tomás-Górriz y Tomás-Casterá (2018). De manera que, en relación al indicador de la productividad científica se evaluaron cuantitativamente las publicaciones por año, idioma, instituciones de filiación de los autores, así como las revistas que publican sobre la temática objeto de este estudio. Se calculó el índice de productividad de Lotka, determinado como el logaritmo decimal del número de publicaciones de cada autor, agrupando a los autores en tres niveles de productividad: pequeños productores, con un solo trabajo publicado y un índice igual a cero; medianos productores (de 2 a 9 trabajos publicados), con índice de Lotka entre cero y uno; y grandes productores (diez o más trabajos publicados), con un índice de productividad igual o mayor que uno. Además, se calculó el índice de Price siendo este el porcentaje de referencias con una antigüedad menor a 5 años. En cuanto al indicador de colaboración se exploraron aspectos relacionados con la colaboración o índice de coautoría, las publicaciones por autores, así como la colaboración entre instituciones. Por último, respecto a los indicadores de repercusión e impacto, se realizó una somera mención sobre algún dato relativo a estos indicadores.

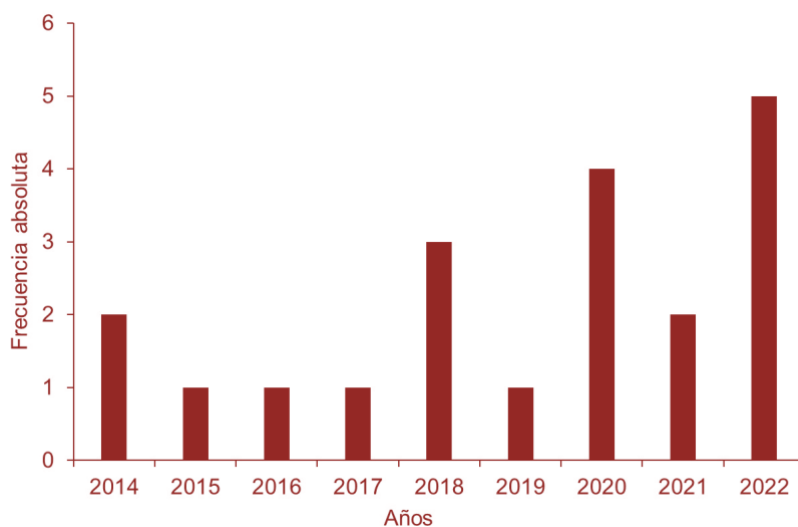
El análisis cualitativo se realizó a partir de diversas variables. Por un lado, se analizaron las palabras clave recogidas en cada publicación a partir de su frecuencia y su coocurrencia. Asimismo, también se determinaron aspectos metodológicos relativos a los participantes en las investigaciones, su ámbito geográfico, el contexto del estudio, además de la o las etapas educativas en las que se ha llevado a cabo la investigación correspondiente. También se analizó la metodología de investigación y los elementos que configuran esta. Por último, a través del análisis de contenidos cuantitativo (Díaz-Herrera, 2018), se identificaron las categorías o dimensiones más relevantes del conjunto de publicaciones.

3. Resultados

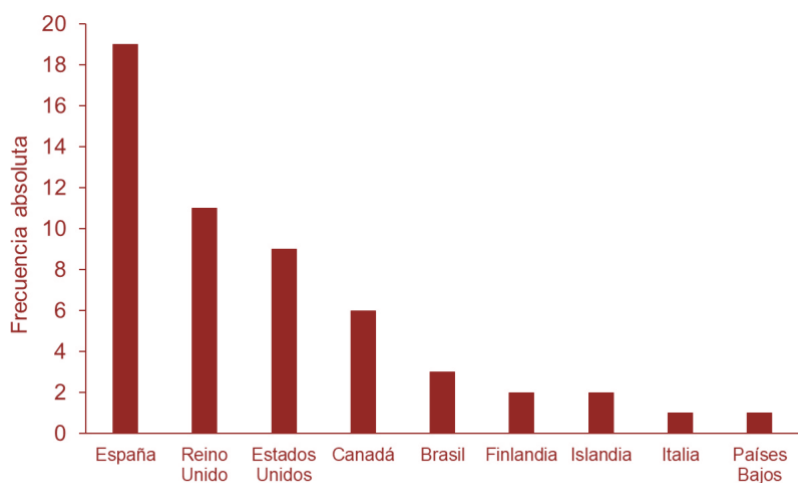
3.1. Análisis bibliométrico

3.1.1. Análisis de la producción

Del análisis de la productividad científica, basándose en los datos del número de artículos publicados por año, se extrae que es a partir del año 2014 cuando se ha consolidado la línea de publicación sobre la Educación Física y el colectivo trans (Figura 1). De los 20 documentos publicados entre 2014 y 2022, el número de publicaciones ha ido creciendo en los últimos años, especialmente a partir de 2018 siendo el porcentaje de referencias con una antigüedad menor a 5 años el 75 %. Este análisis permite conocer la frecuencia de publicación sobre esta cuestión, la evolución del interés por este objeto de estudio y la tendencia general.

Figura 1*Número de artículos publicados por año*

El tamaño bibliométrico de cada país se muestra en la Figura 2. Los resultados obtenidos indican que existen grandes diferencias en la producción científica entre países, destacando el papel predominante de España con 19 publicaciones (35,2 %), Reino Unido con 11 artículos (20,4 %), seguido de Estados Unidos con 9 documentos (16,7 %) y Canadá con 6 (11,1 %). Por tanto, los países punteros en este campo se encuentran tanto en el continente americano como en el europeo, pero esta temática es abordada desde diversas zonas geográficas.

Figura 2*Numero de artículos publicados por país de filiación de los autores*

Respecto al idioma de los textos destaca, como en otros estudios bibliométricos, el peso del inglés (85 %), y la escasa producción en español (10 %) y portugués (5 %). Estos resultados podrían relacionarse con el hecho de que las revistas más relevantes en este campo de estudio se circunscriben al ámbito anglosajón. En este sentido las revistas con mayor número de publicaciones son Sport, Education and Society con cinco artículos (25 %), seguidas en segundo lugar por Physical Education and Sport Pedagogy, Journal of Sport and Exercise Psychology y Retos todas ellas con dos publicaciones (10 %) en esta temática (Cuadro 1).

Cuadro 1***Publicaciones más relevantes***

Revista	n	%
Ethnography and Education (Reino Unido)	1	5
International Review for the Sociology of Sports (Reino Unido)	1	5
Journal of Adolescence (Estados Unidos)	1	5
Journal of Sport and Exercise Psychology (Estados Unidos)	2	10
Journal of Teaching in Physical Education (Estados Unidos)	1	5
Movimento. Revista de Educação física da UFRGS (Brasil)	1	5
Pedagogy, Culture y Society (Reino Unido)	1	5
Physical Education and Sport Pedagogy (Reino Unido)	2	10
Physical Education Matters (Reino Unido)	1	5
Quest (Reino Unido)	1	5
Retos (España)	2	10
Sport, Education and Society (Reino Unido)	5	25
Sports (Suiza)	1	5

En cuanto a las instituciones con mayor número de producciones en el ámbito internacional, destaca con diferencia la Universidad de Valencia (España) con 17 publicaciones (31,5 %), seguidas por la Universidad Leeds Beckett (Reino Unido) con cinco artículos (9,3 %) y la Universidad McGill (Canadá) con cuatro trabajos (7,4 %).

3.1.2. Análisis de colaboración y del impacto de las investigaciones

Por lo que respecta a la colaboración y coautoría, se recogieron un total de 54 autores firmantes de los 20 documentos seleccionados, obteniéndose en este campo un índice de colaboración de 2,7. En el Cuadro 2, se muestran los resultados del número de autorías por documento, lo que permite conocer las redes de colaboración generadas en la comunidad científica en cuanto al tándem Educación Física y colectivo trans. El 90 % de las producciones científicas fueron escritas en colaboración, siendo la colaboración entre dos autores la opción predominante con un 50 % de las publicaciones analizadas. En segundo lugar, destacan los trabajos realizados por más de cuatro autores que suponen 20 % del total, mientras que los trabajos firmados por tres y cinco autores supusieron el 10 % del total en ambos casos.

En lo referente al número de trabajos firmados por un mismo autor, utilizando para el análisis el índice de productividad científica de Lotka, el 86 % de los autores fueron productores transitorios u ocasionales con un nivel de productividad bajo (Índice de Lotka=0), mientras que el 14% tuvieron una productividad media (Índice de Lotka<1). Resulta interesante destacar que no se halló ningún autor con una productividad alta (Índice de Lotka>1). Los autores más productivos pertenecen a la Universidad de Valencia siendo Sofía García-Pereira con 4 publicaciones la autora más productiva, seguida a continuación por Elena Pérez-López, Víctor Pérez-Samaniego y José Devís-Devís, con tres publicaciones cada uno.

Con respecto a los indicadores de repercusión e impacto, en este caso hemos seleccionado el Factor de Impacto (FI) como parámetro a reseñar, destacando que la revista que aglutina un mayor número de publicaciones, Sport, Education and Society, cuenta con un FI de 3,586 en 2021, además de estar clasificada en el primer cuartil (Q1) en las revistas indexadas en Web of Knowledge. En Scopus cuenta con un citescore de 6,4 en el año 2021, y está situada en el puesto 70 de 1046 en el campo de Ciencias Sociales y Educación, ocupando el percentil 95 dentro de esta categoría.

Cuadro 2***Colaboración y número de autorías por documento***

Numero de autorías	n	%
1	2	10
2	10	50
3	2	10
4	4	20
5	2	10

3.2. Análisis cualitativo

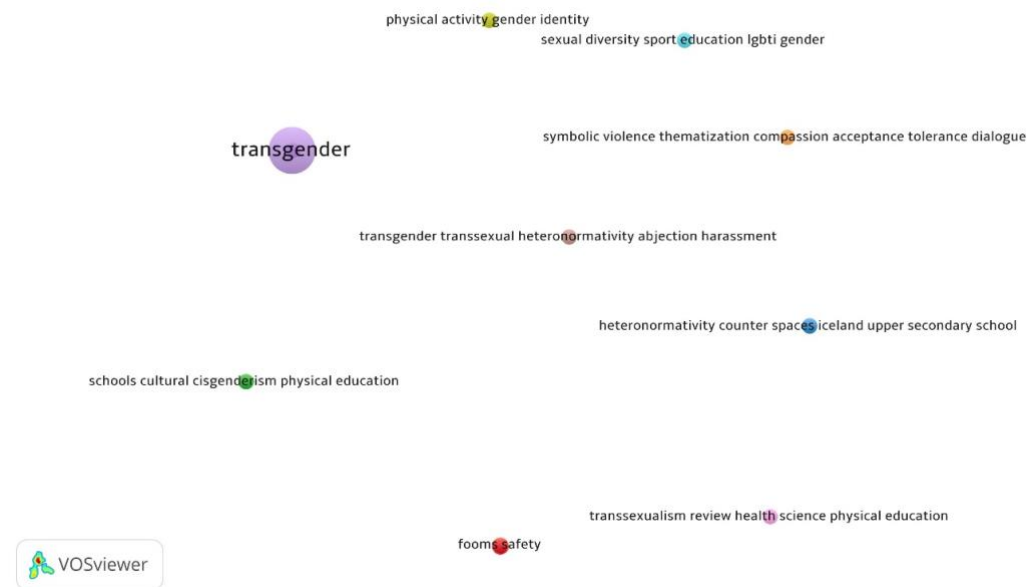
En los 20 documentos incluidos en este estudio, se obtuvieron 154 palabras clave indicadas por los autores. Los resultados obtenidos muestran una amplia dispersión en el uso de palabras y términos clave ya que el 36,4 % de las palabras o términos se han reportado solo una vez. En el Cuadro 3 se muestra la distribución de los términos y palabras clave más frecuentemente reportados en las publicaciones analizadas. Finalmente, en la Figura 3 se muestra el mapa de coocurrencia de las palabras y términos clave que refleja las relaciones entre los términos y su tendencia a aparecer juntas. En línea con lo descrito anteriormente el análisis de coocurrencia muestra la dispersión de los términos clave. Se distinguen nueve agrupaciones de términos no llegando a concretarse en clústeres, probablemente relacionado con la escasa muestra de artículos incluidos en este estudio. En este sentido la agrupación principal incluye 4 términos como lesbiana, gay, bisexual y transgénero. Los términos actividad física, identidad de género, estudiantes transgénero y seguridad en la escuela aparecen agrupados en un segundo orden de relevancia.

Cuadro 3***Distribución de las palabras y términos clave más relevantes (n= 154)***

Palabras y términos clave	n	%
Physical education, physical activity	12	8,5
Trans, transgender, transgender young men, transgender students, transsexual, transsexualism	12	8,5
Gender, gender identity, genders, gender expression	9	6,3
Sport/sports	5	3,5
Heteronormativity	4	2,8
LGTBI, LGBTQ, LGBT students	4	2,8

Respecto al tipo de trabajo en función de la metodología, se observa como los trabajos cualitativos (85 %) superan a los cuantitativos (15 %). En lo referente a los tipos de estudio predominan los estudios de casos (35 %) y la investigación etnográfica (20 %) frente a las revisiones (15 %), estudios experimentales (15 %), investigación-acción (10 %) y fenomenología (5 %). También es necesario subrayar que la entrevista (45 %) es la técnica de investigación más utilizada.

Respecto al tipo de trabajo en función de la metodología, se observa como los trabajos cualitativos (85 %) superan a los cuantitativos (15 %). En lo referente a los tipos de estudio predominan los estudios de casos (35 %) y la investigación etnográfica (20 %) frente a las revisiones (15 %), estudios experimentales (15 %), investigación-acción (10 %) y fenomenología (5 %). También es necesario subrayar que la entrevista (45 %) es la técnica de investigación más utilizada.

Figura 3**Mapa de coocurrencia de palabras y términos clave**

En cuanto a los participantes, las muestras de los estudios corresponden a docentes y estudiantes por igual (30 % cada uno de estos), y al margen de estos perfiles también adultos cuya participación se establece desde una perspectiva retrospectiva (25 %), además de documentos (15 %). El desglose por colectivos de los participantes corresponde a docentes de educación física en activo (20 %) y durante su formación inicial (10 %), estudiantes del colectivo LGTBIQ+ (20 %), estudiantes trans (10 %) y estudiantes sin aclarar su orientación o identidad sexual (20 %). El área geográfica en la cual han sido llevados a cabo los estudios se corresponde a los siguientes países: España (25 %), Reino Unido (25 %), Canadá (10 %), Estados Unidos (10 %), Finlandia (5 %) e Islandia (5 %).

El contexto de las investigaciones se ha estructurado en dos aspectos: etapa del sistema educativo y ámbito de aplicación. Respecto al primero de ellos, ha predominado la etapa educativa de secundaria (45 %), seguida de primaria (10 %), y trabajos que abordan ambas etapas educativas (5 %). Es necesario reseñar que un 10 % de los estudios hacen referencia a estudiantes universitarios vinculados a la formación inicial de los docentes de Educación Física. A propósito del ámbito de aplicación, predomina el ámbito educativo (55 %), frente a estudios que combinan este ámbito educativo con el deportivo (40 %), además de circunscribirse exclusivamente al ámbito de la salud (5 %) en el contexto educativo.

Cuadro 4**Categorías de análisis**

Identificación de las categorías de análisis	n	%
Construcción de la identidad de género	1	5
Inclusión-Exclusión minorías sexuales y de género	6	30
Necesidades seguridad-salud colectivo trans	2	10
Predominio de la heteronormatividad en EF	7	35
Experiencias docentes	4	20

En el Cuadro 4 se recogen los datos que arroja el análisis de contenidos identificando cinco temas de investigación o categorías de análisis, si bien se debe indicar que cada

uno de estos temas podría desglosarse en subcategorías puesto que es común abordar diversas dimensiones en las investigaciones que configuran la muestra de este estudio. Se destaca la categoría que recopila datos sobre el predominio de la heteronormatividad en Educación Física, seguida de las dificultades que supone la inclusión o análisis de la exclusión de las minorías sexuales y de género.

4. Discusión

En relación con los indicadores bibliométricos de producción, desde 2014, el crecimiento de las publicaciones es significativo. Además, un índice de Price alto (como es este caso), implica que la producción científica en esta temática se ha realizado en los últimos cinco años, de manera que se puede considerar este ámbito de estudio como novedoso y dinámico. Esta tendencia a incrementar recientemente la producción se relaciona con otros contenidos vinculados a la Educación Física como la expresión corporal (Lara-Aparicio et al., 2019).

En cuanto a la producción científica por países, España, Reino Unido y Estados Unidos se identifican con los primeros puestos, y en los dos últimos casos coinciden los resultados con un reciente estudio bibliométrico sobre la Educación Física y los medios de comunicación (Marques et al., 2021) que, adicionalmente, incorpora a China y Brasil entre los países con mayor producción, relegando a España a una sexta posición. Sobre el idioma de las publicaciones, inglés mayoritariamente, además de español y el portugués, está estrechamente relacionado con las revistas que publican sobre la temática abordada en este estudio, y se corresponde con otros estudios bibliométricos como el análisis de la producción científica de Educación Física en el ámbito educativo (Moreno-Guerrero, 2020), la Educación Física y la inclusión (Marín-Suelves y Ramon-Llin, 2021) y la expresión corporal como contenido de Educación Física (Lara-Aparicio et al., 2019).

Además del idioma de publicación, las revistas con la producción más elevada son anglosajonas (Reino Unido y Estados Unidos). En el estudio de Moreno-Guerrero (2020) aparece *Sport, Education and Society* como una de las principales fuentes de publicación, ocupando la cuarta posición, frente a la primera que ocupa en este trabajo. En el caso de revistas españolas, *Retos* es la publicación con mayor producción coincidiendo con los datos que arroja el estudio de Molina y otros (2017) al señalar que es una de las que más publica en investigación empírica en el ámbito de la pedagogía de la Educación Física en español.

Respecto al promedio de autores por trabajo (2,7), puede considerarse bajo respecto a lo descrito en otras áreas como la biomédica que en la actualidad se sitúa entre cinco y seis autores, pero se aproxima a la media de 2,31 autores por contribución establecida en una publicación sobre la integración de las TIC en Educación Física (Cabrera-Ramos, 2020). Como ya hemos mencionado, este es un campo de estudio relativamente nuevo, por lo que la producción científica aún es incipiente, y no sobresalen elevadas producciones de trabajos respecto a los datos del índice de Lotka. Sin embargo, el grupo más productivo hasta la fecha, y considerando la perspectiva internacional de este trabajo, es el de los investigadores de la Universidad de Valencia que, de seguir la tendencia mantenida hasta el momento, lograrán posicionarse como los autores y las autoras más productivos en años venideros.

La dispersión del análisis de coocurrencia entre las palabras clave utilizadas en los manuscritos de este estudio refleja que esta temática está en ciernes, frente a resultados más consolidados en otras investigaciones bibliométricas como la realizada por Marín-Suelves y Ramón-Llin (2021).

El predominio de los trabajos cualitativos y la utilización del estudio de casos se relaciona con las dificultades para contactar con los participantes de las consideradas población oculta o colectivos con escasa visibilidad como es el caso de las personas trans, tal y como asevera López-Cañada (2018). Así, el volumen de participantes en los estudios cuantitativos (centros educativos o comunidades estatales) de Pistella y otros (2020) o de Kulick y otros (2019) es considerable respecto a estudios cualitativos con un único participante como el manuscrito de Bancroft y Greenspan (2022). Además de las revisiones documentales (Arora y Wolbring, 2022; Leite-Serrano et al., 2017; Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020), los participantes en los estudios recopilados en este trabajo reflejan diversas ópticas a partir de donde se debe abordar la problemática del colectivo trans en Educación Física que oscila desde el docente de Educación Física no binario (Bancroft y Greenpan, 2022), pasando por estudiantes del colectivo LGTBIQ en el que se enfatiza la situación del alumnado trans (Kjaran y Jóhannesson, 2015), o por un único estudiante trans (Phipps y Blackall, 2021) hasta la visión retrospectiva de adultos trans sobre las vivencias en la asignatura de Educación Física durante su etapa escolar (Herrick y Duncan, 2020). Estas últimas, las vivencias expuestas retrospectivamente en la edad adulta, se destacan como relevantes ante la escasez de relatos de jóvenes trans sobre las dificultades generadas en las prácticas de la materia de Educación Física (Caudwell, 2014).

Resulta importante reseñar que en el marco del colectivo de los docentes de Educación Física se exponen estudios relacionados con las experiencias sobre esta temática de profesores en activo (Drury et al., 2022), y también iniciativas durante la formación inicial de futuros docentes para sensibilizar a estos universitarios de la casuística de los estudiantes trans (Pereira-García et al., 2022; Pérez-Samaniego et al., 2016). Los países en los que se llevan a cabo los estudios, en términos generales, podrían considerarse como algunos de los que reciben mayor cobertura respecto a los derechos del colectivo LGTBIQ, sin obviar que aún es necesario completar el recorrido de estos derechos especialmente con el colectivo trans.

Sobre los ámbitos de aplicación, es necesario destacar que además de las publicaciones contextualizadas en el ámbito educativo, la combinación de este con el ámbito deportivo es común en diversas investigaciones (Block, 2014; Caudwell, 2014; Kulick et al., 2019; Williamson y Sandfor, 2018, entre otras) quizás por la estrecha vinculación que en el contexto anglosajón tienen dichos ámbitos.

Respecto a los temas de investigación aglutinados en cinco categorías de análisis, resulta representativo el tratamiento del predominio de la heteronormatividad en el aula de Educación Física intentando sensibilizar a los docentes de Educación Física ante los retos que supone la inclusión de los estudiantes trans (Block, 2014), o identificando algunos espacios, como es el caso de los vestuarios binarios, como barreras estrechamente vinculadas a la asignatura (López-Cañada et al., 2021). A este respecto se puede incorporar el debate sobre la orientación binaria de los contenidos de Educación Física, que según Kjaran y Jóhannesson (2015) era motivo de reclamo por parte de los estudiantes trans de afianzar su propio espacio de seguridad en el ámbito educativo, y en especial en esta asignatura, en la que se sentían vulnerables a causa del enfoque andrógino de la misma. También, y estrechamente vinculado al anterior, aparece como categoría de análisis las necesidades de seguridad y salud de los estudiantes trans a partir de situaciones de marginación y discriminación por parte de otros compañeros, e incluso, por parte de los docentes de manera encubierta (Devís-Devís et al., 2018; Kjaran y Jóhannesson, 2015; Pérez-Samaniego et al., 2016). Las conductas transfóbicas y la exclusión de estos estudiantes trans en las aulas de Educación Física es un elemento común en un buen número de las publicaciones, y

sería otra de las categorías de análisis, baste como ejemplo la investigación de Herrick y Duncan (2018). Pérez-Samaniego y otros (2016) exponen la estigmatización generalizada que sufre el colectivo trans, de ahí la necesaria gestación de leyes y reglamentos que normalicen las identidades trans, políticas en materia educativa que desafíen los regímenes normativos de género y minimización los entornos excluyentes en la escuela (Phipps y Blackall, 2021). La construcción de la identidad de género en Educación Física, y las carencias respecto a su tratamiento por parte del cuerpo docente de la asignatura es abordado por Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020). Y finalmente, las experiencias docentes tanto en activo como durante la formación inicial constituyen la quinta categoría de análisis, en la que se reclama una mayor formación de los docentes para desafiar el *statu quo* existente (Berg y Kokkonen, 2022). Asimismo, la percepción de los docentes de Educación Física en activo sobre la situación de los estudiantes trans (Bancroft y Greenspan, 2022; Drury et al., 2022; Phipps y Blackall, 2021), resulta imprescindible no solo para abordar la formación inicial de los futuros docentes de Educación Física, sino también para articular políticas educativas que transformen en positivo los entornos excluyentes del sistema educativo. En definitiva, el papel del docente es crucial para crear entornos inclusivos, para garantizar la seguridad de los estudiantes de las minorías sexuales y su aceptación en el aula. De ahí surge la relevancia de las iniciativas llevadas a cabo en la formación inicial de los docentes en las investigaciones de Pérez-Samaniego y otros (2016) y de Pereira-García y otros (2022).

5. Conclusiones

Las principales conclusiones respecto a los objetivos planteados en este estudio son en cuanto a los indicadores bibliométricos, el considerable incremento de publicaciones en un reciente y escaso período de tiempo, así como que esta producción se ha llevado a cabo en Reino Unido y España principalmente, destacando la autoría de investigadores de la Universidad de Valencia (España). Respecto a las publicaciones, son las revistas anglosajonas las que recogen un elevado número de artículos sobre el colectivo trans y la Educación Física.

En cuanto al análisis de contenidos, el tratamiento de las palabras clave de las publicaciones denota que la temática abordada está en una fase embrionaria, destacando el predominio de los estudios cualitativos, con una diversidad de participantes que refleja la multidimensionalidad de esta temática, aspecto este refrendado por las categorías de análisis que se plantean con la finalidad de optimizar la situación del colectivo trans en el contexto educativo y en la materia de Educación Física. La marcada representación de la categoría de análisis relacionada con el predominio de la heteronormatividad en Educación Física refleja las dificultades que entraña en esta materia la incorporación de la diversidad desde la perspectiva de género.

A la luz de estos resultados, y especialmente derivado de las categorías de análisis obtenidas en este estudio, parece imprescindible impulsar investigaciones sobre esta temática, así como promover políticas educativas, además de los cambios sociales pertinentes, que generen entornos inclusivos para el colectivo trans, además de la formación de los agentes educativos que minimicen hasta su desaparición las conductas transfóbicas. Respecto a esto último, los esfuerzos de las administraciones responsables de la formación inicial y permanente de los docentes deben contemplar la realidad de los estudiantes trans en las distintas etapas formativas a través de recursos diversos (cursos formativos, guías orientativas, etc.), que capaciten a los docentes para

generar situaciones de aprendizaje que favorezcan la concienciación de los estudiantes sobre las personas trans y se reduzcan las barreras que dificultan su inclusión, especialmente en la materia de Educación Física tradicionalmente vinculada a los estereotipos de género. En este sentido, se debe destacar la propuesta de acción pedagógica trans de Fuentes y otros (2016) relativa a la concienciación del alumnado cisgénero, así como la intervención del docente como generador de cambio en las creencias de los estudiantes en relación con las restricciones del sistema binario sexo/género.

Las limitaciones de este trabajo se identifican con la dificultad que supone abordar una temática incipiente cuyos protagonistas han sido invisibilizados socialmente, aunque en la actualidad se erigen como una realidad emergente (Sánchez-Sánchez y Etopa-Bitata, 2021). Otras limitaciones derivan de los propios análisis bibliométricos reconocidos por la literatura especializada (por ejemplo, los errores generados en las bases de datos).

Referencias

- Aleixandre, R. (2010). Bibliometría e indicadores de producción científica. En J. Jiménez, J. M. Argimon, A. Martín y T. Vilardell (Eds.), *Publicación científica biomédica: Cómo escribir y publicar un artículo de investigación* (pp. 363-384). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-84-8086-461-9.50027-8>
- Arora, K. y Wolbring, G. (2022). Kinesiology, physical activity, physical education, and sports through an equity/equality, diversity, an inclusion (EDI) Lens: A scoping review. *Sports*, 10(4), 55-57. <https://doi.org/10.3390/sports10040055>
- Bancroft, K. y Greenspan, S. (2022). Facilitators and barriers of inclusion: A critical incident technique analysis of one non-binary physical education teacher's workplace experiences. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034143>
- Barbero, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades: Diversidad y control social* (pp. 355-377). Bellaterra.
- Berg, P. y Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGTBQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Block, B.A. (2014). Supporting LGBTQ Students in physical education: Changing the movement landscape. *Quest*, 66, 14-26. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Butler, J. (2011). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabrera-Ramos, J. (2020). Producción científica sobre integración de TIC a la educación física. Estudio bibliométrico en el período 1995-2017. *Retos*, 37, 748-754. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67348>
- Carvajal-Villaplana, A. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Humanidades*, 8(1), 163-193. <https://doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>
- Caudwell, J. (2014). [Trnsgender] Young men: Gendered subjectivities and the physically active body. *Sport, Education and Society*, 19(4), 398-414. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.672320>
- Clark, C. M. y Kosciw, J. C. (2021). Engaged or excluded: LGBTQ youth's participation in school sports and their relationship to psychological well-being. *Psychology in the Schools*, 59(1), 95-114. <https://doi.org/10.1002/pits.22500>
- COGAM. (2019). *LGTBfobia en las aulas*. COGAM.
- Colina-Martín, S. (2021). La cooperación internacional para el desarrollo y la protección de los derechos humanos de las personas LGTBI: Una mirada desde la Agenda 2030. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(1), 62-82. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.557

- Devís-Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J. y Sáenz-Macana, A. M. (2020). La homofobia en la educación física escolar: Una revisión sistemática. *Movimento*, 26, e26072. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Drury, S., Stride, A., Firth, O. y Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans*-inclusive PE: The experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*, 203, 41-42. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Etxebarría-Perez-de-Nanclares, O., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gomez, R. y López-Vélez, A. L. (2023). La realidad trans en el sistema educativo: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 12, art 2. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.12.002>
- Fuentes-Miguel, J. (2015). *Educación física y deporte en personas trans: Una aproximación cualitativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Fuentes-Miguel, J. y Devís-Devís, J. (2020). Condiciones para la promoción de la actividad física en personas trans: Una experiencia escolar. En J. Servil-Serrano, G. Bermejo-Martínez, A. Corral-Abós y M. Sanz-Remacha (Coords.). *Liderazgo en la promoción de la actividad física: Estrategias efectivas en la movilización de activos* (pp. 55-60). Universidad de Zaragoza.
- Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V. y Devís-Devís, J. (2016). Orientaciones para una educación física trans inclusiva. *TANDEM. Didáctica de la Educación Física*, 54, 45-50.
- Gil-Borrelli, C.C., Velasco, C., Iniesta, C., de Beltrán, P., Curto, J. y Latasa, P. (2017). Hacia una salud pública con orgullo: Equidad en la salud en las personas lesbianas, gais, bisexuales y trans en España. *Gaceta Sanitaria*, 31(3), 175-177. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.09.013>
- Hargie, O., Mirchell, D. H. y Somerville, I. (2017). People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference: Transgender experiences of exclusion in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(2), 223-239. <https://doi.org/10.1177/02F1012690215583283>
- Herrick, S. S. C. y Duncan, L. S. (2020). Locker-room experiences among LGBTQ+ adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42, 227-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0133>
- Kjaran, J. I. y Jóhannesson, I. A. (2015). Inclusion, exclusion and the queering of spaces in two Icelandic upper secondary schools. *Ethnography and Education*, 10(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.925409>
- Kulick, A., Wernick, L. J., Espinoza, M. A., Newman, T. J. y Dessel, A. B. (2019). Three strikes and you're out: Culture, facilities, and participation among LGBTQ youth in sports. *Sport, Education and Society*, 24(9), 939-953. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1532406>
- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D. y López-Fernández, I. (2019). Análisis bibliométrico de términos en inglés sobre expresión corporal: Resultados en Web of Science™ desde 1900 hasta 2018. *Movimento*, 25, e25044. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88722>
- Leite-Serrano, J., de Oliveira-Caminha, I. y Sena-Gomes, I. (2017). Transexualidade e educação física: Uma revisão sistemática em periódicos das ciências da saúde. *Movimento*, 23(3), 1119-1132. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.64857>
- López-Cañada, E. (2018). *La actividad física y el deporte en personas trans: la participación, los motivos y los factores socioecológicos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- López-Cañada, E., Devís-Devís, J., Pereira-García, S. y Pérez-Samaniego, V. (2021). Socio-ecological analysis of trans people's participation in physical activity and sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(1), 62-80. <https://doi.org/10.1177/1012690219887174>

- Lorente-Catalán, E. y Martos-García, D. (2018). *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Marín-Suelves, D. y Ramon-Llin, J. (2021). Educación física e inclusión: Un estudio bibliométrico. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 17-26.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03).
- Marques-Cândido, C., de Azevedo-Ferreira, M., Palma de Oliveira, A. y Ribeiro de Assis, M. (2021). Educação física e mídia: Estudo bibliométrico na Web of Science de 1945-2019. *Movimento*, 27, e27024. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102377>
- Martínez-Guzmán, A. y Montenegro-Martínez, M. (2011). El desafío trans. Consideraciones para un abordaje situado de las identidades de sexo/género. *Revista Sociedad y Equidad*, 2, 3-22.
- Missé, M. y Coll-Planas, G. (2010). La patologización de la transexualidad: Reflexiones críticas y propuestas. *Norte de Salud Mental*, VIII(38), 44-55.
- Molina, P., Martínez-Baena, A. y Villamón, M. (2017). Pedagogía de la educación física: Análisis de las revistas más productivas (2005-2014). *Retos*, 31, 14-18.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.38109>
- Moreno-Guerrero, A.J. (2020). Estudio bibliométrico de la producción científica de educación física en el ámbito educativo. En J. J. Gázquez (Comp.), *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 191-205). Dykinson.
- Moscoso, D. y Piedra, J. (2019). El colectivo LGTBI en el deporte como objeto de investigación sociológica. *Revista Española de Sociología*, 28(3), 501-516.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.14>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P.M., Boutron I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L.A.,...y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic review. *PLoS Medicine*, 18(3), e1003583.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Peiró-Velert, C., Devís-Devís, J. y González, F. J. (2016). Colectivos vulnerados y buenas prácticas en la educación física escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 54, 7-12.
- Pereira-García, S., López-Cañada, E. y Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing queer tango: An experience of queer pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99-109.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0097>
- Pérez-Calvo, C., Ruiz-Duet, A. M., Rodríguez-Riesco, L., Mateos-Herrera, A. y Vivas-Herrera, S. (2022). Factores de riesgo para el suicidio en población trans: Una revisión bibliográfica. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 10, 267-280.
https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.17
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en educación física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823.
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Pérez-Samaniego, V., Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S. y Devís-Devís, J. (2016). Abjection and alterity in the imagining of transgender in physical education and sport: A pedagogical approach in higher education. *Sport, Education and Society*, 21(7), 985-1002.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.981253>
- Phipps, C. y Blackall, C. J. (2021). I wasn't allowed to join the boys: The ideology of cultural cisgenderism in a UK school. *Pedagogy, Culture & Society*, 20, 12-33.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2021.2000012>
- Piedra, J. (2016). *Deporte y género. Manual de iniciación*. INDE.
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G. y Latorre-Romero, A. (2014). Visibilizar lo invisible: Creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos*, 25, 60-66.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34472>
- Piedra, J., Ramírez-Macías, G., Ries, F., Rembrandt, A. y Phipps, C. (2016). Homophobia and heterosexism: Spanish physical education teachers' perceptions. *Sport in Society*, 19(8), 1156-1170.
<https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096257>

- Pistella, J., Ioverno, S., Rodgers, M. A. y Russell, S.T. (2020). The contribution of school safety to weight-related health behaviors for transgender youth. *Journal of Adolescence*, 78, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.001>
- Romero-Chouza, O., Lago-Ballesteros, J., Toja-Reboredo, B. y González-Valeiro, M. (2021). Propósito de la educación física en educación secundaria: Revisión bibliográfica. *Retos*, 40, 305-316. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80843>
- Rubio Arribas, F. J. (2009). Aspectos sociológicos de la transexualidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 21(1), 19-41.
- Sánchez-Sánchez, T. y Etopa-Bitata, M. P. (2021). Las realidades trans* en la adolescencia: El acoso escolar está en esta etapa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 155-162. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2171>
- SIIS-Centro de Documentación y Estudios. (2018). *Promoción del deporte en colectivos en situación de exclusión socioeconómica: Principio de actuación y buenas prácticas*. Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Suess-Schwend, A. (2020). La perspectiva de despatologización trans. *Gaceta Sanitaria*, 34(S1), 54-60. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.07.002>
- Tomás-Górriz, V. y Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hospital a Domicilio*, 2(4), 145-163. <https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i4.51>
- Torreadella-Flix, X. (2017). La historia de la educación física escolar en España. Una revisión bibliográfica transversal para incitar a una historia social y crítica de la educación física. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(1), 1- 41. <https://doi.org/10.14516/etc.2017.004.001.76>
- Vicente-Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y educación física crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.
- Vizcarra-Morales, M. T. y Lleixá, T. (2022). Aprendizaje-servicio en educación física para la inclusión social. *Didacticae*, 12, 4-6. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.4-6>
- WHO. (2013). *Physical activity promotion in socially disadvantaged groups: principles for action*. WHO.
- Williamson, R. y Sandford, R. (2018). ‘School is already difficult enough...’: Examining transgender issues in physical education. *Physical Education Matters*, 13(3), 57-61.

Breve CV de las autoras

Concepción E. Tuero del Prado

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Licenciada en Educación Física por la Universidad de León (ULE). Profesora del Departamento de Educación Física y Deportiva de la ULE en varios títulos de grado (Educación Social y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) y máster (Formación de profesorado). Miembro del grupo de investigación “Educación y Sociedad” de la ULE. Ha participado en congresos nacional e internacionales, así como en publicaciones de revistas nacionales e internacionales. Email: cetuep@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9373-3198>

Belén Carballo-Leyenda

Doctora en Ingeniería de Biosistemas por la Universidad de León. Investigadora y profesora en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la ULE. Su trabajo se centra en estudiar la repercusión fisiológica de las exposiciones ambientales extremas en diversas poblaciones (trabajadores/as de emergencias, deportistas, tercera edad). Actualmente su línea de investigación se centra en la influencia del género en el

estrés térmico. Ha participado en proyectos nacionales e internacionales competitivos y es autora de publicaciones científicas. Email: abcarl@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2881-5645>

Raquel Rioja Martínez

Graduada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato por la Universidad de León. Actualmente es profesora auxiliar en un centro de estudios privado. Ha efectuado colaboraciones en diferentes investigaciones con docentes del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León, sobre la actividad físico-deportiva y el colectivo trans. Email: raquelrioja98@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-3427>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Contribución del Ocio Físico-Deportivo Intergeneracional al Bienestar de las Personas Mayores

Contribution of Intergenerational Physical-Sports Leisure to the Well-Being of Older People

Magdalena Sáenz de Jubera *, M^a Ángeles Valdemoros, Rosa Ana Alonso, Eva Sanz Aranzuri y
Ana M^a Ponce de León

Universidad de la Rioja, España

DESCRIPTORES:

Ocio intergeneracional
Actividad física
Beneficios
Mayores
Pandemia

RESUMEN:

La actividad física de ocio intergeneracional tiene el potencial de contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas mayores. La presente investigación tiene por objetivo analizar la importancia de la actividad física de ocio compartida por abuelos y abuelas, con sus nietas y nietos, para el bienestar integral de las personas mayores, considerado un colectivo potencialmente vulnerable, y examinar si existen diferencias entre dos épocas clave vinculadas al pre y post confinamiento. Se utilizaron técnicas cuantitativas -cuestionario ad hoc administrado a 357 abuelos y abuelas, de niños y niñas de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España- y cualitativas -grupo de discusión-, en el que participaron 9 abuelos y abuelas con nietos y nietas con edades comprendidas entre 6 y 12 años. Los resultados reflejan que la actividad física de ocio compartida entre abuelos y nietos es de las prácticas más perjudicadas con la pandemia, quedando reducida tras el confinamiento, no consiguiéndose reestablecer los niveles anteriores al Covid. Los desafíos sanitarios y sociales actuales obligan a construir políticas familiares y sociales que consoliden la práctica de actividad física de ocio compartida, que beneficie la inclusión social de las personas mayores, como colectivo potencialmente vulnerable.

KEYWORDS:

Intergenerational leisure
Physical activity
Benefits
Older people
Pandemic

ABSTRACT:

Grandparents' and grandchildren's shared leisure physical activity has the potential to contribute to improving quality of life in older people. The present research aims to analyze the importance of leisure physical activity shared by grandparents and grandchildren for the integral well-being of older people, considered a potentially vulnerable group, and to examine possible differences between two critical periods linked to pre- and post-confinement. Quantitative ad hoc questionnaire administered to 357 grandparents of children aged 6 to 12 years living in the northern area of Spain, and qualitative discussion group techniques were used in which 9 grandparents with grandchildren aged between 6 and 12 years participated. The results show that grandparents' and grandchildren's shared leisure physical activity is one of the practices most affected by the pandemic, as it decreased after the confinement and has not managed to reach pre-Covid levels. The current health and social challenges require the construction of family and social policies that consolidate the practice of shared leisure physical activity, which benefits the social inclusion of older people as a potentially vulnerable group.

CÓMO CITAR:

Sáenz de Jubera, M., Valdemoros, M. A., Alonso, R. A., Sanz Aranzuri, E. y Ponce de León, A. M. (2023). Contribución del ocio físico-deportivo intergeneracional al bienestar de las personas mayores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 31-50.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.12.1.002>

1. Revisión de la literatura

Es sabido que el mantenimiento de una actividad física adecuada mejora la salud, el bienestar general y la calidad de vida en las personas mayores, incluso se evidencia que está altamente correlacionada con el envejecimiento activo, satisfactorio y sostenible (Endoh et al., 2021; Figueira et al., 2021). Este enfoque de envejecimiento activo sostiene un conjunto de funciones o actividades beneficiosas para las personas mayores (Lakimý, 2021). Estudios diversos analizan los beneficios de la actividad física en edades avanzadas que, junto con las actividades cognitivas y emocionales, son cruciales para estimular la actividad cerebral, provocar mejoras significativas en los componentes de la condición física, tales como la fuerza y la flexibilidad de los miembros superiores e inferiores, la agilidad y la capacidad cardiorrespiratoria, contribuyendo a un estilo de vida activo que genera bienestar y favorece el mantenimiento de la calidad de vida (Aparicio et al., 2010; Ceballos et al., 2022; Monteagudo, 2020).

El aumento de los niveles generales de actividad física de las personas mayores suele producirse cuando esa participación está relacionada con el ocio (Liu et al., 2021) y, especialmente, cuando las personas mayores le otorgan una importancia relevante al ocio y lo consideran fundamental en su vida (Cuenca-Amigo et al., 2016); de modo que el ocio se convierte en un elemento esencial para un envejecimiento satisfactorio (Adams et al., 2011). En esta línea, la investigación de Azevedo y Lemos (2022) pone el foco de atención en el juego adecuado para personas mayores, pero no solo entendido como entretenimiento, sino que, cuando se combina el juego con la actividad física, se logra estimular lo cognitivo y lo sensorial. En este tipo de juegos diseñados para personas mayores se requiere razonamiento lógico y memoria, se fomentan las actividades físicas, al demandar coordinación motriz y agilidad, y se incentiva el razonamiento estratégico y la destreza manual (Azevedo y Lemos, 2022). Asimismo, además de la relación existente entre el ocio y la actividad física, concurren otros factores promotores de patrones de actividad física en las personas mayores, tales como la edad, las limitaciones físicas y la convivencia con nietas y nietos en el hogar que se dispone (Liu et al., 2021).

Desde el año 2019, la huella y el impacto de la pandemia de Covid-19 en factores de salud y en el estilo de vida de las personas mayores está siendo un foco de interés en el ámbito científico. En concreto, se destaca que las personas mayores se adaptaron y fueron resilientes durante el cierre y las situaciones de aislamiento, manifestando un alto uso de las tecnologías para permanecer conectados con otras personas, pero su salud mental se vio afectada en cuanto a la soledad y a la regulación de las emociones (Calvo et al. 2022, Strutt et al., 2022). El uso de las tecnologías como los vídeos puede facilitar la mejora de los resultados de salud física y emocional (Strutt et al., 2022). Algunos estudios como el de Calvo y otros (2022) trataron de promover, de manera online, el ejercicio físico en el hogar para personas mayores de 60 años. Para ello se crearon vídeos de ejercicio físico y educación sobre dolor que fueron distribuidos en la Región Metropolitana de Chile, percibiendo como principal barrera la falta de voluntad, especialmente para las personas que realizaban ejercicio físico de manera grupal antes de las restricciones por la pandemia. De modo que la autoeficacia, concebida como la creencia en poder realizar una tarea a pesar de las dificultades, es uno de los predictores más consistentes, tanto en la iniciación como en el mantenimiento de la actividad física en las personas de todas las edades, pero más aún, en aquellas de edad avanzada (Córdova et al., 2022). Además de variables intrínsecas

como la fuerza de voluntad o la autoeficacia, otras cuestiones, como un mayor compromiso social y familiar, y el uso de las tecnologías, se asocian con una mejor salud emocional y calidad de vida (Strutt et al., 2022); si bien la brecha tecnológica en las personas mayores puede ser una limitación para favorecer un uso fácil y sencillo de herramientas tecnológicas (Calvo et al., 2022).

La importancia atribuida a las interacciones sociales se ve reflejada en la literatura científica, evidenciando que las relaciones interpersonales pueden alentar a la realización actividad física en grupo y favorecer la motivación interpersonal (Calvo et al., 2022). La participación de las personas mayores en la toma de decisiones familiares y la mejora de las relaciones sociales contribuye a la disminución de los estados depresivos, así como presenta beneficios para la memoria largo plazo y para los procesos de atención (González et al., 2019).

En concreto, se destacan las relaciones intergeneracionales, especialmente entre abuelos y abuelas, y sus nietos y nietas, como la investigación de Alonso y otros (2021), que evidencia que aquellos abuelos y abuelas que comparten ocio ambiental-ecológico con sus nietos y nietas estiman, en mayor grado, una mejora de su forma física, más diversión y disfrute, así como un incremento de su creatividad y de sus destrezas manuales; aunque no perciben que esta práctica mejore la relación entre generaciones con sus nietos. En relación al género, el estudio de Endoh y otros (2021) revela que las abuelas que participan en los cuidados no rutinarios reportan beneficios para su salud al mostrar un nivel adecuado de actividad física y una buena calidad de vida relacionada con la salud física y mental.

En definitiva, la actividad física se convierte en una estrategia relevante para diseñar programas intergeneracionales que, además de favorecer la condición física, mejore de modo significativo la calidad de vida y la felicidad subjetiva de las personas mayores (Ceballos et al., 2022).

Desde estas premisas se plantearon como objetivos del presente estudio analizar la práctica de actividad física de ocio compartida por los abuelos y abuelas, y sus nietos y nietas, considerado a las personas mayores como un colectivo potencialmente vulnerable, así como los motivos que los llevan a compartir actividades físicas de ocio y examinar si existen diferencias entre dos épocas clave vinculadas al pre y post confinamiento.

2. Método

La presente investigación adopta metodología cuantitativa y cualitativa. Utiliza un diseño de investigación descriptivo, de tipo transversal y carácter nomotético, así como muestreo de tipo incidental, aspirando a lograr una conveniente representación de participantes dentro de la población objeto de estudio.

2.1. Fase cuantitativa

Participantes

En el estudio participan 357 abuelos y abuelas de niños/as de 6 a 12 años residentes en la zona norte de España (compuesta por 8 provincias: Cantabria, Vizcaya, Guipúzcoa, Álava, La Rioja, Navarra, Burgos y Palencia).

Este trabajo forma parte de uno de mayor dimensión en el que participan nietos y abuelos las dos generaciones y se toma como unidad poblacional a cada niño y niña de entre 6 y 12 años y uno de sus abuelos y abuelas vivos.

En una fase previa, la población se define a partir de los datos estadísticos publicados por los ministerios y departamentos de educación de cada comunidad autónoma participante, que arrojan un tamaño poblacional de 250.357 estudiantes de primaria. Fijando un error absoluto del 3 %, un nivel de confianza del 95 % y considerando el supuesto de $p=q=0,5$, el tamaño de la muestra se estima en 1075 estudiantes. Con una mortalidad experimental del 1,11 %, el tamaño de la muestra final es de 1.063 estudiantes. A través de los 1.063 niños y niñas, y sus padres y madres, se solicita la participación voluntaria de sus abuelos y abuelas, consiguiendo que 357 accedan a participar en el estudio.

De las 357 personas encuestadas, con nietos y nietas que cursan en Educación Primaria, de los que el 25,3 % son hombres y el 74,7 % mujeres. Además, el 26 % tiene menos de 65 años, el 27 % tiene entre 65 y 69 años, el 25 % tiene entre 70 y 74 años y el 22 % tiene más de 75 años. La mayoría están jubilados/as (71 %), solo el 9 % trabaja (6 % por cuenta propia y 3 % por cuenta ajena), el 3 % está en situación de desempleo, el 4 % es pensionista y el 13 % se encarga de las tareas del hogar.

Instrumento

Se crea un cuestionario ad hoc para recoger la información relevante para este estudio a través de 5 variables:

- Ocio compartido, variable categórica que registra si se comparte algún tipo de actividad de ocio con los nietos/as a través de la pregunta de respuesta múltiple "¿Compartes alguna actividad con tu nieto/a de 6 a 12 años?" Las categorías establecidas son: cultural, físico-deportiva, recreativa, festiva, digital, ambiental-ecológica y solidaria.
- Tipo de ocio físico-deportivo compartido, variable categórica que identifica el tipo de actividad físico-deportiva que se comparte con los nietos y las nietas. Las categorías establecidas son: juegos motores, actividad físico-deportiva sin oposición, actividad físico-deportiva de uno contra uno, actividad físico-deportiva por equipos.
- Motivos que llevan a compartir el ocio físico-deportivo con su(s) nieto/a(s), variable categórica que registra las motivaciones que orientan la práctica conjunta. Para las actividades físico-deportivas compartidas con sus nietos se debe indicar el motivo que orienta a la práctica intergeneracional. Las categorías posibles de respuesta múltiple son: simplemente porque me gusta; los/as cuido mientras sus padres y madres trabajan; no tengo otras personas con quien compartir esa actividad; mi(s) nieto/a(s) no tiene(n) otras personas con quienes compartir esa actividad; mi(s) nieto/a(s) saben/saben mucho de esta actividad y me enseñan; domino esa actividad y enseño a mi(s) nieto/a(s); para entretener a mi(s) nieto/a (s); pasar más tiempo con mi(s) nieto/a (s).
- Percepción de los abuelos y las abuelas sobre el grado en que la práctica físico-deportiva compartida con los nietos y nietas les ayuda a:
 - ✓ Estar más contento/a.
 - ✓ Ser más creativo/a.
 - ✓ Desarrollar nuevas destrezas manuales y/o técnicas.
 - ✓ Relacionarse mejor con sus nietos/as.
 - ✓ Estar en forma.

Esta información se recoge a través de una escala tipo Likert de 5 puntos donde el 1 es nada y 5 mucho.

- La variable más importante de este estudio es el periodo temporal de aplicación del cuestionario. Los y las participantes de este estudio responden a las preguntas antes del confinamiento y después del confinamiento. Registrando el momento de la respuesta con una variable dicotómica con las siguientes categorías: antes del confinamiento y después del confinamiento.

Procedimiento

Esta investigación es aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de La Rioja (España) el 17 de diciembre de 2019 (código CE_02_2019).

A 1063 estudiantes de educación primaria de la zona norte de España se les distribuye un formulario de consentimiento de la investigación para entregar a sus padres, madres y/o tutores legales, el cual contiene información sobre el estudio. Este documento, los padres, madres y/o tutores legales deben entregarlo en el centro educativo anotando el contacto del abuelo o la abuela que acepta participar en el estudio.

Cinco investigadores capacitados contactan por teléfono y completan el cuestionario de acuerdo con sus testimonios en dos fases distintas, antes del confinamiento provocado por el Covid-19 y después del confinamiento. El tiempo de grabación de cada cuestionario es de unos 30-45 minutos.

Análisis de datos

Se emplea el programa estadístico SPSS 28.0.

Se realiza un análisis inferencial mediante las pruebas Chi-cuadrado (χ^2) y t de Student para pruebas independientes para dar cumplimiento a los objetivos del estudio. Este análisis permite examinar la existencia de diferencias significativas entre los dos momentos temporales de recogida de información (antes de la pandemia y después de la pandemia) respecto a: a) porcentaje de abuelos/as que comparten ocio con sus nietos/as; b) porcentaje de abuelos/as que comparten ocio físico-deportivo con sus nietos/as; c) porcentaje de abuelos/as que comparten cada tipo de ocio físico-deportivo con sus nietos/as; d) los motivos que les llevan a compartir actividades físicas con sus nietos/as; e) los beneficios percibidos de la práctica físico-deportiva compartida con sus nietos/as.

El nivel de significación establecido para este estudio se fija en $p < 0,05$

2.2. Fase cualitativa

Participantes

La selección de los y las participantes es estructural, optando por la formación de los distintos colectivos según criterios de pertenencia. Se asegura la homogeneidad en cuanto al grupo social (abuelos y abuelas) y a la edad de sus nietos/as (6-12 años). También se certifica la heterogeneidad en cuanto al sexo, la tipología familiar y el número de nietos y nietas. Asimismo, se procura equilibrar el número de participantes según la procedencia geográfica (ámbito rural o urbano).

Para decidir el número de participantes en los grupos de discusión se tienen en cuenta las recomendaciones de la literatura científica (González Ríos, 1997; Ibáñez, 2000; Suárez, 2005), quedando formado por 9 personas (5 varones y 4 mujeres) con nietos/as

escolarizados en Educación Primaria (6-12 años). La totalidad reside en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Técnica de investigación

Se utiliza el grupo de discusión, una estrategia de investigación interactiva esencial en la investigación social (Galeano, 2004) que reúne aspectos de la entrevista y de la observación participante (Morgan, 1998). Los discursos obtenidos se constituyen en el material fiable para el análisis e interpretación de los resultados (López Francés, 2010).

Atendiendo a la recomendación de la literatura científica y a los objetivos de la investigación, se decide realizar un grupo de discusión configurado por abuelos y abuelas con nietos y nietas de edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Procedimiento

Se utiliza, a modo de guía, el siguiente protocolo de preguntas (Valdemoros et al., 2020), sin olvidar la interconexión entre la línea argumental y los objetivos propuestos (Rubio y Varas, 2004):

- ¿Qué actividades de ocio suelen compartir abuelos/as y nietos/as?
- ¿Qué motivos llevan a los abuelos/as a compartir ocio con sus nietos/as, o viceversa?
- ¿Dónde suelen llevarse a cabo estas actividades compartidas?
- ¿Cuándo (tiempo/estación/vacaciones/frecuencia) suelen compartirse?
- ¿Qué aporta a los abuelos/as compartir actividades de ocio con sus nietos/as, o viceversa?
- ¿Qué aportan los abuelos/as a sus nietos/as al compartir actividades de ocio, o viceversa?

Una única moderadora inicia, mantiene y conduce la conversación, sin intervenir en el debate. El grupo de discusión tiene una duración aproximada de una hora.

Los discursos se graban, previo consentimiento de los y las participantes, y transcriben en documentos independientes, indicando cuándo y quién participa en cada momento.

Categorías de análisis

Previamente al examen de los discursos se construye una base teórica sobre el ocio intergeneracional –fase deductiva– desde una búsqueda de artículos en bases de reconocido prestigio (Dialnet, SciELO, Scopus o WoS). Después, paralelamente al análisis de los argumentos y reflexiones aportadas por los y las participantes, se van incrementando las categorías y ramificando en múltiples subcategorías, fase inductiva, quedando conformado un sistema de 8 categorías generales y 44 subcategorías (Valdemoros et al., 2020).

Después, la investigadora principal define las categorías y subcategorías de análisis. En concreto, las subcategorías objeto de este artículo, se determinan como sigue a continuación:

- Subcategoría 2.1. Actividades físicas de ocio: Actividades cuya práctica supone entrenamiento, ejercicio físico, movimiento y desarrollo corporal con el fin de mejorar o mantener la forma física, a la vez que se provocan situaciones de diversión, competición y/o recreo. Las actividades que se

incluyen en esta subcategoría pueden ser libres o dirigidas. Asimismo, se incluye la asistencia a eventos relacionados con el deporte, así como el acompañamiento durante entrenamientos, partidos, competiciones, o cualquier otro encuentro o prueba relativa al ejercicio.

- Subcategoría 6.1. Sentimientos positivos: Verbalizaciones que hacen los abuelos y abuelas sobre los sentimientos que vivencian cuando practican y tienen un ocio valioso con sus nietos y nietas.
- Subcategoría 6.2. Valores: Conjunto de comentarios de los y las personas mayores que aluden a cómo en la relación intergeneracional se genera un aprendizaje no formal sobre el cuidado, el respeto, la solidaridad, la salud, la humanidad, la ayuda mutua, la vida y otros aspectos relacionados con la empatía.
- Subcategoría 6.3. Conocimiento y experiencia compartida: Aquellos discursos en los que expresan que existe un aprendizaje bidireccional en el que unos enseñan y explican cuestiones cercanas a sus saberes e intereses y otros evocan situaciones anteriores que muestran aprendizajes vividos.
- Subcategoría 6.4. Diversión: Unidades textuales que al ser emitidas aluden a la alegría y agradan de manera complaciente una situación vivida.
- Subcategoría 6.5. Comunicación íntima: Afirmaciones en la que abuelos/as y nietos/as mantienen conversaciones prolongadas o no sobre aspectos intrínsecos, profundos y personales con la otra persona de manera reservada.

Para la validación del sistema de categorías y subcategorías de análisis se acude al juicio de expertos, ejerciendo como tales seis profesores/as investigadores/as universitarios/as, todos ellos doctores/as, del ámbito del Ocio y la Pedagogía.

Para calcular la validez se utiliza el índice Kappa de Cohen (1960, 1968), como indicador de concordancia global entre expertos y expertas, consiguiendo un nivel de concordancia casi perfecto con tres de los expertos y expertas (0,862, 0,818 y 0,822) y sustancial con los tres restantes (0,742, 0,695 y 0,678); y el Coeficiente Kappa de Fleiss (1971) para conocer el grado de concordancia entre la investigadora principal y cada experto o experta. Las puntuaciones obtenidas por categorías fluctúan entre 0,514 y 0,907, lo que apunta una correspondencia entre moderada, buena y muy buena; la puntuación global asciende a 0,697, lo que señala un grado de acuerdo bueno. De este modo, se da por satisfactorio el proceso de validación de categorías.

Análisis de datos

El análisis de los resultados se apoya en el software NVIVO Release 1.6. Se realiza un primer análisis desde una perspectiva cartográfica que busca el cruce entre las actividades de ocio vinculadas con la actividad física, tanto libres como dirigidas, en las que predominan aspectos recreativos facilitadores de una práctica que permite mantener un nivel aceptable de condición física, junto a otras actividades que implican la asistencia a eventos deportivos de diferentes tipos: partidos, entrenamientos o competiciones. El análisis va a estar marcado desde el cruce de información referido al aspecto anterior, con aquellas subcategorías que se integran en la categoría central que hace referencia a las aportaciones y beneficios que genera el ocio compartido entre abuelas y abuelos con sus nietos y nietas.

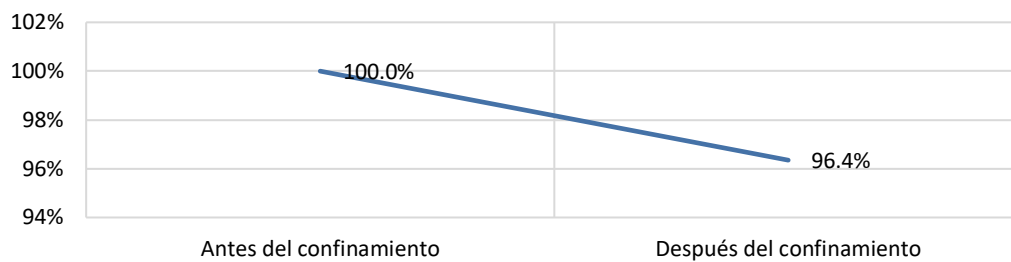
3. Resultados

3.1. Fase cuantitativa

Tras el confinamiento, se ve reducido en 3,6 puntos porcentuales los abuelos y las abuelas de la zona norte de España que practican alguna actividad de ocio con sus nietos y nietas.

Figura 1

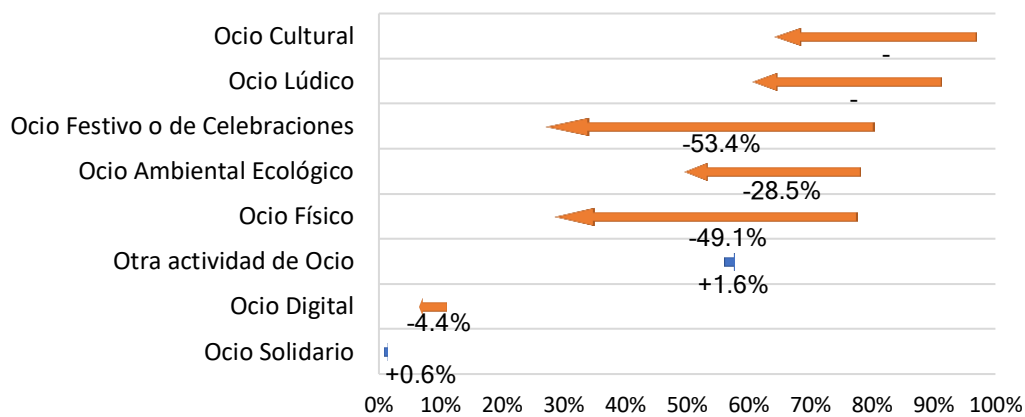
Práctica de ocio compartido



El ocio físico deportivo se ha visto significativamente reducido tras la pandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=103,656). Es el segundo que más se ha visto mermado. Hasta marzo de 2020 el 77,6 % de los abuelos y abuelas declaraban compartir actividad física con sus nietos/as. Después de la pandemia, tan solo el 28,5 % comparten este ocio activo con los pequeños y las pequeñas de la familia.

Figura 2

Cambios en las actividades de ocio compartido después del confinamiento

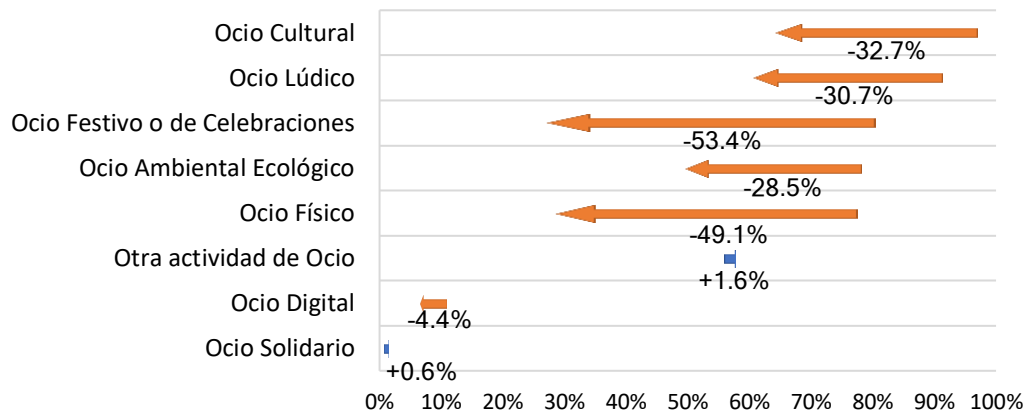


La mitad de los abuelos y las abuelas que jugaban motrizmente con sus nietos y nietas, han dejado de hacerlo tras la pandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=102,282). Las prácticas deportivas sin oposición (por ejemplo, salir a correr o pasear juntos, hacer senderismo, ...) también han sufrido un descenso importante, del 24,7 % tras la pandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=16,711).

Los juegos motores han pasado de ser el ocio físico-deportivo principal compartido por ambas generaciones de la zona norte de España a ocupar la segunda posición, cediendo el liderazgo a las actividades físico-deportivas sin oposición.

Figura 3

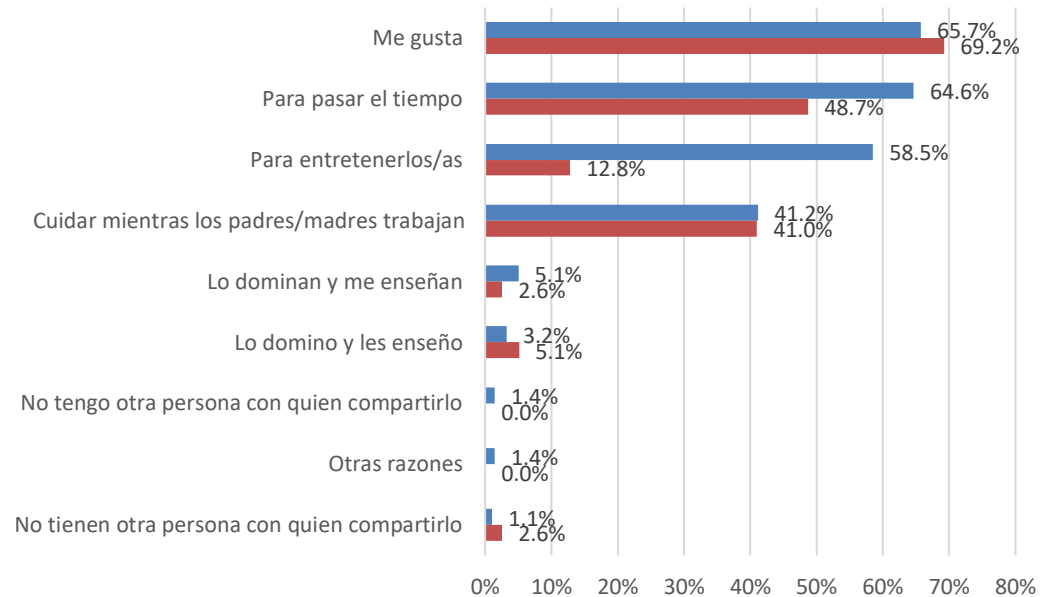
Cambios en las actividades de ocio físico-deportivo compartido antes y después del confinamiento



Entre los motivos que llevan a los abuelos y las abuelas a compartir actividades físicas con sus nietos y nietas, el gusto por la práctica física-deportiva sigue siendo la razón más poderosa para la práctica intergeneracional familiar, incluso aumentando significativamente, en 3,5 puntos porcentuales, después de la pandemia el porcentaje quienes afirman ejercitarse junto a sus nietos y nietas por este motivo. Por entretenerse (45,7 puntos menos) y por pasar tiempo con los y las menores (15,9 puntos menos) son las razones que más han decaído postpandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=43,064).

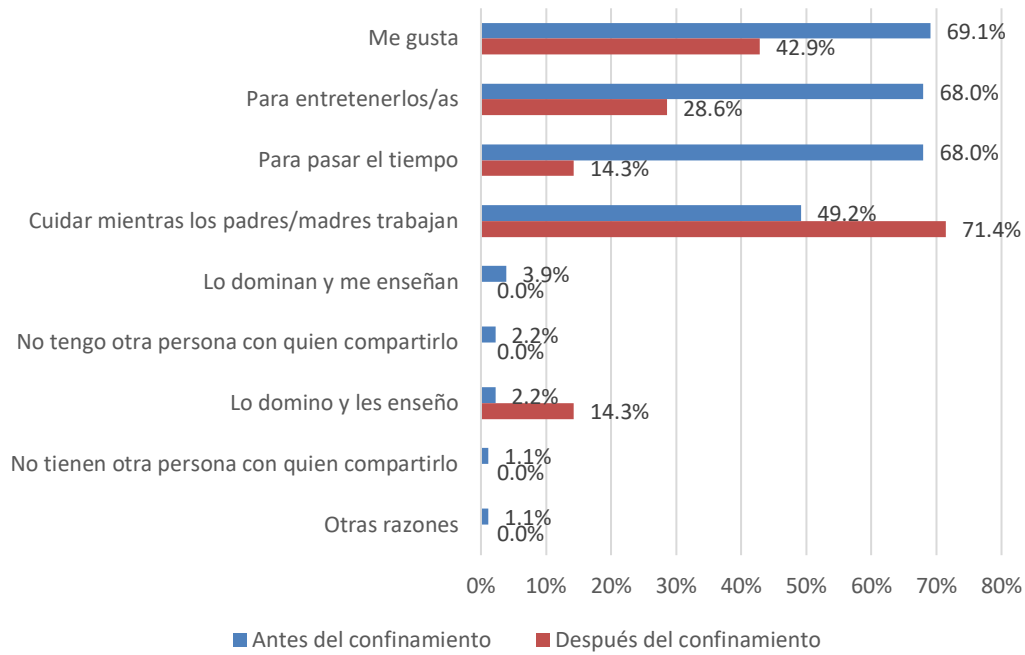
Figura 4

Motivos para compartir ocio físico-deportivo



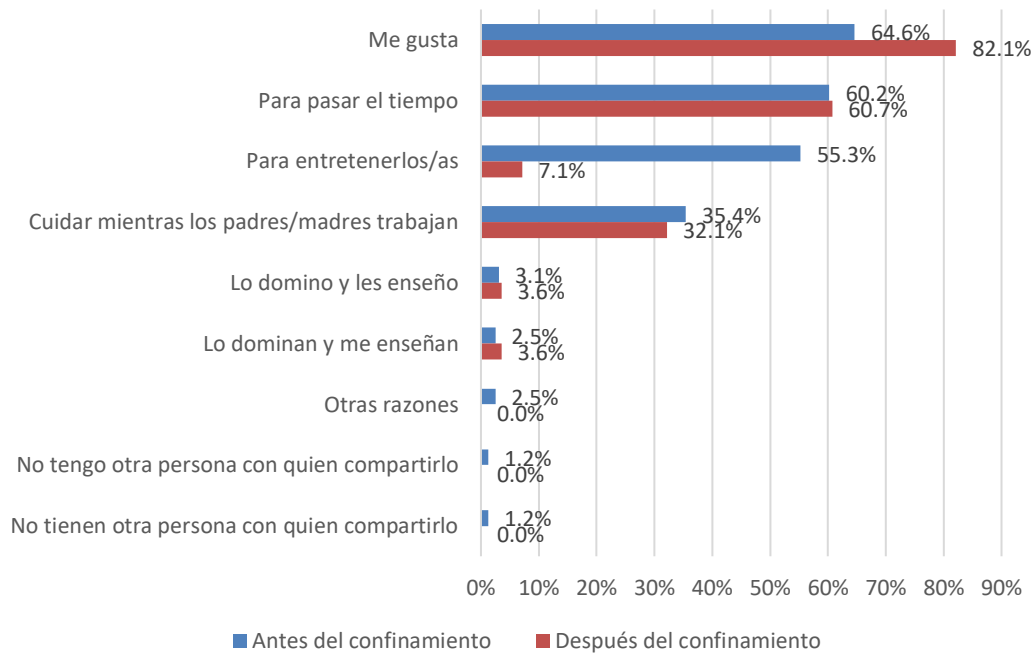
En el caso de la práctica compartida de juegos motores, tras la pandemia se proclama como razón principal cuidar a los nietos y las nietas mientras sus padres y madres trabajan, declarada por un 71,4 % de los abuelos y las abuelas que comparten juegos con sus nietos y nietas. La diferencia es significativa ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=21,194) entre la prepandemia (49,2 %) y la postpandemia (71,4 %). El resto de motivos se reducen drásticamente excepto en aquellos casos en que dicen dominar la actividad y enseñan a los niños y a las niñas.

Figura 5
Motivos para compartir ocio físico-deportivo juegos motores



En cuanto a la práctica compartida de actividades físicas sin oposición, tras la pandemia se reduce drásticamente la práctica para entretener a los nietos y a las nietas, pasando de un 55,3 % a un 7,1 %. Porque me gusta es el motivo que aumenta significativamente postpandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=31,141).

Figura 6
Motivos para compartir ocio físico-deportivo sin oposición

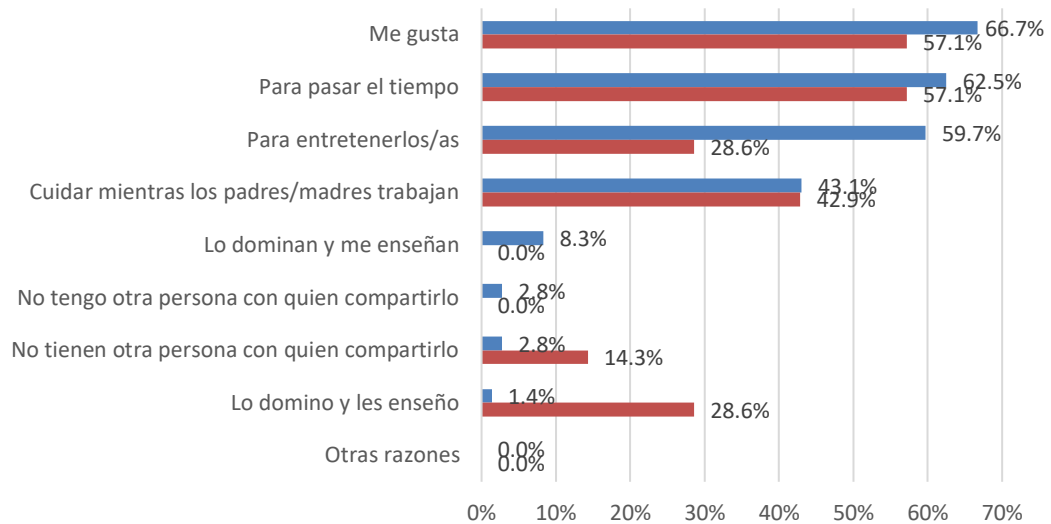


En cuanto a la práctica compartida de actividades físicas de uno contra uno, tras la pandemia se reduce drásticamente la práctica para entretener a los nietos y a las nietas, pasando de un 59,7 % a un 28,6 %. Que los pequeños y las pequeñas no tengan otra

persona con quien hacerlo y enseñarles porque domino la actividad, son las dos razones que aumentan significativamente postpandemia ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=19,929).

Figura 7

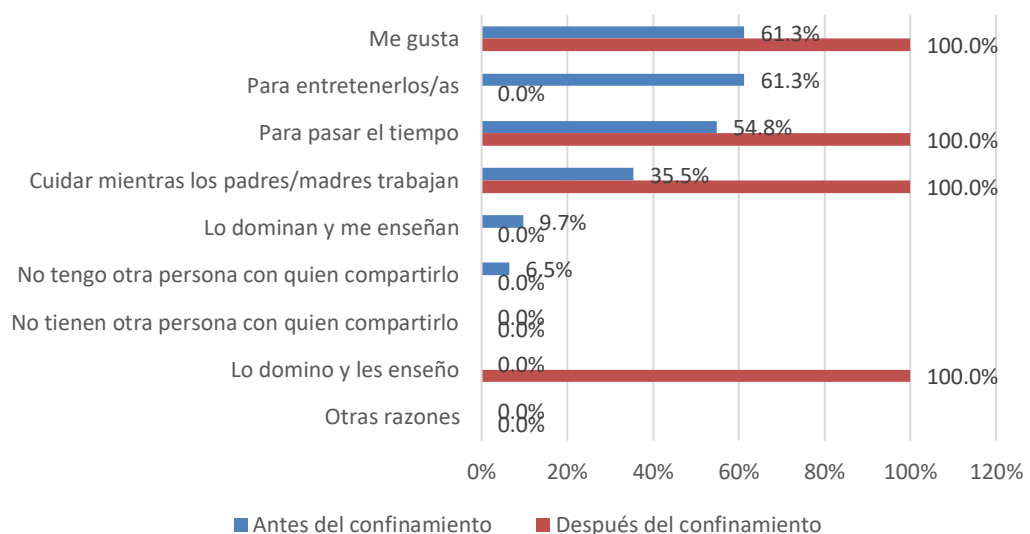
Motivos para compartir actividad físico-deportiva de uno contra uno



En el caso de la práctica compartida de actividad físico-deportiva por equipos, tras la pandemia cuatro son las razones señaladas por el 100 % de los abuelos y las abuelas que comparten esta práctica con sus nietos y nietas: cuidar a los nietos y a las nietas mientras sus padres y madres trabajan (con un 100 % de respuestas frente al 35 % prepandemia), me gusta (con un 100 % de respuestas frente al 61,3 % prepandemia), para pasar el tiempo (con un 100 % de respuestas frente al 54,8 % prepandemia) y porque dominan esa actividad y les enseñan (con un 100 % de respuestas frente al 0 % prepandemia). La diferencia es significativa ($p < 0,000$; Chi-cuadrado=32,767).

Figura 8

Motivos para compartir actividad físico-deportiva por equipos



La prueba t de Student para muestras independientes reflejan que las personas mayores, tras el confinamiento, aumentan significativamente su percepción de que el

ocio compartido con sus nietos y nietas les ayuda a estar en forma, a mantener o mejorar la condición física (Mantes del confinamiento=3,59 vs Mdespués del confinamiento=3,92; $p=0,006$) y a estar más contentos (Mantes del confinamiento=4,81 vs Mdespués del confinamiento=4,88; $p=0,043$). Sin embargo, reducen significativamente la percepción de que el ocio compartido con sus nietos y nietas les ayuda a ser más creativos (Mantes del confinamiento=4,22 vs Mdespués del confinamiento=3,94; $p=0,008$). La percepción sobre los beneficios relacionados con el desarrollo de destrezas manuales (Mantes del confinamiento=3,91 vs Mdespués del confinamiento=3,91; $p=0,498$) o con relacionarse mejor con sus nietos y nietas (Mantes del confinamiento=4,79 vs Mdespués del confinamiento=4,82; $p=0,008$) se ve inalterada entre ambos periodos temporales.

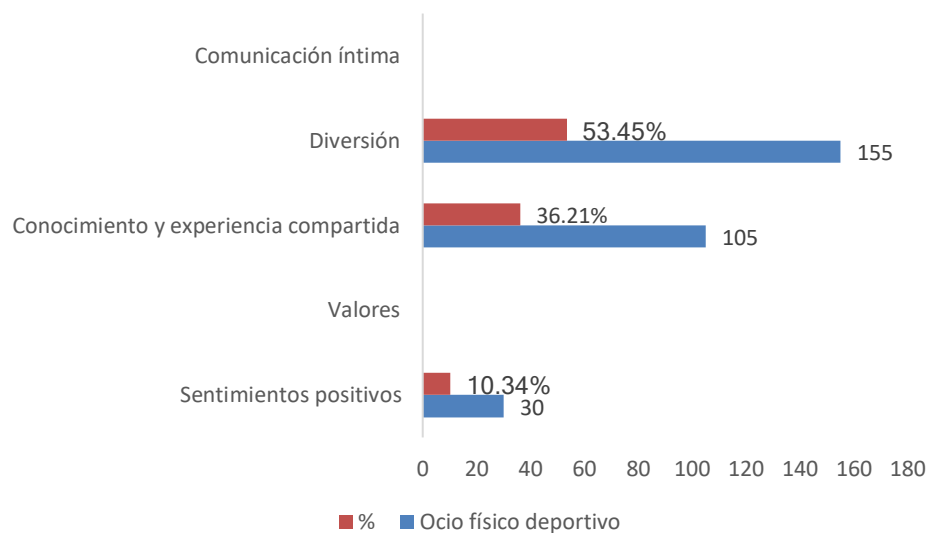
Fase cualitativa

En una primera aproximación llama la atención la inexistencia de referencias respecto a los valores que se generan en la relación de ambos colectivos y que van a tener presente la salud, la humanidad o la ayuda mutua, entre otros. Esto mismo ocurre con la inexistencia de referencias que vinculen el ocio relacionado con la actividad física o deportiva y la comunicación interpersonal producida. Este aspecto es, en cierto modo, comprensible, no tanto el vinculado con los valores.

Desde la otra cara de las relaciones establecidas entre categorías emerge con fuerza la idea de la diversión, la posibilidad de aprender con el otro desde el compartir conocimiento y experiencia y, asimismo, las sensaciones positivas que provoca la práctica conjunta de actividades de ocio (Figura 9).

Figura 9

Actividad física de ocio compartida y aportaciones percibidas



Desde un análisis de mayor profundidad, interpretando los discursos de los y las participantes, se evidencia que la diversión en las actividades que se comparten de actividad física y deporte es lo que más valoran. Especialmente al plus de tiempo libre que les proporciona la jubilación y queda perfectamente expresado en el siguiente testimonio:

Al no tener tiempo no [se] ha relacionado. [Pero] ahora como [tiene] todo el tiempo, está dos días sin verlos y está deseando ir a verlos. [Moki]

Además, continúa dejando patente que el cansancio queda en segundo plano, a pesar de la exigencia de juego y actividad que demandan los y las nietas. Se sitúa por encima del cansancio el disfrute. En esta misma idea encontramos otras declaraciones de los abuelos y las abuelas:

Bueno, la verdad es que a mí me ayudan mucho a estar quizás un poco más ágil, porque [raro es el] día que no me dicen abuelo, ponte de portero, jugamos a fútbol o vamos a correr o vamos a andar, pues lo paso muy bien con ellos, la verdad. [Aventurina]

Es como volver a una segunda juventud, reencontrar la fuerza perdida y sentir que si existe una motivación somos capaces de sacar lo mejor de uno o una misma. Las nietas y nietos se transforman en esos hijos e hijas a los que no pudimos ofrecer nuestro tiempo y el tiempo de ocio se hace incompatible y secundario frente al del negocio (no-ocio). Así se transmite en otro de los testimonios.

Durante la “Semana Santa y todos los días de fiesta por la mañana mi hermano y yo [marchábamos con los abuelos] para que mi padre aprovechara a trabajar. [Camachuelo]

El problema aparece con la pandemia, cuando durante más de un año la ayuda no es posible y las personas mayores no pueden suplir la función del cuidado y el “trabajar muchísimo” del padre y de la madre se transforma en la necesaria atención a los hijos y las hijas.

Junto a la diversión que se evidencia, también se produce una transferencia de conocimiento provocada por la vivencia compartida, juegan y aprenden compartiendo.

He descubierto el ajedrez, me gusta mucho, estoy aprendiendo con él, práctico y nos gusta. [Ambar]

Pero la transmisión de nuevos juegos que facilitan cubrir un tiempo de ocio compartido va más allá de conocer las reglas de un juego o su estrategia. Ambas generaciones se educan al compartir actividades vinculadas con la actividad física y el deporte. Un excelente ejemplo nos lo deja este testimonio que hace referencia a la adquisición de nuevos hábitos de higiene y ciudadanía:

Las cosas que nos enseñan los nietos, los suelo llevar al fútbol y comemos pipas. Pues yo cuando voy con mi marido como las pipas y al suelo, cuando viene el nieto, me prepara su vasito y a echar las pipas, y un papel que no lo tires al suelo. A mí esta cosa me la ha enseñado el nieto, ahora voy al fútbol y voy con mi vaso. [Moki]

Estamos ante una educación bidireccional que acerca lo mejor de cada uno y cada una a la otra persona. ¿Quién cuida a quién? Es evidente que ambas partes salen beneficiadas de la relación que se establece, aunque por lo declarado en las entrevistas y breves narrativas, las abuelas y abuelos son quienes lo expresan con mayor claridad.

Estás dos días sin verlos y estás deseando ir a verlos. [Moki]

Queda patente que la actividad física, el deporte y todo aquello que se sitúa en su órbita, es un excelente catalizador de aprendizajes, diversión y sentimientos positivos.

4. Discusión

El presente estudio revela que la pandemia ha reducido significativamente la presencia de las experiencias de ocio en las relaciones entre los abuelos y las abuelas, y sus nietos y nietas que cursan Educación Primaria en la zona norte de España, resultando especialmente afectada la práctica de actividad física de ocio. Tras el período de confinamiento, es la tipología de ocio que más ha visto reducido el porcentaje de

práctica después del ocio festivo. Una diferencia sustancial, aunque esperable entre la población de más edad, debido a que las experiencias de ocio físico deportivo conllevan un nivel de contacto personal y social notablemente alto, factores que hacen que este tipo de prácticas sean más susceptibles a una merma en su incidencia por la aparición del Covid-19; ya que una de las recomendaciones explícitas para las personas mayores durante la pandemia fue limitar las relaciones presenciales con los y las menores por el alto riesgo de contagio (Buitrago et al., 2020). Previo a la pandemia diferentes estudios constataban que la media de horas de tiempos compartidos entre las dos generaciones era muy elevada, superando a la media europea (Airei et al., 2020; Borsch-Supan, 2019; Mari-Klose y Escapa, 2015). Estos encuentros intergeneracionales se conforman en una estrategia para la inclusión social ya que favorecen el intercambio, la convivencia y la cooperación entre personas de edades diferentes, máxime si están vivenciando situaciones de desventaja social, vulnerabilidad, discriminación o inequidad (Moral, 2017).

Además, este trabajo pone de manifiesto que tras la irrupción de la pandemia todas las actividades de ocio físico-deportivo han disminuido su repercusión en el ocio intergeneracional y han cambiado su orden de prioridad. Así, los juegos motores son los que mayor reducción han sufrido en su ejecución, seguido de la práctica deportiva sin oposición; mientras que la práctica uno contra uno ha mantenido cierta actividad y los juegos por equipos son casi anecdóticos. Este descenso de la práctica de ocio lúdico combinado con la actividad física y agudizado por la rebaja de interacciones entre abuelos y abuelas, y sus nietos y nietas, tiene un impacto importante en la calidad de vida de quienes practican (Brooks et al., 2020; Calvo et al., 2022; Wang et al., 2020), resultando especialmente lesivo para los abuelos y las abuelas, ya que dichas experiencias además de producir entretenimiento, estimulan en éstos los ámbitos cognitivo, físico, social y sensorial (Azevedo y Lemos, 2022), lo que les permite enfrentarse a los procesos del envejecimiento de un modo más activo, satisfactorio y saludable (Adams et al., 2011; Aguilar et al., 2015; Labuiga, 2016; Martínez et al., 2017; Serrano et al., 2013).

Por otra parte, los resultados de esta investigación reflejan que las motivaciones que conducen a los abuelos las personas mayores a la práctica de ocio compartido con sus nietos y nietas, antes y después del confinamiento han sufrido cambios significativos, si bien, están marcadas por la baja incidencia de las actividades de ocio físico deportivo tras la pandemia. Destaca que la motivación que estimula la práctica de actividad física de ocio compartido, localizado en la experimentación de un ocio autotélico, es decir, relacionado con aspectos de disfrute u obtención de una recompensa vinculada al mismo acto de realizar la actividad (Cuenca, 2014), sigue siendo mayoritaria para las personas mayores, así como el mantenimiento del ocio físico deportivo intergeneracional como forma de conciliación familiar/laboral, constatado por investigaciones anteriores como un impulsor de primer orden para la práctica de ocio compartido entre abuelos y nietos (Airei et al., 2020; Bádenes y López, 2011; Borsch-Supan, 2019; Mari-Klose y Escapa, 2015; Ramos, 2019). Asimismo, las diferentes tipologías de actividad física de ocio analizadas conservan una función de herramienta de conciliación familiar, resultado que pone de manifiesto que los abuelos y las abuelas siguen siendo esenciales a la hora de facilitar la conciliación laboral y familiar, incluso después de que los riesgos para su salud a los que se pueden exponer hayan quedado patentes con la pandemia.

Por otro lado, es destacable la reducción de motivaciones de corte emocional, referentes a los vínculos afectivos que se obtienen del hecho de pasar tiempo juntos, especialmente cuando este y otros estudios previos a la pandemia la destacaban como

motivación preferente de la práctica de ocio intergeneracional (Caballo et al., 2020; Osuna, 2014; Sciplino y Kinshott, 2019). En este sentido, las experiencias compartidas por miembros de distintas generaciones se desarrollan en entornos favorecedores de la comunicación íntima y oportunidades para la participación comunitaria (Bedard, 2020; Gaskin y Orellana, 2018), que no han podido utilizarse debido a las restricciones derivadas de la crisis sanitaria. Período en el que los abuelos y las abuelas han manifestado un alto uso de las tecnologías para mantener la conexión con los demás, pero con consecuencias en cuanto a la regulación de las emociones (Calvo et al., 2022, Strutt et al., 2022).

Interesante destacar otro hallazgo que descubre este estudio, que verifica que los beneficios ligados a la actividad física de ocio intergeneracional percibidos por los abuelos y las abuelas, en general, se ven reducidos en todas sus dimensiones tras la pandemia, no mostrando la participación en estas iniciativas una relación significativa respecto a los beneficios en el período anterior al confinamiento entre los abuelos y nietos las dos generaciones que sí comparten este tipo de actividades y los que no lo hacen. Sin embargo, después del confinamiento, el porcentaje de abuelos y abuelas que está de acuerdo con que la práctica intergeneracional de actividades físicas de ocio mejora su creatividad, aumenta notablemente.

Finalmente, los resultados de esta investigación reflejan que existe una relación significativa entre los beneficios obtenidos de la práctica de ocio compartido entre las dos generaciones y el paso de la pandemia. Así, los abuelos que practican actividad física de ocio compartida tienden a percibir que la mejora en su forma física es menor que en el período anterior a la crisis sanitaria y, tanto en los abuelos y abuelas que practican actividad física de ocio con sus nietos y nietas como en los que no lo hacen, disminuye su percepción acerca de que el ocio intergeneracional contribuya al desarrollo de la creatividad y de nuevas destrezas manuales y/o técnicas tras la irrupción del Covid-19.

Es sumamente importante que las personas mayores los abuelos recuperen el rol activo que tenían con sus nietos y nietas antes de la pandemia, cuando un tercio practicaba conjuntamente actividades físicas de ocio; ya que la práctica motriz intergeneracional contribuye a que los abuelos y abuelas sean modelos físicamente activos para sus nietos y nietas y éstos/as, a su vez, se convierten en promotores de patrones de actividad física para sus abuelos y abuelas (Liu et al., 2021).

El apoyo para la práctica motriz que las personas mayores los abuelos pueden brindar a sus nietos y nietas pasa por compartir entornos en los que se pueda realizar actividad física, alentar a los progenitores y a sus hijos e hijas a ser físicamente activos e incluso gratificarles por dicha práctica (Xie et al., 2018), además de incrementar la asiduidad del contacto, puesto que las relaciones intergeneracionales se fortalecen, además de con la realización de estas prácticas, con el aumento de los tiempos de ocio compartidos (González y de la Fuente, 2007; Pinazo y Montoro, 2004).

Los desafíos sanitarios y sociales actuales precisan de nuevos hábitos familiares que afectan a las relaciones intergeneracionales abuelos y nietos, lo que obliga a construir políticas familiares y sociales que consoliden la práctica de actividades de ocio compartidas que incrementen el bienestar de ambas generaciones y conciencien sobre los múltiples beneficios de la actividad física de ocio intergeneracional (Aguilar et al., 2015; Azevedo y Lemos, 2022; Labuiga, 2016; Martínez et al., 2017; Serrano et al., 2013), más desapercibidos para las personas mayores tras la pandemia.

En este sentido, en la línea de lo que apuntan distintos organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, el Parlamento Europeo o la Asamblea de

Naciones Unidas, las oportunidades que ofrece la actividad física de ocio intergeneracional como generador de espacios educativos e inclusivos para el bienestar integral de ambas generaciones, y para el conjunto de la comunidad, ponen de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar programas de ocio inclusivo intergeneracional sustentados en un ocio valioso que respondan conjuntamente a las motivaciones de unos/as y otros/as atendiendo a los beneficios derivados de los mismos, y al sentir de los abuelos y las abuelas que demandan ser incluidos en un ocio compartido con sus nietos y nietas (Hatcher et al., 2018). La inclusión de las personas mayores en experiencias de ocio intergeneracional auténticas debe garantizar que éstos puedan realmente participar de manera activa y efectiva en la comunidad, estimulando las potencialidades de ambos. En estos programas de ocio inclusivo intergeneracional, tanto los abuelos y las abuelas como los nietos y las nietas deben ser beneficiarios explícitos de las relaciones entre generaciones.

Además, dichas intervenciones deberán responder a los retos del momento derivados de la crisis sanitaria, se plantea como prospectiva seguir investigando en las implicaciones que la pandemia tendrá en la práctica de actividad física de ocio intergeneracional. Asimismo, se hace necesario analizar en próximos estudios las barreras percibidas por los abuelos y las abuelas para la práctica de actividad física de ocio con sus nietos/as, tales como la salud, la carencia de instalaciones deportivas, la utilización de herramientas tecnológicas, la falta de conocimientos sobre los beneficios u otras casuísticas asociadas a la economía y al tiempo (Xie et. al, 2018; Young et al., 2016).

Como limitación se plantea si la discapacidad social pudo determinar las respuestas obtenidas, puesto que estudios previos confirman la predisposición de las personas a aumentar los niveles de satisfacción en sus respuestas cuando existen vínculos emocionales y afectivos (Caputo, 2015).

Agradecimientos

El texto que presentamos se vincula al Proyecto de I+D+i “Ocio intergeneracional en el marco de la nueva normalidad. Educación, oportunidades y desafíos” (PID2020-119438RB-I00) [años 2021-2024] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y a la Red de investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS). Consejo Superior de Deportes. Convocatoria Redes de Investigación. Ref. 01/UPB/22.

Referencias

- Adams, K. B., Leibbrandt, S. y Moon, H. (2011). A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life. *Ageing & Society*, 31(4), 683-712.
<https://doi.org/10.1017/S0144686X10001091>
- Aguilar, J. M., Gallego, J., Fernández, J. M., Pérez, E. R., Trigueros, R., Alías, A., Álvarez, J. y Cangas, A. J. (2015). Influencia de programas de actividad física en la calidad del sueño de personas mayores de 55 años. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 289-295.
- Airei, L., Lain, D., Jandric, J. y Loretto, W. (2020). A selfish generation? 'Baby boomers', values, and the provision of childcare for grandchildren. *Sociological Review*, 1, 1-18.
<https://doi.org/10.1177/0038026120916104>
- Alonso, R. A., Valdemoros, M. A. y Martínez, J. M. (2021). Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 60, 121-142.
https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.853

- Aparicio, V. A., Carbonell, A. y Delgado, M. (2010). Beneficios de la actividad física en personas mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 10(40), 556-576.
- Azevedo, M. y Lemos, J. (2022). Ancianos activos, días divertidos. Diseño de juegos para personas mayores. *Zincografía*, 6, 124-138. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6iEspecial.BID.167>
- Bádenes, N. y López, M. T. (2011). Doble dependencia: Abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan*, 49, 107-126. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.49.09>
- Bedard, C. (2020). A longitudinal study of sport participation and perceived social competence in youth. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 352-359. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.017>
- Borsch-Supan, A. (2019). *Survey of health, ageing and retirement in Europe Wave 5. Release version: 7.0.0*. ERIC. <https://doi.org/10.6103/SHARE.w5.700>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapide review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-20. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M. C. y Luis, J. (2020). Pandemia de la Covid-19 y salud mental: Reflexiones iniciales desde la atención primaria de salud española. *Atención Primaria*, 53(1), 89-101. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.06.006>
- Caballo, M. B., Varela, L. y Martínez, R. (2020). La educación familiar del ocio una responsabilidad compartida. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaílle (Coords.), *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 123-138). Octaedro.
- Calvo, M. F., Román, C., Basualto, P., García, G. B. y Chamorro, M. (2022). Experiencia en el uso de videos para la promoción de ejercicio físico en el hogar en modalidad online en personas mayores en Chile durante la pandemia Covid-19. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 57(2), 79-84. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2022.01.009>
- Caputo, A. (2015). La deseabilidad social parece mejorar las medidas de bienestar, pues los individuos tienden a aumentar el grado de satisfacción y felicidad que resulta en artefactos de respuesta y en una seria amenaza para la validez de los datos por autoinforme. *Universitas Psychologica*, 16(2), 93-102. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sds>
- Ceballos, J., Valverde, T., González, F. T. y Ruiz, P. J. (2022). Efectos de un programa de aprendizaje-servicio sobre ejercicio físico concurrente con personas adultas-mayores: Pilates y juegos de socialización. *Retos*, 45, 704-713. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92693>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426-443. <https://doi.org/10.1037/h0026714>
- Córdova, K., Fernández, L. y Careaga, N. (2022). Autoeficacia para el desempeño de actividad física en personas mayores. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 15(1), 3-37.
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso. Manifiesto por un ocio valioso para el desarrollo humano*. Universidad de Deusto.
- Cuenca-Amigo, M., Aristegui, A., Cuenca, M. y Amigo, M. L. (2016). The importance of leisure in older adults living in Spain. *Annals of Leisure Research*, 20(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/11745398.2016.1217493>
- Endoh, Y., Tamashiro, Y., Toyosato, T., Omine, F., Takeda, M., Kobayashi, M. y Endoh, H. (2021). Child-rearing assistance enhances physical activity and health-related quality of life among japanese grandmothers. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/15350770.2021.1965064>
- Figueira, H. A., Figueira, O., Corradi, C., Martínez, A., Figueira, A., Da Silva C. y Dantas, E. (2021). A descriptive analytical study on physical activity and quality of life in sustainable aging. *Sustainability*, 13(11), 5968. <https://doi.org/10.3390/su13115968>
- Fleiss, J. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta.

- Gaskin, C. J. y Orellana, L. (2018). Factors associated with physical activity and sedentary behavior in older adults from six low and middle-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 8-32. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050908>
- González, J. y de la Fuente, R. (2007) Intergenerational grandparent/grandchild relations. *The Socioeducational Role of Grandparents*. *Educational Gerontology*, 34(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/03601270701763993>.
- González, M., Márquez, I. y Leyva, O. A. (2019). Bienestar subjetivo en adultos y adultas mayores: Un enfoque desde el círculo de abuelos. *Publicación Científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 16(54), 153-164.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacalera.
- Hatcher, J., Voigts, K., Culp-Roche, A., Adegboyega, A. y Scott, T. (2018). Rural grandparent headed households: a qualitative description. *Online Journal of Rural Nursing and Health Care*, 18(1), 40-62. <https://doi.org/10.14574/ojrnhc.v18i1.486>
- Ibáñez, J. (2000). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Labuiga, I. (2016) Desarrollo psico-socioemocional de la edad: psicología positiva y bienestar en las personas mayores abuelas y abuelos del s. XXI, con niñas y niños del s. XXI. ¿Qué podemos hacer? *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 2, 93-102. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.500>
- Lakimý, M. (2021). The effect of roles prescribed by active ageing on quality of life across European regions. *Ageing and Society*, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0144686X21000726>
- Liu, Z., Kemperman, A., Timmermans, H. y Yang, D. (2021). Heterogeneity in physical activity participation of older adults: a latent class analysis. *Journal of Transport Geography*, 92(102999). <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2021.102999>
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. *Edetania*, 38, 147-156.
- Mari-Klose, P. y Escapa Solanas, S. (2015). Solidaridad intergeneracional en época de crisis: ¿Mito o realidad? *Panorama Social*, 22(2), 61-78.
- Martínez, S., Moreno, P. y Escarbajal, A. (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- Monteagudo, M. J. (2020). Factores determinantes del ocio de las personas mayores y su contribución al envejecimiento satisfactorio. En J. A. Caride, M. B. Caballo y R. Gradaille (Coords.). *Tiempos, educación y ocio en una sociedad de redes* (pp. 153-170). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16264-09>
- Moral, M. V. (2017). Programas intergeneracionales y participación social: La integración de los adultos mayores españoles y latinoamericanos en la comunidad. *Universitas Psychologica*, 16(1), 157-175. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.pips>
- Morgan, D. L. (1998). *The focus groups guidebook*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483328164>
- Osuna, M. J. (2014). Relaciones familiares en la vejez: Vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16(1), 16-25.
- Pinazo, S. y Montoro, J. (2004). La relación abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>
- Ramos, R. (2019). Claves para el desarrollo del rol de abuelo y abuela en la sociedad española actual. *Estudios de Psicología*, 40(2), 296-311. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1583468>
- Rubio, M. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social métodos y técnicas de investigación*. CCS.
- Sciplino, C. y Kinshott, M. (2019). Adult grandchildren's perspectives on the grandparent-grandchild relationship from childhood to adulthood. *Educational Gerontology*, 45(2), 134-145. <https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1584354>.

- Serrano, J. A., Lera, A. y Espino, L. (2013). Actividad física y diferencias de fitness funcional y calidad de vida en hombres mayores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(49), 87-105.
- Strutt, P. A., Johnco, C. J., Chen, J., Muir, C., Maurice, O., Dawes, P., Siette, J., Botelho, C., Hillebrandt, H. y Wuthrich, V. M. (2022). Stress and coping in older australians during Covid-19: Health, service utilization, grandparenting, and technology use. *Clinical Gerontologist*, 45(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/07317115.2021.1884158>
- Suárez, F. A. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Alertes.
- Valdemoros, M. A., Sáenz de Jubera, M., Santamaría, M. y Medrano, C. (2020). Ocio intergeneracional. Validación de categorías para el análisis de contenido de los grupos de discusión. En I. Lazcano y A. Diaz (Coords.), *Representaciones sociales y educativas del ocio* (pp. 143-158). Universidad de Deusto.
- Wang, G., Zhang, Y. Zhao, J. Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 21-27, 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- Xie, H., Caldwell, L.L., Loy, S. y Robledo, M. (2018). A qualitative study of latino grandparents' involvement in and support for grandchildren's leisure time physical activity. *Health Education Behavior*, 45(5), 781-789. <https://doi.org/10.1177/1090198117742441>
- Young, T. L., Janke, M. C., Sharpe, C. y Carthron, D. (2016). Evaluating the feasibility of a community intergenerational physical activity intervention for kinship families: Professional stakeholders' perspectives. *Evaluation and Program Planning*, 72, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.09.002>

Breve CV de las Autoras

Magdalena Sáenz de Jubera

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de La Rioja). Miembro del Grupo de Investigación DESAFÍO y de las Redes Interuniversitaria OcioGune y RIADIS. Más de 80 publicaciones en revistas y editoriales de reconocido prestigio. Investigadora participante en 12 proyectos financiados. 1 sexenio. Email: m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8086-907X>

M^a Ángeles Valdemoros

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de La Rioja). Miembro del Grupo de Investigación DESAFÍO y de las Redes Interuniversitaria OcioGune y RIADIS. Más de un centenar de publicaciones en revistas y editoriales de reconocido prestigio. Investigadora a tiempo completo en 12 proyectos financiados, siendo investigadora principal de uno de ellos “Ocio intergeneracional en el marco de la nueva normalidad. Educación, oportunidades y desafíos” (PID2020-119438RB-I00) [años 2021-2024] financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. 3 sexenios. Email: maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Rosa Ana Alonso

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de La Rioja). Miembro del Grupo de Investigación DESAFÍO y de las Redes Interuniversitaria OcioGune y RIADIS. Más de 80 publicaciones en revistas y editoriales de reconocido prestigio. 1

sexenio. Investigadora a tiempo completo en 3 proyectos nacionales. Email: rosana.alonso@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Eva Sanz Aranzuri

Doctora en Educación Física por la Universidad de Zaragoza. Actualmente es Profesora Titular de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de La Rioja. Su línea de investigación está centrada en la actividad física y el deporte en el espacio y tiempo de ocio, otras dimensiones del ocio, la familia como agente fundamental en la educación del ocio, el desarrollo humano y la educación social. 3 sexenios. Email: eva.sanz@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-8751>

Ana María Ponce de León

Catedrática de la Universidad de La Rioja. 11 tesis dirigidas; 130 publicaciones: 81 lo son de los últimos 10 años, indexadas en Social Science Citation Index, JCR, SJR, Erih, Inrecs, Isoc, Latindex, Dice, Recyt, Redalic, 39 libros y capítulos de libros de editoriales de prestigio. Investigadora principal (IP) en 21 de 25 proyectos financiados. Presidente de la Red de investigación “OcioGune”, reconocida Red de Excelencia Investigadora por MICINN y miembro de la RED RIADIS. En los últimos 10 años investigadora principal en 4 proyectos: 2 del Programa Estatal de I+D+I, “ocio intergeneracional compartido” y “factores familiares y construcción del ocio físico-deportivo juvenil”; 2 proyectos del Plan Riojano de I+D+I: “ocio físico-deportivo en jóvenes” y “valores, salud, actividad física”. Email: ana.ponce@unirioja.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4622-8062>

(Des)Igualdad de Género en Educación Física Escolar Chilena desde la Perspectiva Estudiantil: Estudio de Casos

Gender (in)Equality in Chilean School Physical Education from a Student Perspective: A Case Study

Pedro Díaz Vásquez ¹, Camila González Robles ¹, Joaquín Ramírez Rojas ¹ y Felipe Mujica-Johnson ^{*,2}

¹ Universidad Autónoma de Chile, Chile

² Universidad de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Género
Educación física
Cultura
Educación
Inclusión

RESUMEN:

Esta investigación tiene como principal objetivo comprender las interpretaciones del alumnado sobre la desigualdad e igualdad de género en las clases de Educación Física escolar, siendo abordado desde la perspectiva estudiantil del género femenino y masculino de dos establecimientos educativos chilenos. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo y de carácter fenomenológico-interpretativo. La población correspondió a ocho estudiantes que cursan tercer año medio. La recogida de datos se hizo con una entrevista semiestructurada, aplicándose un análisis de contenido deductivo-inductivo. Los resultados obtenidos evidencian situaciones explícitas de igualdad y desigualdad de género en las clases de Educación Física. La desigualdad se relacionó a la exigencia física, a las oportunidades y a la segregación. Por otro lado, la igualdad de género se vinculó al trato del profesorado y al ambiente escolar. Se concluye que la igualdad y la desigualdad de género son fenómenos culturales presentes en las clases de Educación Física del contexto escolar chileno investigado. No obstante, no son fenómenos rígidos y estables, sino que se encuentran condicionados e influenciados por características propias del contexto y la subjetividad de cada estudiante.

KEYWORDS:

Gender
Physical education
Culture
Education
Inclusion

ABSTRACT:

The main objective of this research is to understand the students' interpretations of gender inequality and equality in school Physical Education classes, being approached from the perspective of male and female students in two Chilean schools. We worked under a qualitative and phenomenological-interpretative approach. The population consisted of eight students in the third year of secondary school. Data collection was done with a semi-structured interview, applying a deductive-inductive content analysis. The results obtained show explicit situations of gender equality and inequality in Physical Education classes. Inequality was related to physical demands, opportunities, and segregation. On the other hand, gender equality was linked to teacher treatment and school environment. It is concluded that gender equality and inequality are cultural phenomena present in the Physical Education classes of the Chilean school context investigated. However, they are not rigid and stable phenomena, but are conditioned and influenced by the characteristics of the context and the subjectivity of each student.

CÓMO CITAR:

Mujica-Johnson, F., Díaz Vásquez, P., González Robles, C. y Ramírez Rojas, J. (2023). (Des)igualdad de género en educación física escolar chilena desde la perspectiva estudiantil: Estudio de casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>

1. Introducción

La Educación Física (EF) en Chile tiene como propósito el desarrollo de habilidades motrices, del juego limpio, el liderazgo y las conductas de autocuidado, todo esto por medio de la práctica de actividad física. En este sentido, se espera que el alumnado escolar pueda construir un estilo de vida activo y saludable (MINEDUC, 2019). Como cada época, en la contemporaneidad, surgen nuevas corrientes de pensamiento que cuestionan aspectos que en años previos se consideraban normales. La inclusividad es un tema que ha tomado fuerza en los últimos años a lo largo de las múltiples dimensiones que componen la sociedad, la educación no deja de ser una de estas, y por ende se ha visto envuelta en estos procesos de cambios sociales. La ley de inclusión 20.845 del año 2015 es un claro ejemplo de lo sustancial que se hace hoy en día abordar estas temáticas para mejorar el sistema educativo actual (Benavides-Moreno et al., 2021). Dentro de la inclusión, una de las principales aristas es la igualdad de género, entendiendo la existencia de la cultura patriarcal que ha marcado a la sociedad a lo largo de su historia (Bourdieu, 2000; Cho y Jang, 2021; Maturana y Verden-Zöllner, 2003), sobre todo, en materia deportiva y de EF (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019; Mujica-Johnson, 2020; Preece y Bullingham, 2022).

Diferentes grupos culturales feministas que promueven la igualdad de género han demandado, desde hace décadas, una sociedad más horizontal, que no reproduzca discriminaciones en función del género de la persona (Lagarde, 2018; Martínez-Martín y Ramírez-Artiaga, 2017; Von Flotow y Kamal, 2020). Aquel anhelo es complejo, dado que existen muchas desigualdades de género que se encuentran implícitas en la sociedad y las prácticas culturales. Basándose en los aportes de la perspectiva de género, este estudio tiene por objetivo comprender las interpretaciones del alumnado sobre la desigualdad e igualdad de género en las clases de Educación Física escolar, siendo abordado específicamente desde la perspectiva estudiantil del género femenino y masculino de dos establecimientos educativos chilenos.

2. Revisión de la literatura

Dentro del sistema educativo chileno se han reconocido prácticas que reflejan una tendencia patriarcal, por ejemplo, en el uso de faldas para las estudiantes en muchos centros educativos, el pelo largo asociado a la población femenina, la asociación de la feminidad con la docencia a nivel parvulario y básico o la docencia en matemáticas y EF con la masculinidad (Chihuailaf et al., 2022a, 2022b; Concha y Mujica-Johnson, 2021). En función de la influencia de la cultura patriarcal en la educación, es posible hablar de un currículum oculto de género, debido a que, históricamente, se han empleado prácticas pedagógicas que generan una reproducción de inequidad y discriminación (Barrientos-Saavedra, 2022; Pintus, 2012). Estas, comúnmente, son transmitidas de forma involuntaria, debido a la normalización que existe socialmente con respecto a la inequidad de género, mientras que otras veces solo es invisibilizado o no se hace nada para contrarrestarlo. Es así como García-Pérez y otros (2011) hacen uso del término ceguera de género para definir la “incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación” (p. 386).

El fenómeno de la desigualdad forma parte de un proceso de enculturación, el cual se entiende como un proceso por el cual cada individuo, desde sus primeras experiencias de vida, adquiere pautas, normas y conocimientos provenientes de sus culturas de origen (Andolfo et al., 2012). En este sentido, la desigualdad de género se convierte en

una herencia cultural que cada persona recibe de parte de su cultura de origen con elementos patriarcales. Por ello, dado que las desigualdades de género todavía se reproducen en el mundo y, con bastante intensidad en América Latina (Concha y Mujica-Johnson, 2021), es posible señalar que en la EF chilena existen prácticas, estereotipos y elementos que provienen de una mirada androcéntrica (Chihuailaf et al., 2022a). Así, se siguen reproduciendo aquellos estereotipos de género y valores que son considerados socialmente como masculinos o femeninos, desvalorizando, de cierta forma, las capacidades que posee el género femenino (Hidalgo y Almonacid, 2014).

El principal organismo gubernamental de educación en Chile se ha mostrado a favor de la igualdad de género, señalando que “niños y niñas tienen la misma capacidad de aprendizaje y desarrollo, las mismas oportunidades y posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes, recursos y recompensas, de manera independiente a sus diferencias biológicas y reconociendo la igualdad de derechos” (MINEDUC, 2017, p. 10). Ruiz-Pinto y otros (2013) establece que, comúnmente, las mujeres son elegidas para realizar tareas que se encuentren enfocadas en el cuidado, que han de ser realizadas con mayor fragilidad y que requieren de una mayor responsabilidad. Mientras que los hombres suelen ser seleccionados para actividades de competición, que implican personalidades más fuertes y arriesgadas. Soler (2009) muestra estos comportamientos estereotipados en las clases de EF en el contexto escolar, en el que los chicos optan por compartir la actividad de jugar al fútbol 7 con otros hombres y cuando participan mujeres no las tratan con la misma consideración, disminuyendo la intensidad con la que juegan o evitando su participación en el juego. De igual manera, se puede observar este problema desde una perspectiva contraria, donde los hombres suelen evitar situaciones consideradas como femeninas (ejemplo: la expresión corporal, el ritmo y destrezas motoras finas) con el miedo a perder su masculinidad frente a sus pares o a la sociedad (Kleinubing et al., 2013). Según Arenas-Arroyo y otros (2022), tras desarrollar una revisión narrativa sobre los estereotipos de género en EF, las desigualdades de género se encontrarían bastante vigentes en el acontecer pedagógico, de modo que es importante avanzar en una perspectiva pedagógica feminista y co-educativa. No obstante, también aquel estudio reconoce que se ha avanzado en prácticas pedagógicas igualitarias, de modo que no todas las situaciones en EF son segregadoras desde la perspectiva de género.

A modo de síntesis, con base en Cervelló y otros (2004), se pueden señalar los siguientes ejemplos de igualdad de género en EF: utilizar como ejemplo tanto al género masculino como al femenino; las normas de la clase son iguales para cada uno de los estudiantes; y el profesorado atiende las propuestas de las y los estudiantes por igual. Algunos ejemplos de desigualdad de género en EF serían los siguientes: señalar en las sesiones de EF que existen deportes más apropiados para las mujeres y otros que lo son para los hombres (Sánchez et al., 2016); considerar que el género femenino posee menor desarrollo motriz que el género masculino (Monforte y Úbeda-Colomer, 2019); y que el género femenino reciba una atención secundaria por parte del profesorado en la clase de EF (Illera, 2017).

3. Método

El enfoque metodológico seleccionado para este estudio es cualitativo, con una perspectiva interpretativa-fenomenológica y con un diseño de estudio de casos (Flick, 2021; Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez, 2021; Stake, 2021). Los casos del estudio fueron seleccionados de forma intencionada, considerando los siguientes criterios: a) incorporar estudiantes de tercer año medio; b) incorporar estudiantes de colegios de

Santiago de Chile; c) incorporar estudiantes que cursen la asignatura de Educación Física y Salud; d) incorporar estudiantes que se identificaran en la misma proporción con el género femenino o masculino; e) incorporar estudiantes que desearan participar voluntariamente del estudio; y f) incorporar estudiantes que cuenten con la autorización de sus representantes legales para participar del estudio (padre, madre y/o tutores). Los/as participantes fueron ocho estudiantes de tercer año medio, cuatro de género femenino y cuatro de género masculino, con un promedio de edad de 16,7 años (DT=0,463). En el Cuadro 1 se puede apreciar a los/as participantes según algunas de sus características personales:

Cuadro 1

Perfil de los/as participantes

Estudiantes	Género	Edad	Establecimiento educativo
E1	Masculino	16 años	Establecimiento 1
E2	Femenino	17 años	Establecimiento 1
E3	Femenino	16 años	Establecimiento 1
E4	Masculino	17 años	Establecimiento 1
E5	Femenino	17 años	Establecimiento 2
E6	Femenino	17 años	Establecimiento 2
E7	Masculino	17 años	Establecimiento 2
E8	Masculino	17 años	Establecimiento 2

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada (Chihuilaf-Vera et al., 2022a), por su flexibilidad al momento de generar el diálogo con las personas entrevistadas. Esta técnica se desarrolla por medio de una comunicación interpersonal verbal, llevándose a cabo bajo la condición de empatía y respeto, a fin de otorgar un ambiente adecuado al alumnado y favorecer su participación (Canales, 2006). Esta técnica fue aplicada de forma individual, donde solo se encontró presente la persona que entrevistaba y la entrevistada. El guion de pregunta constó de 14 preguntas abiertas, las cuales podían ser modificadas, ya sea en base a su estructura o agregando preguntas si lo fuese necesario. A lo largo de las entrevistas, se abordaron las siguientes temáticas: a) expectativa de igualdad de género; b) expectativa de desigualdad de género; c) experiencias educativas en las clases de EF; d) igualdad de género en EF; y e) desigualdad de género en EF. Dicho guion fue sometido a una validación de contenido por tres personas expertos/as en la materia de estudio (dos mujeres y un hombre), quienes eran docentes de EF y tenían el grado de magíster. Las entrevistas fueron registradas mediante notas de voz, las cuales fueron grabadas a través de dos *smartphones* de modelo Iphone 11 y Iphone 13. Estas grabaciones fueron de gran importancia, ya que permitieron recuperar cada detalle de las respuestas que dio el alumnado entrevistado a cada una de las preguntas.

Los datos fueron sometidos a un análisis de contenido deductivo-inductivo (Mujica-Johnson y Orellana-Arduiz, 2022), el cual tuvo las siguientes dos macro-categorías que fueron establecidas desde el marco teórico: a) desigualdad de género; y b) igualdad de género. El análisis comenzó con la transcripción de los datos y su lectura, continuando con la selección de citas, la creación de comentarios, memos, de códigos y la relación de estos últimos con las macro-categorías. En esta última etapa se utilizó el programa Atlas.ti 22 para favorecer la relación conceptual y la creación de redes con nuevos códigos libres, los cuales representan significados relevantes que emergen de la misma relación conceptual. Para favorecer el rigor metodológico, además de lo señalado anteriormente, se aplicó una triangulación de datos a nivel personal y temporal (Pérez-Soria, 2022).

Para las consideraciones éticas se solicitó un consentimiento informado a cada estudiante sobre su participación voluntaria y, paralelamente, se solicitó la autorización a padres, madres y/o tutores legales del alumnado. Además, se realizó un tratamiento anónimo de los datos del alumnado y de cada colegio, con la intención de prevenir cualquier daño personal e institucional.

3. Resultados

Los resultados de esta investigación se presentaron bajo dos grandes macro categorías, que son: desigualdad de género en EF e igualdad de género en EF. Cada una de las macro categorías se constituyen de categorías o códigos que emergieron del análisis del contenido.

3.1. Desigualdad de género en EF

En esta macro-categoría emergieron seis categorías o códigos que explican, en parte, las experiencias estudiantiles en torno a la desigualdad de género, las cuales se pueden apreciar en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Categorías de desigualdad de género y su significado

Categoría	Significado	FP	FT
Clases separatistas	Esta categoría hace referencia a la realización de actividades distintas en las clases de Educación Física, dependiendo del género de los/las estudiantes	3	3
Endoculturación	Proceso de transmisión de ideas, patrones y constructos culturales, por parte de los/las docentes hacia el estudiantado	5	6
Superioridad de género	Constructo cultural que jerarquiza el género masculino sobre el femenino	3	4
Desigualdad de oportunidades	Contexto cultural caracterizado por diferenciar el acceso a diferentes cosas, prácticas y/o áreas dependiendo el género de la persona	2	4
Exigencia condicionada	Esta categoría hace alusión a las diferentes exigencias que manifiestan los/las docentes a los/las estudiantes debido a sus características	7	14
Emociones negativas	Emociones negativas para el bienestar subjetivo, como el enfado, la rabia, la molestia, el desagrado, el rechazo y la impotencia	7	7

Notas. FP: Frecuencia personal. FT: Frecuencia temporal.

A continuación, se presentarán algunas citas representativas para favorecer la comprensión de cada categoría. Se comenzará presentando las siguientes categorías que emergen, principalmente, en torno a la siguiente pregunta: ¿qué situaciones de desigualdad de género has percibido en las clases de Educación Física en la enseñanza media? Estas categorías son las siguientes: a) Clases separatistas, b) Endoculturación, c) Superioridad de género, d) Desigualdad de oportunidades, e) Exigencia condicionada y f) Emociones negativas.

En la primera categoría, *a) Clases separatistas*, se ve representada por las siguientes citas representativas:

nos hacía clases de baile, pero solo las mujeres podían ir, y los hombres tenían que jugar fútbol, básquetbol, ping-pong... (E3, femenino, Establecimiento 1)

las clases en sí son distintas entre mujeres y hombres. (E5, femenino, Establecimiento 2)

Al plantear la pregunta, ¿por qué crees que hay desigualdad de género en Educación Física en enseñanza media?, las respuestas de los estudiantes casi en su totalidad fueron enfocadas en la categoría de b) Endoculturación, lo cual se ve representada por las siguientes citas:

Por la crianza de los profesores o profesoras. (E3, femenino, Establecimiento 1)

profesores y profesoras piensan o saben que las mujeres tienen una capacidad menor. (E7, masculino, Establecimiento 2)

Pura cultura. (E5, femenino, Establecimiento 2)

En esta categoría la estudiante E5 plantea que en las clases de Educación Física se refleja la sociedad chilena actual y cómo esta afecta en el desarrollo igualitario de las clases. Postulando lo siguiente:

Porque al final también están enseñando como es la sociedad. (E5, femenino, Establecimiento 2)

En la tercera categoría, c) *Superioridad de género*, solo una estudiante se refirió a esta categoría, en el cual plantea lo siguiente:

nos minimizan mucho. (E6, femenino, Establecimiento 2)

La cuarta categoría, d) *Desigualdad de oportunidades*, se ve representada por las siguientes citas:

a los hombres le dan más espacio para hacer actividades. (E6, femenino, Establecimiento 2)

los hombres tienen más espacios para hacer deporte. (E5, femenino, Establecimiento 2)

La quinta categoría que corresponde a e) *Exigencia condicionada* fue una de las que más se mencionó a lo largo de las entrevistas, haciendo alusión a la diferencia de exigencia entre ambos géneros en las clases de EF, viéndose representada por las siguientes citas:

nuestras pruebas son más fáciles que las de los hombres. (E5, femenino, Establecimiento 2)

las mujeres hacen relativamente, o sea no, considerablemente menos, hay menos exigencia. (E7, masculino, Establecimiento 2)

que hagan ejercicios más como fuertes para los hombres. (E1, masculino, Establecimiento 1)

Frente a la pregunta, ¿qué prácticas perpetúan o reproducen la desigualdad de género en las clases de Educación Física en enseñanza media? La única categoría que predominó fue la e) *Exigencia condicionada*, que se representa con las siguientes citas:

que hagan ejercicios más como fuertes para los hombres. (E1, masculino, Establecimiento 1)

Que para las mujeres es más fácil. (E7, masculino, Establecimiento 2)

a los hombres les exigen más. (E8, masculino, Establecimiento 2)

La sexta categoría emergió de la siguiente interrogante, ¿qué emociones experimenta cuando percibes desigualdad de género en tus clases de educación física hacia ti o hacia otro/s en enseñanza media? La mayoría del alumnado aludió a emociones negativas para el bienestar subjetivo, lo cual se expresa en las siguientes citas:

Desagrado, o sea, no me gusta que sea impar la cosa. (E1, masculino, Establecimiento 1)

Me disgusta mucho en realidad y me da impotencia, a veces me dan ganas de llorar. (E2, femenino, Establecimiento 1)

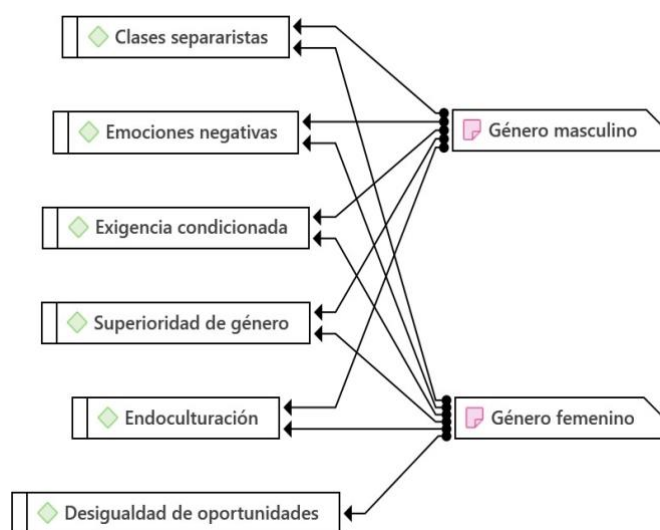
Rabia, es injusto, también otra cosa que no me gusta que solo hay fútbol para hombres. (E5, femenino, Establecimiento 2)

Yo siento como rechazo, rabia. (E6, femenino, Establecimiento 2)

Como fue expuesto, el alumnado entrevistado consideró, sobre todo, que el principal motivo de que exista desigualdad de género en EF en la enseñanza media es el pensamiento o la formación del docente a cargo de la asignatura y que debido a esto se van reproduciendo hábitos discriminatorios en el ámbito escolar. Finalmente, en la Figura 1 se pueden apreciar las categorías y su relación con el género del alumnado que aportó información para ellas. Como se puede apreciar, cinco categorías están asociadas a ambos géneros, menos la desigualdad de oportunidades, que se basa exclusivamente en el relato del género femenino. Esto podría ser explicado por la mayor dificultad del género masculino de percibir aquella categoría, sobre todo, porque aquella desigualdad sería más sufrida por las mujeres.

Figura 1

Relación del género con las categorías de desigualdad de género.



3.2. Igualdad de género en Educación Física

En esta macro-categoría emergieron cuatro categorías o códigos que explican, en parte, las experiencias estudiantiles en torno a la igualdad de género, las cuales se pueden apreciar en el Cuadro 3.

Cuadro 3

Categorías de desigualdad de género y su significado

Categoría	Significado	FP	FT
Práctica de juegos colaborativos	Juegos o actividades lúdicas de colaboración entre el alumnado.	2	7
Igualdad de trato por parte del profesorado	Socialización sin condicionamiento por género desde el docente al estudiantado	4	8
Ambiente escolar	Características que posee la relación entre estudiantes, dentro y fuera del aula	4	5
Emociones positivas	Emociones positivas para el bienestar subjetivo, incluyendo la alegría y la satisfacción.	5	5

Notas. FP: Frecuencia personal. FT: Frecuencia temporal.

Las dos primeras categorías que se presentarán junto a sus citas representativas responden, principalmente, a la siguiente pregunta: ¿qué situaciones de igualdad de

género has percibido en tus clases de Educación Física en la Enseñanza Media? Estas categorías son a) Práctica de juegos colaborativos y b) Igualdad de trato por parte del profesorado.

La primera categoría, a) Práctica de juegos colaborativos se encuentra representada por la siguiente cita:

Los juegos que se hacen a veces. (E8, masculino, Establecimiento 2)

En la segunda categoría, b) Igualdad de trato por parte del profesorado se observan las siguientes citas:

todos participamos por igual...se exige de la misma forma. (E1, Masculino, Establecimiento 1)

el profesor trata a todos iguales, no importa si eres hombre o mujer, si tiene que llevar las colchonetas las llevas y no por ser hombre tienen que llevar las colchonetas. (E3, Femenino, Establecimiento 1)

Cabe mencionar, que en esta misma interrogante los/as estudiantes E2 que forma parte del establecimiento 1, y E6 y E7 que forman parte del establecimiento 2, respondieron no haber presenciado situaciones de igualdad de género en las clases de Educación Física en enseñanza media, respondiendo:

ninguna. (E2, femenino, establecimiento 1; E6, femenino, establecimiento 2; E7, masculino, establecimiento 2)

La categoría a) *práctica de juegos colaborativos*, también se enmarca en la siguiente pregunta: ¿qué prácticas promueven la igualdad de género en las clases de Educación Física en la enseñanza media? Dos de los estudiantes entrevistados respondieron acerca de los juegos como un método de promulgación de igualdad de género, esta categoría se ve representada con las siguientes citas:

Los juegos que te contaba, sería como lo único. (E8, masculino, Establecimiento 2)

Los juegos dinámicos, fútbol, básquet y eso, que no solo los hombres pueden jugar, también las mujeres. (E3, femenino, Establecimiento 1)

En otra interrogante, emerge la categoría c) *ambiente escolar*. En concreto, en la siguiente: ¿por qué crees que es importante la igualdad de género en Educación Física en la Enseñanza media? Esta categoría tuvo una alta frecuencia personal y algunas citas representativas son las siguientes:

se promueve la unión entre una sala...crear un ambiente más armonioso. (E2, femenino, Establecimiento 1)

algunas personas que...se pueden exaltar o molestar que les digan cómo no se sienten. (E3, femenino, Establecimiento 1)

para que no hubiera molestia en clase. (E4, masculino, Establecimiento 1)

evitar disgustos de la gente. (E5, femenino, Establecimiento 2)

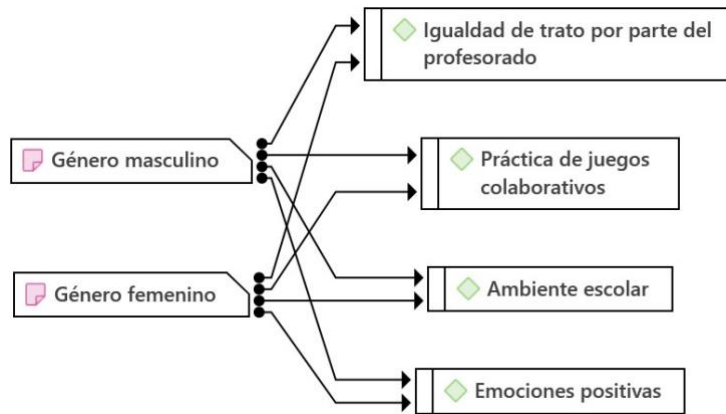
Por último, la categoría d) *emociones positivas* fue elaborada con citas de tres estudiantes del género femenino y dos del género masculino, lo cual refleja una conciencia frente al tema de parte de los participantes del género masculino, dado que este no sufre las desigualdades de género como el género femenino. Una cita representativa de esta categoría es la siguiente:

Es como felicidad por decirlo así, porque ahora la gente está tomando en cuenta más eso y ahora no se habla solo de "él" como era antes. (E3, femenino, Establecimiento 1)

Para finalizar, en la Figura 2 se pueden apreciar las categorías de igualdad de género y su relación con el género del alumnado que aportó información para ellas. Como se puede apreciar, todas las categorías fueron asociadas a ambos géneros.

Figura 2

Relación del género con las categorías de desigualdad de género



4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados, se aprecia que la formación del profesorado es bastante relevante para promover la igualdad de género en EF. Esto también es señalado en el estudio de Barrientos-Saavedra y otros (2022), dado que el profesorado debe estar preparado para superar la heteronormatividad femenina y la masculinidad hegemónica presentes en la escuela. Por otro lado, los resultados muestran que el género de las personas entrevistadas puede influir sobre la percepción que se tiene de la temática estudiada. Respecto a esto, el contexto y entorno educativo también tienen relevancia, ya que, en parte, condicionan las diferentes percepciones mencionadas. Según Flores y otros (2016), el ambiente escolar no solamente es importante para la formación de los estudiantes o para entregar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, sino que también para la promoción de una buena convivencia escolar, el trabajo en equipo y la igualdad efectiva.

Los resultados muestran algo interesante para comprender la desigualdad que se menciona en los capítulos de la investigación. Como todo proceso o producto cultural, tiene diferentes componentes que lo reproducen dentro de un marco temporal. Para el caso de esta investigación, frente a la pregunta referente a las posibles causas de la desigualdad de género en el contexto de la asignatura de EF, gran parte del estudiantado comentó que el profesorado de dicha área tendría gran responsabilidad de que el fenómeno explicitado se de en sus contextos educativos. Estos resultados se vinculan de algún modo con los de Chihuailaf y otros (2022a), que, en una población de profesorado de EF de diferentes regiones de Chile, reconoció que no tenían formación en perspectiva de género y, por ende, tenían conocimientos muy ambiguos sobre el tema. Este vacío en torno a una formación crítica sobre género en EF podría estar desfavoreciendo una didáctica que promueva la igualdad de género en el desarrollo de esta disciplina pedagógica.

El alumnado asoció emociones negativas para el bienestar subjetivo a la desigualdad de género y emociones positivas para el bienestar subjetivo a la igualdad de género. En el ámbito escolar, las primeras afectan el comportamiento y la interacción con los iguales en el aula de clases, por el contrario, las emociones positivas generan situaciones ideales para el proceso de aprendizaje (Olivo et al., 2018). Estos resultados muestran,

en parte, el carácter moral de las emociones (Hitlin y Harkness, 2022; Mujica-Johnson et al., 2018), dado que se asocian a los valores que el alumnado asume frente a la temática del género. Además, es preciso agregar que diferentes estudios han mostrado la relación entre las emociones negativas para el bienestar subjetivo del alumnado y las desigualdades de género en EF (Azzarito et al., 2006; McCaughtry et al., 2006; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017; Mujica-Johnson, 2021). Según lo expuesto en las respuestas de algunas estudiantes dentro de la investigación, las tareas diferenciadas asociaban al género femenino con tareas de mayor carácter individual, como el entrenamiento con fines estéticos, mientras que al género masculino se le relaciona comúnmente a deportes de carácter colectivo, y, en mayor medida el fútbol. Esto reflejaría la reproducción de estereotipos de género en la clase de EF, los cuales también han sido reconocidos en otras investigaciones en el campo de la EF (Camacho-Miñano y Aragón, 2014; Monforte y Úbeda-Colomer, 2019; Preece y Bullingham, 2022).

De acuerdo en el objetivo de este estudio, comprender las interpretaciones del alumnado sobre la desigualdad e igualdad de género en las clases de Educación Física escolar, se concluye que la igualdad y la desigualdad de género son fenómenos culturales presentes en las clases de EF escolar en los contextos chilenos investigados. No obstante, no son fenómenos rígidos y estables, sino que se encuentran condicionados e influenciados por características propias del contexto y de la subjetividad de cada persona. En algunos casos, se puede observar que algunas personas relacionan su interpretación con corrientes cercanas a los movimientos sociales actuales. Además, gran parte de las personas entrevistadas relacionan la igualdad y la desigualdad de género con el acceso a las oportunidades que tiene cada persona. En el contexto de EF, el término de oportunidades se encuentra relacionado a que los y las estudiantes puedan realizar las mismas actividades, por ejemplo, que todos sean partícipes de cada uno de los deportes y que el género no le favorezca o perjudique en su práctica. Además, al uso de los diferentes espacios físicos (canchas, gimnasios, polideportivos, entre otros) en las clases de EF.

Tras comparar las interpretaciones sobre la desigualdad de género en las clases de EF según el género del alumnado, se concluye que el género femenino tiene mayor conciencia de la desigualdad de oportunidades vivenciadas en la asignatura, dado que el género masculino no hizo alusión a dicha categoría. No obstante, ambos géneros coinciden en todas las otras categorías que emergieron para explicar las desigualdades. En cuanto a la igualdad de género, existe una total coincidencia entre ambos géneros sobre los puntos de vista que podrían explicarla. Por medio de las emociones del alumnado se puede apreciar que, desde la perspectiva estudiantil, la igualdad de género representaría un valor moral agradable y la desigualdad un valor moral desagradable.

La investigación da muestra de que la desigualdad de género es un fenómeno complejo que se encuentra presente de forma implícita en muchos casos en el contexto cultural, y, por ende, en la realidad educativa de las personas que se encuentran o encontraron en el rol de estudiantes. Como producto cultural, se encuentra condicionado por características propias del mismo entorno, lo cual genera que no sea un aspecto estático, sino que es mutable y fluctuante dependiendo de quién lo reproduzca. Dicha vivencia en torno al género se encuentra imbuida por la biografía de cada estudiante, de cada docente y sus procesos de enculturación. Sobre las principales causas de la desigualdad de género en las clases de EF, destaca el rol del profesorado de EF, por lo que se concluye que es importante que esta temática sea abordada de manera crítica y reflexiva en la formación inicial docente. Además, también sería necesario que sea abordada con el profesorado que se encuentre en ejercicio en el sistema educativo.

Tratándose de una temática en constante discusión, cambio y reconceptualización dependiendo el contexto temporal, geográfico y social, resulta interesante que se generen más investigaciones que evalúen cómo se articulan las variables identificadas dentro del estudio. Sin embargo, existen medidas concretas que podrían llegar a significar cambios en la percepción del estudiantado sobre la EF, respecto a la desigualdad e igualdad de género. En función de esto y de los resultados obtenidos, se presentan algunas aplicaciones prácticas para promover la igualdad de género en esta asignatura: a) aplicar actividades de carácter colaborativo, que permitan la participación de todas las personas; b) reconocer las debilidades y fortalezas del estudiantado con el objetivo de planificar actividades que les permitan tomar distintos roles a lo largo de las sesiones; c) utilizar un lenguaje no sexista, por ejemplo, sin la utilización de diminutivos hacia un género en concreto, con el propósito de generar un ambiente educativo que promueva el aprendizaje de todas y todos los estudiantes; y d) explicitar de forma constante la importancia de los aspectos valóricos relacionados con el desarrollo social como la promoción de la igualdad en torno al género.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se encuentra que solamente se indagó las perspectivas de algunos casos en torno a dos centros educativos, de modo que la transferencia de los resultados debe realizarse con moderación y perspectiva crítica. Es decir, siendo consecuente con el paradigma científico utilizado, en ningún caso estos resultados se pueden generalizar y descontextualizar. Por otro lado, se indagó solamente la perspectiva del estudiantado, por lo que no se consideró la perspectiva de otros participantes importantes de la clase de EF, como lo es el profesorado. Finalmente, en cuanto a la temática, solamente se indagó el género desde una perspectiva binaria, quedando otros géneros no representados en el estudio, sobre todo, los de la categoría no binaria.

Referencias

- Andolfo, M., Day Pilaría, F., De Feo, M., Frank, A., Martins, M. y Matarrese, A. (2012, 27 de septiembre). El concepto de cultura desde la mirada antropológica: Experiencia de trabajo en un curso introductorio universitario [Comunicación]. En *III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Universidad Nacional de La Plata.
- Arenas-Arroyo, D., Vidal-Conti, J. y Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Azzarito, L., Solmon, M. y Harrison, L. (2006). «...If i had a choice, i would...». A feminist poststructuralist perspective on girls in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 222-239. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599356>
- Barrientos-Saavedra, P., Montenegro, C. y Andrade, D. (2022). Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: Una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G. y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Camacho-Miñano, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad físicasocial y educación física escolar: Las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM.

- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish students of physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Concha-López, R., Prat-Lopicich, A. y Carcher-Moraga, A. (2022a). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Chihuailaf-Vera, L., Mujica-Johnson, F. N. y Concha-López, R. F. (2022b). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos*, 45, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Cho, S. y Jang, S. J. (2021). Do gender role stereotypes and patriarchal culture affect nursing students' major satisfaction? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052607>
- Concha, R. y Mujica-Johnson, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(4), 1-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>
- Flick, U. (2021). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Pérez, R., Rebollo, M., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Hidalgo, T. y Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Journal of Movement & Health*, 15(2), 86-95. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- Hitlin, S. y Harkness, S. (2022). Inequality and the development of moral emotions. En D. Dukes, A. Samson y E. Walle (Eds.), *The Oxford handbook of emotional development* (pp. 491-502). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198855903.013.1>
- Illera, J. (2017). Los estereotipos de género que influyen en las clases de educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 22(227), 1-9.
- Kleinubing, N. D., Saraiva, M. C. y Francischi, V. G. (2013). Dance in high school: Reflections on gender stereotypes and movement. *Journal of Physical Education*, 24(1), 71-82. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v24.1.15459>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo veintiuno.
- Martínez-Martín, I. y Ramírez-Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 77-99. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Comunicaciones Noreste.
- McCaughy, N., Barnard, S., Martin, J., Shen, B. y Hodges, P. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(4), 486-497. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599383>
- MINEDUC. (2017). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. MINEDUC.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. MINEDUC.
- Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272>
- Monforte, J. y Úbeda-Colomer, J. (2019). 'Como una chica': Un estudio provocativo sobre estereotipos de género en educación física. *Retos*, 36, 74-79. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V36I36.68598>
- Mujica-Johnson, F. N. (2021). Emociones negativas del alumnado de secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 41, 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Mujica-Johnson, F. N. (2020). Educación física crítica: Un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>

- Mujica-Johnson, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Mujica-Johnson, F. N. y Jiménez-Sánchez, A. C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en educación física. *Retos*, 39, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Mujica-Johnson, F. N. y Orellana-Arduiz, N. D. C. (2022). Emociones de profesoras de educación física chilenas en el contexto de pandemia: Estudio de casos. *Retos*, 43, 861-867. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89801>
- Pérez-Soria, J. (2022). Qué hacer en la investigación cualitativa ante la apertura de datos. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.6035/recerca.6103>
- Preece, S. y Bullingham, R. (2022) Gender stereotypes: The impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Ruiz-Pinto, E., García-Pérez, R. y Rebollo-Catalán, A. (2013). Relaciones de género de adolescentes en contextos escolares. Análisis de redes sociales con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 123-140.
- Sánchez, C., Chiva, O. y Ruiz, J. (2016). Estereotipos de género y educación física en educación secundaria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 11, 1-6.
- Soler, S. (2009). Reproduction, resistance and change processes of traditional gender relationships in physical education: The case of football. *Culture and Education*, 21(1), 31-42. <https://doi.org/10.1174/113564009787531253>
- Stake, R. (2021). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Von Flotow, L. y Kamal, H. (2020). *The Routledge handbook of translation, feminism and gender*. Routledge.

Breve CV de los/as autores/as

Pedro Díaz Vásquez

Investigador en temas de vida activa saludable y de perspectiva de género en Educación Física. Licenciado en Educación y Profesor de Educación Física, Universidad Autónoma de Chile. Docente, Instituto Hebreo Dr. Chaim Weizmann. Email: pedro.diaz1@cloud.uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7988-8169>

Camila González Robles

Investigadora en temas de perspectiva de género en Educación Física. Licenciada en Educación y Profesora de Educación Física, Universidad Autónoma de Chile. Email: camila.gonzalez26@cloud.uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-4409>

Joaquín Ramírez Rojas

Investigador en temas de vida activa saludable y de perspectiva de género en Educación Física. Licenciado en Educación y Profesor de Educación Física, Universidad Autónoma de Chile. Profesor de fútbol, Escuela Universidad Católica Valle Grande. Email: joaquin.ramirez@cloud.uautonoma.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9327-7014>

Felipe Mujica-Johnson

Investigador de temas sobre filosofía, pedagogía, género y actividad física-deportiva. Académico, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Email: fmujica@live.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte

Effects of University Service-Learning on the Teaching Competence of Students in the Field of Physical Activity and Sport

Luis García-Rico*,¹, M^a Luisa Santos-Pastor², Pedro Jesús Ruiz-Montero² y Luis Fernando Martínez-Muñoz²

¹ Universidad Isabel I, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

³ Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio
Actividad física
Deporte
Docente
Formación inicial

RESUMEN:

El Aprendizaje-Servicio Universitario ha tenido un importante impulso en los últimos años por su contribución a la formación profesional del alumnado. Este estudio se centra conocer y comprender los efectos que tiene sobre la competencia docente del alumnado universitario. La investigación ha seguido un diseño mixto. Han participado 145 estudiantes que han llevado a cabo experiencias de Aprendizaje-Servicio en diferentes asignaturas de las titulaciones del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria, con mención en Educación Física, de la Universidad Autónoma de Madrid. Para la recogida de la información se utilizó el cuestionario E-ASAF, grupos focales, entrevistas grupales, el portafolio del alumnado y observaciones no participantes. El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS v.25 y el análisis de contenido para la información cualitativa. Los principales hallazgos de la investigación nos permiten afirmar que el Aprendizaje-Servicio Universitario incide positivamente en los diferentes ámbitos de la formación docente del alumnado, destacando su contribución eficaz para el desarrollo de la competencia profesional en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Las limitaciones del estudio proponen mejorar la diversidad de contextos y de participantes.

KEYWORDS:

Service-learning
Physical activity
Sport
Teacher
Initial training

ABSTRACT:

University Service-Learning has had a significant boost in recent years due to its contribution to the professional training of students. This study focuses on knowing and understanding the effects it has on the teaching competence of university students. The research has followed a mixed design. 145 students have participated who have carried out Service-Learning experiences in different subjects of the degrees of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences and the Degree in Teacher in Primary Education, with mention in Physical Education, of the Autonomous University of Madrid. For the collection of information, the E-ASAF questionnaire, focus groups, group interviews, the student portfolio and non-participant observations were used. Statistical analysis was performed using the SPSS v.25 program and content analysis for qualitative information. The main findings of the research allow us to affirm that University Service-Learning has a positive impact on the different areas of student teacher training, highlighting its effective contribution to the development of professional competence in the field of Physical Activity and Sport. The limitations of the study propose to improve the diversity of contexts and participants.

CÓMO CITAR:

García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado el ámbito de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) insiste en la necesidad de renovar los modelos pedagógicos para orientar la formación en la Educación Superior. Se reclama la importancia de proponer una formación integral del alumnado mediante la adquisición de las competencias generales y específicas propias de su titulación, a través de procesos formativos más dinámicos e interactivos. Sin embargo, aún hoy día se mantiene la idea, aunque cada vez en menor medida, de que la construcción del conocimiento se produce de manera unidireccional y estanca (profesorado-alumnado). Desde este planteamiento el profesorado es el único agente con autoridad y capacidad suficiente para propiciar la adquisición de conocimientos en el alumnado. La formación se centra básicamente en promover situaciones simuladas y en contextos que tienen una mínima relación con su futuro profesional y con la realidad social del momento (Deeley, 2016).

En línea con los retos que afronta la universidad, respecto a la implementación de modelos pedagógicos afines a las directrices establecidas por el EEES y acordes con el desarrollo profesional y la responsabilidad social del alumnado, el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) se postula como un enfoque formativo idóneo para estos fines. Es clave para orientar la formación ética y profesional que debe de recibir el alumnado universitario (Araujo y Arantes, 2010; Chen, 2018; Yorio y Ye, 2012), por la combinación del desarrollo de las competencias curriculares, contenidos académicos y la educación en valores con el servicio a la comunidad, a través un aprendizaje crítico y reflexivo (Furco, 2003; Galvan y Parker, 2011; Herold y Waring, 2016; Michigan State University, 2015).

En los últimos años están proliferando las investigaciones que muestran el impacto del ApSU en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte (AFD), las cuales ponen de manifiesto el creciente interés de dicho modelo formativo en la educación superior. De hecho, el incremento de las producciones científicas que ha habido se debe, entre otros motivos, a la necesidad de conocer y comprender las posibilidades formativas que posee el ApSU en las titulaciones de AFD.

2. Revisión de la literatura

De acuerdo con las últimas investigaciones, el ApSU-AFD permite al alumnado adquirir los conocimientos científicos y las habilidades prácticas propias del área (Capella-Peris et al., 2020; García-Rico et al., 2021a), además de mejorar su comprensión y desarrollar capacidades profesionales (Garay et al., 2021; Giles et al., 2021). En esta línea, Chiva-Bartoll y otros (2020) establecen que el ApSU favorece el desarrollo de las competencias generales y específicas de la AFD y capacita al alumnado para el desempeño de su futura labor profesional, repercutiendo en el trabajo cooperativo, la capacidad de planificar y desarrollar sesiones de ejercicio físico, etc. (Capella-Peris et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2018; Short et al., 2019). Asimismo, la realización de un servicio solidario en favor de la comunidad despierta la responsabilidad social y cívica del alumnado, que hace que se muestre más solidario tras su experiencia de ApSU-AFD (García-Rico et al., 2021b; Santos-Pastor et al., 2018), y beneficia el desarrollo del sentido crítico (Herold y Waring, 2016).

A los beneficios expuestos se une la oportunidad de acercarse a un contexto de práctica y una realidad socialmente en desventaja que, en muchas ocasiones, es desconocida por el alumnado. Este contacto con la realidad contribuye a la eliminación de prejuicios

y la adquisición de valores morales como: la empatía, la inclusión social y el trabajo cooperativo (Balaguer-Rodríguez et al., 2016; Ruiz-Montero et al., 2016; Chiva-Bartoll et al., 2020), influyendo directamente sobre la identidad personal del alumnado universitario (Corbatón, et al., 2015; Ruiz-Montero et al., 2020). Asimismo, el ApSU-AFD ha demostrado impactar positivamente en el desarrollo de competencias sociales y cívicas, promoviendo así su uso con fines de inclusión social (Abellán, 2021; Lamonedá et al., 2019). Igualmente, suscita el empoderamiento social del alumnado para hacer frente a las injusticias sociales (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; García-Rico et al., 2020; Ruiz-Montero et al., 2020).

Los estudios revisados arrojan claridad respecto a cómo los proyectos de ApSU-AFD favorecen el aprendizaje de los contenidos disciplinares, además de los aprendizajes transversales (Capella-Peris et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; García-Rico et al., 2021a; Ruiz-Montero et al., 2020; Santos-Pastor et al., 2018; 2021). Algunos argumentos en pro de este modelo pedagógico parecen incidir en la idea de que el ApSU-AFD puedan contribuir a la adquisición de competencias profesionales como futuros docentes en el ámbito de la AFD. Sin embargo, no hay muchos estudios que pongan este tópico en cuestión ni analicen en profundidad el tipo de conocimientos que puede aportar el ApSU en el desarrollo de su futura profesión como docente en el ámbito de la AFD.

Así, en el marco de la formación inicial de profesorado, apoyándonos en los postulados de Shulman (1987), el docente para poder enseñar de manera eficaz su materia precisa adquirir de manera equilibrada el Conocimiento del Contenido (CC) y el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). Algunos autores (Blömeke et al., 2014; Carreiro da Costa et al., 2016; Castejón y Jiménez, 2017, Hernández y Velázquez, 2010; Loughran et al., 2012) indican que ambos tipos de contenidos son los responsables de integrar la competencia docente del profesorado del ámbito de la AFD. Sin embargo, en la línea de lo que apuntaba Bolívar (2005), y aplicado a la metodología del ApSU, el CPC no solo hace referencia a la competencia pedagógica o didáctica, sino que debe contemplar también el conocimiento del contexto educativo y de las particularidades de los aprendices. Si consideramos que uno de los rasgos del ApSU es a quién se dirige el proyecto (los receptores del servicio), y que una de las finalidades que presentan es atender sus necesidades y posibilidades, consideraremos el Conocimiento del Contexto Social (CCS) como una categoría determinante sobre la que profundizar, con suficiente entidad para generar aprendizajes valiosos. Igualmente, el acercamiento a las situaciones reales de práctica de la profesión de AFD que supone el ApSU nos lleva a plantear el Conocimiento Profesional (CP) como una categoría de análisis para valorar y asentar el tipo de aprendizajes que promueve esta metodología (Abell, 2007).

En definitiva, consideramos necesario valorar la incidencia que tiene el ApSU-AFD en el aprendizaje de cuatro tipos de conocimientos: (1) Conocimiento del Contenido, (2) Conocimiento Pedagógico del Contenido, (3) Conocimiento del Contexto Social y (4) Conocimiento Profesional. De este modo podremos considerar en qué medida esta metodología contribuye a proporcionar capacidades orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con la AFD y a su manera de enseñarlo en contextos sociales diversos y complejos, al tiempo que contribuye al desarrollo de la competencia profesional. A continuación, se explican las implicaciones de cada uno de los contenidos y su relación con el ApS en AFD.

2.1. Conocimiento del Contenido (CC)

Este conocimiento hace referencia a qué se enseña. Es decir, al conocimiento específico que tienen los futuros docentes del ámbito de la AFD. En él se incluyen

conceptos, ideas, teorías y enfoques sobre el desarrollo de la materia. El alumnado debe conocer tanto el conocimiento sustantivo (creencias y marcos explicativos de la materia) como sintáctico del contenido (que permite su actualización y reflexión continua). Estos aprendizajes están vinculados a las competencias específicas propias de la disciplina desde la que se interviene que, en el caso de la Educación Física, se refiere al conjunto de saberes que se deben adquirir y dominar en la formación inicial para desarrollar una AFD de calidad (Castejón y Jiménez, 2017).

2.2. Conocimiento Pedagógico del Contenidos (CPC)

Este conocimiento contempla la manera de aplicar el contenido específico de la AFD, la metodología o los enfoques de enseñanza-aprendizaje. Implica una transformación de los conocimientos para que sea enseñado, o lo que es lo mismo, una trasposición didáctica. Para Shulman (1987) este proceso se produce cuando el docente interpreta la materia y la adapta a los conocimientos previos de los aprendices. Incluyen las competencias didácticas generales, relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (diagnóstico, diseño, intervención y evaluación), así como a la organización y gestión de las sesiones de AFD. Estos aprendizajes, a su vez, se relacionan con las competencias didácticas o pedagógicas de los futuros docentes. En el ámbito de la AFD, el CPC permite una enseñanza apropiada del CC, influyendo incluso en la variedad de propuestas de aprendizaje que se proponen.

2.3. Conocimiento del Contexto Social (CCS)

Esta dimensión está referida a la adaptación de los conocimientos anteriores (CC y CPC) a las particularidades del contexto social en el que se enmarca la acción formativa y a las necesidades de los participantes. El contexto ejerce una influencia directa en determinar lo que se enseña (se aprende) y cómo se enseña, configurándose como un elemento determinante de la acción docente. Este proceso de acoplamiento del CC y CPC a la realidad, genera aprendizajes vinculados a las competencias sociales de los futuros profesionales de la AFD que son vitales en los proyectos de ApSU.

2.4. Conocimiento Profesional (CP)

La combinación de estos conocimientos CC, CPC y CCS son claves para determinar la calidad de los programas de ApSU-AFD. El CP se constituye como un caleidoscopio con el que observar y valorar lo que aporta esta metodología al aprendizaje competencial en la formación inicial. Esta interrelación podría estar vinculada con lo que Shulman (1998) denominó conocimiento profesional, que comprende la dimensión moral que dirige la práctica como servicio que se presta a otros, haciendo referencia a la responsabilidad personal y social en el uso de los conocimientos teóricos y prácticos:

El punto de partida para la preparación profesional es la premisa de que las dimensiones del profesionalismo implican propósitos sociales y responsabilidades, que deben estar fundamentadas tanto técnica como moralmente. El significado común de una profesión es la práctica organizada de complejos conocimientos y habilidades al servicio de otros. El cambio en el formador de profesionales es ayudar al futuro profesional a desarrollar y compartir una visión moral robusta que pueda guiar su práctica y provea un prisma de justicia, responsabilidad, y virtudes que puedan verse reflejadas en sus acciones. (p. 516)

Diversas investigaciones han mostrado la incidencia del ApSU sobre el rendimiento académico y profesional del alumnado, al aplicar los conocimientos teóricos del ámbito de la AFD en situaciones reales diversas, utilizando el pensamiento crítico y reflexivo para abordar la problemática social (Capella-Peris et al., 2020; García-Rico et al., 2020).

Sin embargo, es preciso estudiar en qué medida el ApSU-AFD se configura como una estrategia que combina diferentes conocimientos de enseñanza con efectos sobre el desarrollo profesional. Por ello, el objetivo de esta investigación se centra en conocer y comprender los efectos del ApSU sobre la competencia docente del alumnado en el ámbito de la AFD.

3. Método

De acuerdo con el principal propósito de la investigación de conocer y comprender los efectos del ApSU sobre la competencia docente del alumnado en el ámbito de la AFD, el presente estudio de investigación se ha desarrollado siguiendo un diseño de investigación mixto, en el que se ha combinado coherentemente el enfoque cuantitativo con el cualitativo de corte etnográfico, con el fin de obtener un entendimiento más completo y profundo de la realidad estudiada.

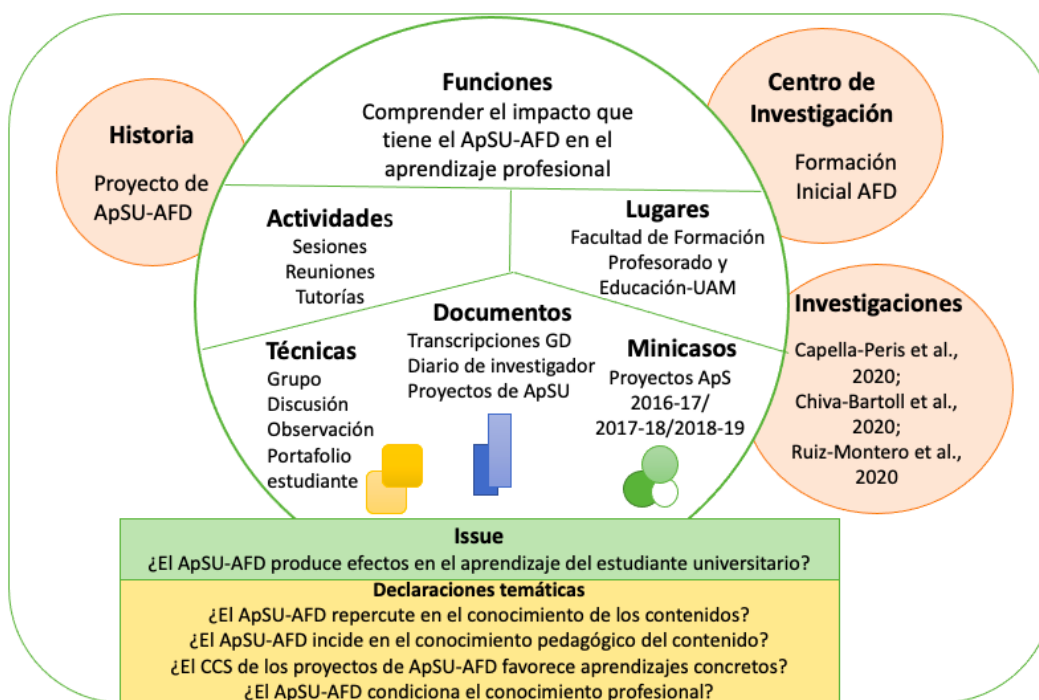
Procedimiento y fases de la investigación

En la parte cuantitativa se abordó un estudio no experimental descriptivo, teniendo en cuenta las condiciones naturales en las que se realiza la investigación y la dificultad de controlar las variables del contexto. Se aplicó el cuestionario validado denominado Escala Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E-ASAF) (Santos-Pastor et al., 2020), que nos permitió recoger de manera rápida un número considerable de datos respecto al impacto del ApSU en el alumnado de AFD, ofreciéndonos una perspectiva general sobre la influencia del ApSU-AFD en diferentes dimensiones de la formación inicial del alumnado.

Posteriormente, a raíz de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, se profundizó sobre cuestiones claves para comprender en profundidad el sentido que tiene el ApSU en la formación inicial del alumnado del ámbito de la AFD. Se utilizó un enfoque cualitativo de corte etnográfico con estudio de casos (Stake, 2005) para conocer la particularidad de la realidad objeto de estudio desde diferentes miradas (Jorrín, 2006) y llegar a comprender su complejidad desde lo particular (o inductivo) (Figura 1). Desde esta perspectiva, el investigador se convierte en el principal instrumento, aportando su particular forma de entender el fenómeno estudiado (Creswell, 2013). Igualmente, hay que destacar el carácter constructivista de la investigación, en tanto que el contexto social en el que se lleva a cabo determina las interpretaciones que se hagan de la realidad. En este sentido, nuestra labor como investigadores se limita a recoger los significados que de la realidad tienen sus protagonistas (Jorrín, 2006). Nos interesa comprender el caso en sí, por lo que se trata de un estudio de casos intrínseco (Stake, 1995).

Para responder a los interrogantes de la investigación se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de investigación: (a) entrevistas grupales en profundidad con el alumnado que participó en las experiencias de ApSU-AFD; (b) observaciones de las diferentes fases de los proyectos de ApSU-AFD; (c) grupos focales con el alumnado; y (d) análisis de documentos de la realidad (portafolio del alumnado).

Figura 1
Estructura del estudio de casos ApSU-AFD en la UAM



Contexto y participantes

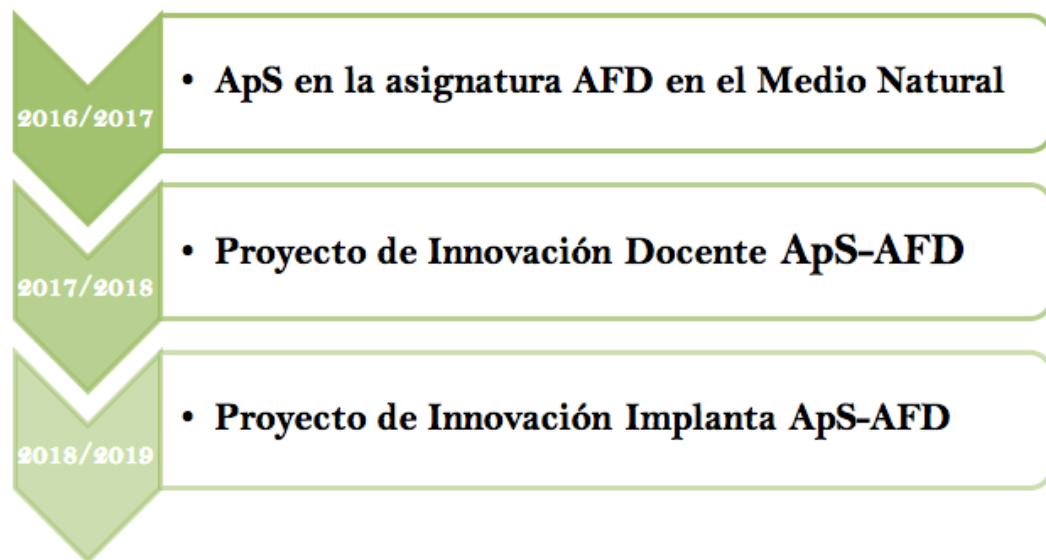
La investigación se contextualiza en las experiencias de ApSU-AFD que se han desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (Figura 2), en las titulaciones relacionadas con la AFD. La experiencia piloto impulsada en el curso académico 2016/17, desde la asignatura Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD), en colaboración con el Programa Promotor (Fundación Prodis¹), derivó en la configuración de diferentes proyectos educativos en el que han participado otras asignaturas del Grado en CAFYD y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en Educación Física (EF). Asimismo, se ampliaron los contextos de intervención y las redes de colaboración con entidades socioeducativas de colectivos desfavorecidos, a través del convenio marco firmado con el Ayuntamiento de Madrid como son: mujeres sin hogar (Fundación FACIAM²) o con jóvenes en situación de riesgo social (Fundación Tomillo³).

¹ Programa de formación destinado a jóvenes con discapacidad intelectual cuyo objetivo se orienta a la inclusión laboral (Ver <http://www.sindromedownvidaadulta.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>)

² Federación de Asociaciones y Centros de Ayuda a Marginados (Ver <https://faciam.org/que-es-faciam/>)

³ La Fundación Tomillo es una entidad privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente que nace en 1984 con el propósito de contribuir a la mejora social y al desarrollo de la persona (Ver <https://tomillo.org/>).

Figura 2
Experiencias ApSU-AFD en la UAM



Los participantes y principales protagonistas de esta investigación son el alumnado del Grado en CAFYD y del Grado en Maestro/a en Educación Primaria con mención en EF de la UAM. La suma total de participantes durante los tres cursos académicos asciende a un total de 145 estudiantes (Cuadro 1).

Cuadro 1
Características de los participantes

Curso académico		2016/17	2017/18	2018/19
N (145)		5	76	64
Edad	<20 años	-	27	21
	20-24 años	4	41	39
	25-29 años	1	6	4
	>30 años	-	2	-
Género	Masculino	1	46	39
	Femenino	4	30	25
Curso académico	1º	-	12	18
	2º	5	54	36
	3º	-	-	-
	4º	-	10	10
Participación previa en ApS	Sí	-	22	21
	No	5	54	43

El Proyecto ApSU en AFD en la UAM

Las experiencias de ApSU-AFD en la UAM son elegidas de forma voluntaria por el alumnado, como opción de trabajo en las asignaturas mencionadas (Santos-Pastor et al., 2018, 2021). Éstas consisten en elaborar un diseño de intervención basado en una necesidad detectada y pactado previamente con el profesorado y los colectivos receptores, para ser desarrolladas en colaboración con los socios comunitarios y en relación con el programa de la asignatura. Al inicio del semestre académico se realiza una sesión conjunta (asamblea inicial) en la que participan el alumnado universitario, el profesorado responsable y los socios comunitarios, sirviendo como punto de partida para el conocimiento de los colectivos-receptores, el intercambio de ideas y la

detección de necesidades que orienten la toma de decisiones. Las fases en las que se concreta el modelo de ApSU-AFD de la UAM son: observación inicial-diagnóstico, diseño de un plan, intervención, evaluación de la intervención y exposición de las experiencias (Santos-Pastor et al., 2018).

- Observación Inicial. El primer paso consiste en observar a los socios comunitarios en su día a día y cuáles son las dinámicas que llevan a cabo. La principal finalidad es familiarizarse con el contexto y diagnosticar la situación de partida del colectivo en concreto, así como valorar conjuntamente cómo se pueden atender sus necesidades y motivaciones mediante la AFD. Este constituye el punto de partida para encauzar la programación específica del contenido.
- Diseño. Seguidamente, considerando las necesidades de partida y guiado por el profesorado implicado, se concretará un diseño de intervención en relación con los elementos del currículo de la asignatura en la que se incluya:
 - ✓ El aprendizaje de conceptos básicos sobre la actividad, diseñando acciones metodológicas adaptadas a las posibilidades de los participantes.
 - ✓ Sesiones prácticas para aplicar los aprendizajes adquiridos.
- Intervención. Se dispondrá de un tiempo determinado y acordado para llevar a cabo el proyecto diseñado. En todo momento se deberán tener en cuenta los protocolos de actuación. Se trata de un documento elaborado por el conjunto de docentes universitarios y supervisado por el equipo de trabajo de las entidades, que pretende unificar criterios con el propósito de que las personas que reciben el servicio puedan tener una continuidad en sus prácticas. La aplicación práctica deberá respetar una parte de presentación, acción y una final de reflexión. Los componentes del grupo deberán distribuir los roles que cada persona asumirá en el desarrollo de las sesiones.
- Evaluación. Una vez concluida cada sesión práctica y asistido a las tutorías de seguimiento, se realizará un informe final en el que se sintetizará la valoración de las propuestas desarrolladas, analizando sus puntos fuertes y débiles, y generar una propuesta de mejora.
- Exposición. Al finalizar el proceso se presentará de manera pública la experiencia, mostrando un video (duración máxima de 4 minutos) en el que se recogen los momentos y acciones más relevantes del proyecto desarrollado.

Técnicas e instrumentos de investigación

- Cuestionario validado E-ASAF (Santos-Pastor et al., 2020) formado por 7 dimensiones (41 ítems y una pregunta abierta): (1) Identificación-Contexto, con 9 ítems; (2) Aprendizaje, con 5 ítems; (3) Valor pedagógico, con 7 ítems; (4) Impacto, con 6 ítems; (5) Desarrollo profesional, con 4 ítems; (6) Competencias profesionales, con 7 ítems; y (7) Opinión, con 3 ítems y una pregunta abierta. A excepción de las cuestiones de la primera dimensión y la pregunta final de carácter abierto, el resto de las preguntas se contestaban con una escala Likert de 5 puntos, siendo 1- Totalmente en desacuerdo y 5- Totalmente de acuerdo. El cuestionario E-ASAF cuenta con un excelente índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach=0,95).

- Entrevistas grupales. Al final de los proyectos se realizaba una reunión final entre el profesorado y cada grupo de trabajo. Se trataba de conversaciones flexibles y espontáneas que permitieron recoger información relevante.
- Observación no participante. El investigador principal recopiló un total de 30 sesiones en las que se implementaban las propuestas prácticas con los diferentes colectivos receptores, además de otras acciones complementarias (tutorías, asamblea, etc.).
- Grupos focales. Se desarrollaron al concluir el proyecto con cada uno de los equipos de trabajo que participaron en los proyectos de ApSU-AFD en cada curso académico.
- Portafolio del alumnado. Compila las tareas individuales finales que cada estudiante entrega al finalizar el proceso. En el portafolio incluyen los documentos desarrollados en las diferentes fases del proyecto, así como los informes de aprendizajes parciales y finales, elaborados como consecuencia de su implicación y reflexión personal.

Análisis de la información

El tratamiento y análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa SPSS v.25. Se calcularon la media y la desviación típica a través de un análisis descriptivo de frecuencias con el propósito de valorar la percepción del alumnado universitario sobre el impacto que ha tenido en su formación inicial la participación en experiencias de ApSU-AFD.

Por su parte, de acuerdo con Jackson y Mazzei (2012), el proceso de análisis de los datos cualitativos ha tenido en cuenta la integración múltiple de significados e interpretaciones de la realidad. El análisis de la información implicó una reducción de datos, despliegue de datos y conclusiones (Miles y Huberman, 1994). Este proceso se concretó en tres fases (Taylor y Bogdan, 1990): (i) identificar temas en núcleos temáticos, desarrollar conceptos y proposiciones (inducción). Para ello, se llevaron a cabo una serie de acciones: lectura exhaustiva de todos los datos recogidos mediante los instrumentos utilizados, registro de las ideas y reflexiones recopiladas durante la lectura de los datos, búsqueda de temas emergentes y, finalmente, desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas; (ii) codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema, así como su relación con las principales teorías relacionadas con el objeto de estudio (deducción). Lo que inicialmente fueron ideas, conceptos e interpretaciones vagas se fueron concretando, descartando y desarrollando por completo. Con tal fin, se realizaron las siguientes acciones: desarrollo de las categorías de codificación, codificación de la totalidad de los datos recogidos, separación y agrupación de los datos pertenecientes a cada categoría de codificación, para llegar a depurar el análisis de los datos, y (iii) relativizar los datos, ajustándolos y comprendiéndolos en el contexto donde fueron recogidos.

La selección de las citas se realizó de manera manual conforme se iban registrando y, posteriormente, analizando la información, asignando a cada cita un código que corresponde, en primer lugar, al instrumento utilizado (entrevista grupal: EG; observación no participante: Obs.; grupos focales: GF; portafolio alumnado: PA), seguido del grupo (G) y el participante (P) del grupo a quien corresponde la cita. Los diferentes procedimientos y técnicas utilizadas han permitido triangular la información recogida, obteniendo diferentes puntos de vista con el fin de crear una imagen fiable y adecuada del objeto de estudio (Denzin, 2017).

Asimismo, según algunos autores (Gibbs, 2012; Lincoln y Guba, 1985), los criterios de rigor metodológico del estudio se han basado en la credibilidad (v.g. triangulación de técnicas y negociación de informes), la transferibilidad (v.g. recogida exhaustiva de datos y descripción del contexto), la dependencia (v.g. descripción de procesos y evaluador externo) y la confirmabilidad (v.g. transcripción de información, reflexión sobre hallazgos e identificación de limitaciones). Asimismo, se han considerado los criterios éticos propios de la investigación cualitativa (consentimientos informados y confidencialidad) (Flick, 2015).

4. Resultados

Con el propósito de obtener una perspectiva general del impacto del ApSU-AFD sobre las diferentes categorías de análisis establecidas (CC, CPC, CCS y CP) se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario validado E-ASAF.

En primer lugar, se muestra la relación entre las categorías de análisis contempladas y los ítems del cuestionario E-ASAF, como se muestran en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Relación entre las categorías de análisis y los ítems del cuestionario E-ASAF

Dimensiones	Ítems cuestionario E-ASAF
Conocimiento del Contenido CC	(10) La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a comprender los contenidos de la materia.
	(12) He aprendido más los contenidos haciendo ApSU-AF en la comunidad que en las sesiones de aula.
	(13) La participación en ApSU-AF me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje.
Conocimiento Pedagógico del Contenido CPC	(11) La participación en la experiencia de ApSU-AF me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura.
	(14) Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico.
	(19) El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo.
	(20) El ApSU-AF me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo.
	(35) Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de aprendizaje-servicio.
Conocimiento del Contexto Social CCS	(21) El ApSU-AF me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica.
	(34) El ApSU-AF me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto.
	(36) Gestionar el grupo y contextualizar el aprendizaje es fundamental en las experiencias de ApSU-AF.
Conocimiento Profesional CP	(23) El ApSU-AF me ha permitido conocer cómo puedo involucrarme profesionalmente en mi comunidad.
	(24) Siento que el trabajo desempeñado en el ApSU-AF me hizo aprender sobre mi profesión.
	(28) El ApSU-AF me ha ayudado a tener clara la elección de mi profesión.
	(29) El realizar ApSU-AF me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral.
	(32) El ApSU-AF me ha hecho más consciente de las competencias que se requieren para ser un buen profesional.
	(33) Con el ApSU-AF he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión.
	(37) Mi ApSU-AF estuvo relacionado con las competencias profesionales.

De modo general, todas las categorías han sido valoradas positivamente por el alumnado, consiguiendo una puntuación media por encima de cuatro puntos en una escala Likert de cinco puntos.

Por su parte, el estudio cualitativo se desarrolló mediante el análisis de los testimonios directos del alumnado participante en las experiencias de ApSU-AFD, que han sido acopiados mediante los instrumentos de recogida de datos. La información obtenida fue analizada a partir de las proposiciones derivadas de la recogida de datos y las interpretaciones de los investigadores para conducir los hallazgos hacia los propósitos del estudio, intentando controlar la parcialidad a través de procesos de reflexión y conversaciones compartidas entre los autores del estudio.

De este modo, el análisis de la información se estructuró desde un proceso interpretativo-deductivo, teniendo en cuenta las dimensiones contempladas para el estudio, indicadas anteriormente (Figura 3).

Figura 3

Dimensiones de análisis del estudio



4.1. Efectos sobre el Conocimiento del Contenido

En este estudio se detecta que el alumnado percibe favorablemente la posibilidad que le ofrece el ApS-AFD para ser más protagonista de su propio aprendizaje y adquirir mayor responsabilidad con su proceso de formación. Asimismo, destacan la oportunidad que les brinda este tipo de experiencias para aprender y comprender los contenidos específicos de la AFD, respecto a otro tipo de experiencias formativas (Cuadro 3).

Cuadro 3**Resultados de la categoría Conocimiento de Contenido (CC)**

Conocimiento del Contenido	M (DT)
10. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a comprender los contenidos de la materia	4,27 (0,94)
12. He aprendido más los contenidos haciendo ApS en la comunidad que en las sesiones de aula	4,17 (0,73)
13. La participación en ApS me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje	4,51 (0,59)
<i>Total</i>	<i>4,31</i>

Así, el alumnado considera que el ApSU-AFD favorece la adquisición de los contenidos específicos de la materia, destacando su potencial respecto a los métodos de enseñanza tradicionales.

Yo creo que el ApS es una buenísima manera de aprender los contenidos de la asignatura, mediante una práctica real. Te aporta mayor feedback que las prácticas de aula simuladas y es mucho más motivante. (GF-G35-P2)

Igualmente, el ApSU-AFD es fundamental para la comprensión de los contenidos académicos, al propiciar la adquisición de aprendizajes valiosos y significativos para el alumnado, derivados de su intervención en contextos reales. Así lo recoge a siguiente cita:

(...) Sinceramente, creo que la facultad debería promover más proyectos de este tipo, independientemente del colectivo con el que se trabaje. Creo que el aprendizaje es mucho más significativo que el que llevamos a cabo en el aula en muchas ocasiones. (PA-G26-P5)

Además, el alumnado participante en la investigación destaca la oportunidad que les ofrece el ApSU de sentirse más autónomos y responsables con su propio aprendizaje.

El ApS-AFD ha sido la mejor oportunidad que hemos tenido para ser los protagonistas de nuestro propio aprendizaje. (EG-G36-P5)

Aunque son conscientes de la necesidad de recibir un acompañamiento y tutela por parte del profesorado responsable de la asignatura desde la que se pone en marcha la experiencia de ApSU-AFD.

Nuestra profesora tiene más experiencia y todo lo que nos ha aportado ha sido muy positivo para nosotros. Nos iba guiando y aportando feedback a lo largo del proyecto. Te das cuenta todo lo que aprendes realizando ApS-AFD. En otros proyectos o trabajos vas mucho más pautado por el profesor y tenemos menos capacidad para decidir. (GF-G1-P4)

A tenor de los resultados presentados, y de acuerdo con los estudios de Capella y otros (2020) y Chiva-Bartoll y otros (2020), el ApSU contribuye al aprendizaje y comprensión de los contenidos específicos de la AFD, principalmente, al permitir aplicar los conocimientos técnicos en contextos reales, produciendo aprendizajes significativos y transferibles a su futuro quehacer profesional. En este sentido, la presente investigación muestra la incidencia positiva del ApSU sobre el CC de AFD.

Por tanto, a partir de estos resultados y coincidiendo con MacPhail y Sohun (2019), los programas formativos de ApSU son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la enseñanza de la AFD, así como para fomentar la actitud crítica y reflexiva del alumnado.

4.2. Efectos sobre el Conocimiento Pedagógico del Contenido

En esta dimensión se recoge como el alumnado destaca la posibilidad que les ha brindado la experiencia de ApSU-AFD para aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en las asignaturas. Además, el trabajo colaborativo entre el alumnado, el docente y los socios comunitarios que exige este tipo de experiencias pedagógicas tiene un indudable impacto sobre la construcción de alianzas para el trabajo en la comunidad, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y relacionales en el alumnado participante (Cuadro 4).

Cuadro 4

Resultados de la categoría Conocimiento Pedagógico de Contenido

Conocimiento Pedagógico del Contenido	M (DT)
11. La participación en la experiencia de ApS me ha ayudado a experimentar los contenidos de la asignatura	4,31 (0,78)
14. Destacaría el valor pedagógico de la experiencia de ApS frente al académico	4,41 (0,75)
19. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de liderazgo	3,94 (0,93)
20. El ApS me ayudó a reforzar mis habilidades de trabajo en equipo	4,35 (0,71)
35. Considero que es importante tener habilidades sociales y relacionales en los contextos de ApS	4,69 (0,50)
<i>Total</i>	<i>4,34</i>

Estos resultados coinciden con lo que el alumnado indica sobre la necesidad que tiene de haber aprendido previamente estrategias didácticas para poner en práctica con éxito los contenidos específicos adquiridos.

La carrera lo que más te aporta son conocimientos teóricos, pero a través del ApS hemos podido aprender cómo ponerlos en prácticas en las sesiones de AFD que hemos desarrollado. (PA-G37-P1)

De hecho, el alumnado valora los aprendizajes didácticos que adquieren a través de las experiencias de ApSU-AFD en relación con su profesión, al permitirles aplicar en situaciones reales los contenidos específicos aprendidos.

Con el ApS hemos aprendido cómo gestionar actividades en un medio tan inestable como es el Medio Natural, saber cómo focalizar rutas de senderismo, adaptándolas a la necesidades y dificultades de los alumnos de Prodis. Luego, también, tratar con un grupo nuevo desde el rol de profesor, un rol que nunca habíamos tenido. (EG-G36-P1)

De acuerdo con Brown y Bright (2017), el ApSU-AFD contribuye eficazmente al desarrollo de las competencias docentes, puesto que, al tratarse de una experiencia real transferible al ámbito profesional, permite adquirir habilidades y capacidades necesarias para adaptarse a las situaciones que acontecen antes y durante las intervenciones. Así, durante las diferentes sesiones, se pudo observar una evolución en el alumnado universitario.

El alumnado reconoce al profesorado como acompañante y facilitador del aprendizaje, permitiendo al alumnado adquirir gradualmente mayor protagonismo y responsabilidad con su propio aprendizaje, como bien corroboran distintos estudios en el ámbito de la AFD (Chiva-Bartoll et al., 2020; Balaguer-Rodríguez et al., 2016; Santos-Pastor et al., 2018). Un compromiso real por parte del alumnado, que no solamente se produce con su propio aprendizaje, sino también hacia la divulgación y promoción de las experiencias de ApSU-AFD.

4.3. Efectos sobre el Conocimiento del Contexto Social

La dimensión sobre CCS es la que mejor valoración media presenta. El ApSU-AFD ofrecen al alumnado la posibilidad de contextualizar y adecuar los conocimientos adquiridos al contexto específico de actuación y las características del colectivo receptor (Cuadro 5). Según los resultados obtenidos, las experiencias de ApSU favorecen la adquisición de aprendizajes significativos y contextualizados.

Cuadro 5

Resultados de la categoría Conocimiento del Contexto Social

Conocimiento del Contexto Social	M (DT)
21. El ApS me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica	4,45 (0,70)
34. El ApS me ha permitido saber planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto	4,46 (0,71)
36. Gestionar el grupo y contextualizar el aprendizaje es fundamental en las experiencias de ApS	4,59 (0,57)
<i>Total</i>	<i>4,50</i>

El alumnado pone en valor el potencial del ApSU-AFD para la sensibilización y concienciación social, destacando su contribución respecto al conocimiento y comprensión de las necesidades presentes en su entorno más cercano.

Estábamos trabajando con alumnos con diversidad funcional, pero dado que la diversidad se da en muchos otros aspectos, la transferencia de los aprendizajes obtenidos es muy alta, lo que los hace bastante valiosos. Su valor reside en que permiten normalizar las diferencias entre las personas de una misma comunidad, de manera que facilita la inclusión, la convivencia, el respeto, la cooperación y el desarrollo de relaciones sociales a distintos niveles. (PA-G8-P2)

Asimismo, y en consonancia con los resultados que presenta el cuestionario E-ASAF, el alumnado participante considera que las experiencias de ApSU-AFD les ayuda a ser más tolerantes y sensibles hacia las particularidades que presentan los socios comunitarios. Así lo recogen las siguientes citas:

La experiencia de ApS ha tenido un valor personal muy especial, debido a la gran aportación que me ha supuesto trabajar con este colectivo. Ha sido una de las mejoras experiencias de mi vida. El poder descubrir cómo son y cómo trabajan me ha permitido conocer sus dificultades y también sus habilidades. Ha sido una experiencia muy enriquecedora en todos los sentidos. (GF-G36-P4)

El ApSU-AFD, como enfoque pedagógico, ostenta un lugar destacado en la construcción de la identidad social del alumnado, en tanto que les acerca y conecta con otras realidades presentes en la comunidad (Capella-Peris et al., 2020). Como hemos podido comprobar, el alumnado manifiesta haber experimentado un cambio personal relacionado con su compromiso social, valor ciudadano y exigencia ética hacia las personas que reciben el servicio.

Esta investigación destaca la posibilidad que ofrecen las experiencias de ApSU para adaptar los conocimientos técnicos adquiridos al contexto de práctica, mediante el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de trabajo AFD adecuadas a las características y necesidades del colectivo receptor (Ruiz-Montero et al. 2020; Short et al., 2019). De modo que las experiencias de ApSU en las que participa el alumnado durante su formación inicial favorecen la adquisición y consolidación del CPC y del CCS de AFD.

4.4. Efectos sobre el Conocimiento Profesional

Respecto al CP, el alumnado considera que su participación en experiencias de ApSU le ha permitido adquirir un conjunto de competencias altamente valiosas para su futura labor profesional, además de conocer de qué modo puede involucrarse profesionalmente en la comunidad. De tal modo, que a raíz de esta experiencia el alumnado se siente más competente para resolver situaciones reales similares a las que se encontrará en su futura profesión (Cuadro 6).

Cuadro 6

Resultados de la categoría Conocimiento Profesional

Conocimiento Profesional	M (DT)
23. El ApS me ha permitido conocer cómo involucrarme profesionalmente en mi comunidad	4,38 (0,66)
24. Siento que el trabajo desempeñado en el ApS me hizo aprender sobre mi profesión	4,44 (0,64)
29. El realizar ApS me ha ayudado a enfocar mi futuro profesional respecto a la actividad laboral	3,10 (1,04)
32. El ApS me ha hecho más consciente de las competencias que se requieren para ser un buen profesional	4,43 (0,70)
33. Con el ApS he aprendido a resolver situaciones reales similares a las que encontraré en mi profesión	4,30 (0,81)
37. Mi ApS estuvo relacionado con las competencias profesionales	4,27 (0,73)
<i>Total</i>	<i>4,15</i>

El alumnado manifiesta que las experiencias de ApSU-AFD en la que ha participado han contribuido eficazmente a su desarrollo integral. Entre otros argumentos exponen que influye positivamente sobre su formación académica, profesional y social. A nivel profesional, destacan la oportunidad de formar en contextos reales, aportándoles valiosas herramientas profesionales.

El proyecto de ApS presenta la oportunidad de adquirir un aprendizaje muy completo, que afecta a muchos niveles: personal, profesional y social. No se trata de una simulación y eso nos permite adquirir experiencia y competencias profesionales. Creo que ese es uno de los puntos más fuertes que tiene el ApS. (PA-G10-P3)

Asimismo, muestran una gran satisfacción tras participar en este tipo de experiencias formativas, señalando que el ApSU-AFD deberían tener un mayor protagonismo en el plan de estudios, puesto que les permite adquirir competencias profesionales que no son fáciles de replicar a través de otras propuestas formativas.

A mí la experiencia de ApS me ha parecido la más sustanciosa de todas las que hemos realizado a lo largo de la carrera. Tendrían que dar la posibilidad de hacer ApS en más asignaturas porque de esta forma coges experiencia profesional. (GF-G26-P3)

De este modo, todo parece indicar que el ApSU-AFD proyecta la construcción de una actitud profesional responsable, en sintonía con los principios éticos que rigen el ejercicio de su profesión (Galvan et al., 2018). Igualmente, la motivación intrínseca del propio alumnado que desarrolla ApSU-AFD establece una fuerte relación con el desarrollo de competencias profesionales y un proceso de aprendizaje más efectivo (Shin et al., 2018). Así lo recoge la siguiente cita:

El proyecto ApSU-AFD nos ha hecho aprender sobre nuestra profesión, pero no solo eso. También, nos ha cambiado como personas. Me siento más preparado profesionalmente para trabajar con personas con discapacidad intelectual. Yo, personalmente, tengo ganas de seguir participando en proyectos sociales. (EG-G8-P2)

Según los resultados de esta investigación, el ApSU-AFD tiene efectos notorios sobre diferentes ámbitos de la formación inicial del alumnado, contribuyendo a la formación de del alumnado altamente competentes con su quehacer profesional y responsables con la comunidad a la que pertenece. En este sentido, el estudio se muestra en consonancia con los resultados presentados por Corbatón et al. (2015), quienes concluyen que, el ApSU como enfoque metodológico en la formación inicial del profesorado de Educación Física, permite adquirir conocimientos técnicos y didácticos relacionados con su futura labor profesional. Por tanto, consideramos que el ApSU es un excelente modelo pedagógico que permite al alumnado adquirir el CP en el ámbito de la AFD.

5. Conclusiones

El presente estudio de investigación analiza la percepción que tiene el alumnado universitario sobre el efecto que tiene en su formación profesional haber participado en experiencias de ApSU-AFD. Los principales hallazgos de la investigación nos permiten afirmar que el ApSU presenta un conjunto de potencialidades que inciden positivamente sobre diferentes ámbitos de la formación docente del alumnado, destacando su contribución eficaz al desarrollo del CC, CPC, CCS y CP en el ámbito de la AFD.

El ApS como propuesta metodológica en la formación inicial genera beneficiosos efectos sobre el aprendizaje profesional, en tanto que permite al alumnado universitario: (1) adquirir los contenidos y competencias específicas sobre la AFD en las que se apoyarán sus prácticas laborales futuras; (2) consolidar el conocimiento pedagógico de la AFD para poder adaptar la práctica a las particularidades del contexto social y de los colectivos desfavorecidos, conformando una base didáctica sólida y probada para aplicar a su labor profesional; (3) sensibilizarle con el entorno social y sus necesidades como base para el desarrollo de la profesión desde un marco ético y moral basado en el respeto y en la justicia; (4) favorecer la transferencia de conocimientos, configurándose el ApSU-AFD como un puente que conecta la formación inicial y la práctica de la profesión propiamente dicha; y (5) orientar la construcción de un marco deontológico para el desarrollo profesional y la construcción de su identidad profesional.

Por tanto, esta investigación nos permite indicar que el ApSU-AFD facilita un tratamiento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial, y genera efectos notorios en el aprendizaje profesional del alumnado desde un enfoque multidimensional (desarrollo de las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal y actuación e integración social). Así, ha quedado constatado que el ApSU-AFD emplea estrategias metodológicas que pueden impulsar el desarrollo de las competencias profesionales durante su formación inicial. En este sentido, parece razonable que, como enfoque metodológico, ostente un lugar privilegiado en la formación inicial en el ámbito de la AFD, al mostrarse en sintonía con la renovación pedagógica que afronta desde hace tiempo la Educación Superior.

Finalmente, somos conscientes de las limitaciones de la muestra del estudio, por lo que los hallazgos serán tratados con tal convencimiento y siendo extrapolables a poblaciones y contextos similares a los utilizados en esta investigación. La aplicación del cuestionario E-ASAF a una muestra mayor y más diversa en cuanto a contextos de intervención y colectivos del servicio ayudaría a valorar con mayor amplitud los efectos que tiene en el ApSU-AFD sobre las diferentes dimensiones contempladas. Asimismo,

sería conveniente analizar los efectos sobre todos los agentes implicados en el proyecto de ApSU-AFD.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación de la Agencia Estatal de Investigación. Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria I+D+i 2019. REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033 “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la inclusión social”-PID2019-105916RB-I00.

Referencias

- Abell, S. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. Abell y N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Araujo, U. y Arantes, V. (2010). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: El proyecto de la Universidad de São Paulo. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 177-192). Octaedro.
- Balaguer-Rodríguez, P., Zorrilla-Silvestre, L., Capella-Peris, C. y Corbatón-Martínez, R. (2016). Estudio de caso de una experiencia de aprendizaje-servicio en educación física con estudiantes en riesgo de exclusión social. *Revista Digital de Educación Física*, 38, 134-145.
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: Las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/RCED.70939>
- Blömeke, S., Buchholtz, N., Suhl U. y Kaiser, G. (2014). Resolving the chicken-or-egg causality dilemma: The longitudinal interplay of teacher knowledge and teacher beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 37, 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.007>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Brown, K. M. y Bright, L. M. (2017). Teaching caring and competence: Student transformation during an older adult focused service-learning course. *Nurse Educator in Practice*, 27(2), 29-35. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.013>
- Capella-Peris, C. Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Carreiro da Costa, F., González, M. A. y González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.43564>
- Castejón, F. J. y Jiménez, F. J. (2017). Conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico del contenido de educación física en educación secundaria. *Retos*, 32, 146-151. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51845>
- Chen, S. Y. (2018). Learning with active rural community-dwelling older adults: Comprehensive effects of intergenerational service-learning in Taiwan. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(5), 287-301. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1477645>
- 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 behavior, and professional learning. *Frontiers Psychology*, 11, art. 331. <https://doi.org/10.3389/2020.00331>

- 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), 281-297.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.
<https://doi.org/10.23935/2016/01036>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Galvan, C., Meaney, K. y 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>
- Galvan, C. y Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of service-learning in physical education teacher education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
<https://doi.org/10.1177/105382591103400105>
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M. y Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de aprendizaje-servicio en educación física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 4(27), 47-64. <http://doi.org/10.18172/con.4592>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y 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.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M. y Bartoll, O. (2021b). 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.
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Ruiz-Montero, P. J. (2021a). The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103402.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giles, F., Trigueros, C. y Rivera, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en educación física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3(27), 31-46. <https://doi.org/10.18172/con.4607>
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó.
- Herold, F. y Waring, M. (2016). An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: Schools and university in partnership. *Journal Sport, Education and Society*, 23(1) 95-107. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1127802>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Lamonedá, J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49(4), 127-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Loughran, J. J., Berry, A. K. y Mulhall, P. (2012). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-821-6>
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review* 25(3), 876-92. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783922>

- Miles, M. B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y González-García, C. (2020). Learning with older adults through intergenerational service-learning in physical education teacher education. *Sustainability*, 12(3), 11-27. <https://doi.org/10.3390/su12031127>
- Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Rivera-García, E. (2016). Aprendizaje-servicio en los grados universitarios de educación física: Ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18, 244-258.
- 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 XXI*, 23(2), 67-93. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25422>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2(27), 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Shin, J., Kim, M.-S., Hwang, H. y Lee, B.-Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education*, 47, 159-174. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943>
- Short, V., Covey, J. A., Webster, L. A., Wadman, R., Reilly, J. y Hay-Gibson, N. (2019). Considering the team in team formulation: A systematic review. *Mental Health Review Journal*, 24, 11-29. <https://doi.org/10.1108/MHRJ-12-2017-0055>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Yorio, P. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

Breve cv de los/as autores/as

Luis García-Rico

Doctor Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Nebrija y en la Universidad Isabel I. Autor de diversas publicaciones internacionales entre artículos de revista científicas (JCR/SJR), capítulos de libros, monografías y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales relacionadas con el Aprendizaje-Servicio Universitario. Es coautor de la Escala Aprendizaje-Servicio en Actividad Física (E-ASAF) y ha participado y participa en diferentes proyectos educativos que tienen como eje principal el Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Además, ha colaborado en el rediseño de los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la Universidad Católica de Temuco (Chile). Email: luis.garciarico@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4456-1155>

M^a Luisa Santos-Pastor

Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con el Aprendizaje-Servicio universitario, la evaluación formativa y metodologías activas, así como en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural. Ha dirigido seis tesis doctorales. Coordina la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social del Consejo Superior de Deportes (Convocatoria 2019, 2020 y 2022). Email: marisa.santos@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Profesor Titular de la Universidad de Granada en el Departamento de Educación Física y Deportiva. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Granada en 2007. Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga en 2013. Máster en Investigación y Actividad Física por la Universidad de Málaga en 2009. Doctor por la Universidad de Granada en Ciencias del Deporte en 2015. Doctor por la Universidad de Málaga en Ciencias de la Educación en 2022. Autor de más de 70 artículos científicos de impacto, coordinador de diversos proyectos de innovación docentes, cursos de formación docente y responsable de proyectos de investigación. Líneas de trabajo: Condición física, Envejecimiento activo y Metodología Aprendizaje-Servicio. Email: pedrorumo@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9349-2478>

Luis Fernando Martínez-Muñoz

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con la evaluación formativa y las metodologías activas en Educación Física, con especial interés en el Aprendizaje-Servicio y el desarrollo de actividades físico-deportivas en el medio natural. Actualmente es miembro de la sociedad científica RIADIS y de las redes REEFNAT y REFyCE. Email: f.martinez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-7527>

Escalada para Conectar: De Proyecto de ApS a Comunidad de Práctica, Aprendizaje y Afecto

Climbing to Connect: From ApS Project to Community of Practice, Learning and Affection

Higinio Francisco Arribas-Cubero ^{*,1}, Javier Cano Sanz ², Jonatan Frutos-de Miguel ¹ y Alba García González ¹

¹ Universidad de Valladolid, España

² Fundación Intrás, España

DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio
Salud mental
Escalada
Comunidad
Actividad física

RESUMEN:

Este artículo trata de comprender las posibilidades de la escalada deportiva como espacio de encuentro formativo entre personas con malestar psíquico y estudiantes universitarios, a lo largo de un proyecto, desarrollado a través del método de Aprendizaje-Servicio (ApS). Partiendo de una metodología cualitativa de investigación basada en el estudio de casos, en el que se otorga voz a todos los participantes, este trabajo se centra en analizar el potencial de la escalada y profundizar en el impacto del ApS, valorando sus posibilidades para la creación de comunidades de práctica inclusivas. Los resultados nos muestran la necesidad de plantear proyectos comunitarios como prioridad en el trabajo con colectivos vulnerados y reconocer el derecho a la participación social en prácticas de actividad física como acto de justicia social. En este sentido, la escalada se ha convertido en un espacio compartido y valioso que ha generado seguridad emocional y sentido de pertenencia. Las necesidades colectivas emergen a través de procesos reflexivos, que han contribuido a la comprensión de los proyectos de ApS, como experiencia comunitaria de práctica, aprendizaje y afecto en el que los roles entre personas se funden y se confunden.

KEYWORDS:

Service-learning
Mental health
Climbing
Community
Physical activity

ABSTRACT:

This article seeks to understand the possibilities of sport climbing as a space for educational encounters between people with psychological distress and university students, through a project developed through the Service-Learning (SL) method. Using a qualitative research methodology based on case studies, in which all participants are given a voice, this work focuses on analyzing the potential of climbing and getting deeper in the impact of SL, assessing its possibilities for the creation of communities with inclusive practices. The results show us the need to consider community projects as a priority in working with vulnerable groups and to recognize the right to social participation in physical activity practices as an act of social justice. In this sense, climbing has become a shared and valuable space that has generated emotional security and a sense of belonging. Collective needs emerge through reflective processes, which have contributed to the understanding of SL projects as a community experience of practice, learning and affection, in which the roles between people merge.

CÓMO CITAR:

Arribas-Cubero, H. F., Cano Sanz, J., Frutos-de Miguel, J., García González, A. (2023). Escalada para conectar: De proyecto de ApS a comunidad de práctica, aprendizaje y afecto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 85-103.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.12.1.005>

1. Introducción

La escalada, como medio terapéutico, ha aumentado su relevancia en los últimos años. En la actualidad, han aparecido estudios que han mostrado los efectos positivos de la escalada en personas con diversos problemas de salud (Dorscht et al., 2019). Por el tipo de actividad física que supone, este deporte implica un reto personal que requiere mantener la concentración para la resolución de problemas. Alcanzar este objetivo provoca la sensación de haber dominado con éxito una tarea, a priori, compleja; lo que se traduce en una mejora de la autoeficacia, el estado de ánimo y la confianza (Gassner et al., 2022).

Otro de los puntos fuertes de la escalada como recurso socioeducativo es su propia dinámica. El hecho de que se desarrolle en grupo, con la existencia de una persona aseguradora, facilita la interacción social y la creación de redes de confianza. Esto no solo provoca la mejora de la capacidad física y, por ende, de la salud; sino que además permite un desarrollo comunitario empático (Gassner et al., 2022).

Se observa una asociación positiva entre la práctica de actividad física y la salud mental, como efecto protector y socializador (McMahon et al., 2017). Estos datos están llevando a que se incluya cada vez más como práctica comunitaria, con el fin de afectar positivamente a los dominios de salud mental y psicosocial (Kleinstäuber et al., 2017).

En la actualidad, desde el ámbito universitario se están adoptando estrategias de compromiso con la comunidad (Gezuraga, 2017), mediante el método de enseñanza Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS). Este método permite que el estudiantado adquiera aprendizajes significativos en su campo desde una perspectiva real, lo que implica aprender a través de la participación en la comunidad de la que son parte; contribuyendo a su mejora y transformación, a la vez que consolidan su aprendizaje (Litchke et al., 2020).

La Universidad, como agente social, debe velar por la promoción no solo del conocimiento, sino por la formación integral, mediante un compromiso activo con la justicia social, aplicando iniciativas que permitan construir sociedades más equitativas. En consecuencia, ha de producirse una conexión con la realidad, donde se vaya a desempeñar la función sociolaboral (Aramburuzabala et al., 2019).

Así pues, la escalada como estrategia de intervención en proyectos de ApS, puede ser considerada una actividad segura y eficaz, la cual aportaría mejoras no solo en aspectos de salud física, sino también en aspectos de salud mental y calidad de vida, así como en el bienestar social. Todo ello ofrece un potente complemento no farmacológico a los tratamientos convencionales de los trastornos de salud mental (Gassner et al., 2022). En consecuencia, el objetivo principal ha sido mostrar a través de un estudio de caso, cómo un proyecto de ApS, el cual aplicó la escalada como recurso socioeducativo; ayudó a personas con problemas de salud mental. Siendo una herramienta para mejorar tanto este aspecto, como la formación de los futuros profesionales de la educación. Todo ello, en colaboración con entidades del entorno centradas en el principio de la justicia y la transformación social en clave comunitaria.

2. Revisión de la literatura

2.1. Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria

La fuerte conexión académica y la naturaleza recíproca del ApS ofrecen beneficios únicos para los y las participantes, en la adquisición del conocimiento a través de la práctica y del servicio a la comunidad; fundamentándose en la reflexión sobre la experiencia (Gassner et al., 2022). Es preciso que exista un equilibrio entre el aprendizaje académico y el servicio comunitario, cuyo objetivo sea proporcionar una experiencia de aprendizaje práctico constructivo (García-Rico et al., 2021).

En este equilibrio entre el aprendizaje académico y el servicio comunitario, que busca la transformación de una determinada realidad, se observa cómo el alumnado aprende a distanciarse cada vez más de las acciones asistenciales, acercándose así a la lógica de la promoción social, que atiende a problemas estructurales (a medio y largo plazo), desarrollando competencias y recursos mediante un papel activo de los destinatarios/as (Montoro et al., 2022). En un estudio actual, Salam et al. (2019) definieron el ApS como una práctica de aprendizaje experiencial, que permitía desarrollar relaciones comunitarias entre estudiantes, instituciones educativas, entidades y sociedad civil.

Con un interés cada vez mayor en su aplicación, es importante tener una comprensión clara y amplia de los beneficios que el ApS ejerce en los y las participantes de un proyecto. Ello va a permitir tomar las mejores decisiones, respecto a la incorporación de este método en la educación superior (García-Rico et al., 2021), lo que mejorará el proceso de enseñanza/aprendizaje, con una aplicación en un escenario real (Dienhart et al., 2016). Así pues, existen beneficios como, por ejemplo, un compromiso cívico, una relación recíproca entre la Universidad y la comunidad, una mayor responsabilidad social y liderazgo entre el estudiantado (Salam et al., 2019).

Esto permite identificar cuatro tipos de líneas de investigación en torno al ApS: a) estudios que informaron sobre la integración del ApS en un grado o asignatura académica particular; b) estudios conceptuales que presentaron marcos y teorías del ApS; c) estudios que establecieron la importancia y el significado del aprendizaje mediante el servicio en los procesos de enseñanza/aprendizaje y d) estudios que describieron el ApS desde la reflexión, como componente relevante en la integración del aprendizaje a través del servicio (Salam et al., 2019). En cambio, hay muy pocos estudios, donde se demuestre el impacto de los proyectos de ApS en los resultados generales de aprendizaje del estudiantado y su vínculo estrecho con la comunidad y las entidades con las que se (co)participa.

2.2. La escalada como intervención comunitaria frente a los problemas de salud mental

La salud mental es una parte importante del bienestar general de las personas (CDC, 2018), incluyendo el bienestar físico, emocional, psicológico y social. Lo que afecta a la forma de pensar, de sentir y de actuar.

En general, el afrontamiento de las condiciones de salud mental se mejora mediante la gestión de los aspectos fisiológicos y cognitivos de respuesta, ante situaciones que supongan un reto para la persona (Morgan, 2017). Siendo la actividad física un beneficio para la salud, basado en la prevención, se está integrando cada vez más, como fuente de bienestar emocional y no solo de bienestar físico (Liu et al, 2022). Por ello, en los últimos años, la actividad física y la musicoterapia están emergiendo como

estrategias frente a las enfermedades relacionadas con la salud mental, lo que enfatiza su papel clave en la intervención comunitaria. Estos hechos hacen de la escalada una de las modalidades de ejercicio utilizadas en el tratamiento de la depresión y otros trastornos (Liu et al., 2022).

Atendiendo a la teoría de la evolución, la trepa es la forma más primitiva de movimiento humano. Su singularidad, el fuerte desarrollo de la motivación y el control de la intensidad del movimiento; junto con el desarrollo de ayudas y técnicas de seguridad, permiten a los participantes experimentar, en condiciones seguras, experiencias de escalada y superar un límite psicológico a través de la teoría de la autodeterminación (Stover et al., 2017).

Las investigaciones actuales, sobre los efectos terapéuticos de la escalada a largo plazo, fueron realizadas por Luttenberger y otros (2015) y Kark y otros (2020), quienes analizaron los efectos de un programa de escalada en *Boulder*, con resultados positivos en salud mental. En concreto, reduciendo los síntomas depresivos en población adulta.

2.3. Espacios comunitarios: Vínculos y pertenencia en salud mental

Una de las claves de la inclusión en espacios comunitarios es la creación de ambientes y lugares acogedores para la totalidad de los y las integrantes. Uno de los mayores problemas en personas con malestar psíquico es la ocupación y el manejo del ocio positivo, como puede ser un programa de actividad física (Jiménez-Molina et al., 2019), siendo un reto integrarlo en los proyectos de vida de las personas. Una característica que da especificidad a las acciones integrales de promoción de salud mental está dada por su carácter principalmente vincular. Se trata de prácticas comunitarias cuyo objetivo central es crear y sostener relaciones de confianza y cooperación entre personas, grupos e instituciones, para luego acompañar sus procesos de participación y organización comunitaria (De Mendoza, 2018).

Para que los procesos de acercamiento a entornos comunitarios se logren, es importante el acompañamiento. Esta tarea se traduce en una persona que presta los apoyos necesarios para la recuperación, la integración y el acceso de las personas con problemas de salud mental a los recursos de ocio. Para así, promover su autonomía, facilitar el acceso a tratamientos integrales centrados en la persona. El acompañamiento se focaliza en la generación del vínculo acompañante-persona, acompañado-familia-red social (Saballos, 2018).

3. Método

Esta investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo de estudio de casos (Stake, 2005), mediante el análisis profundo de una realidad social particular en acción, con el propósito de comprender el proceso llevado a cabo en el proyecto de ApS “Escalada para Conectar” en el doble ámbito, interconectado, de la formación universitaria y una entidad que trabaja en el campo de la salud mental.

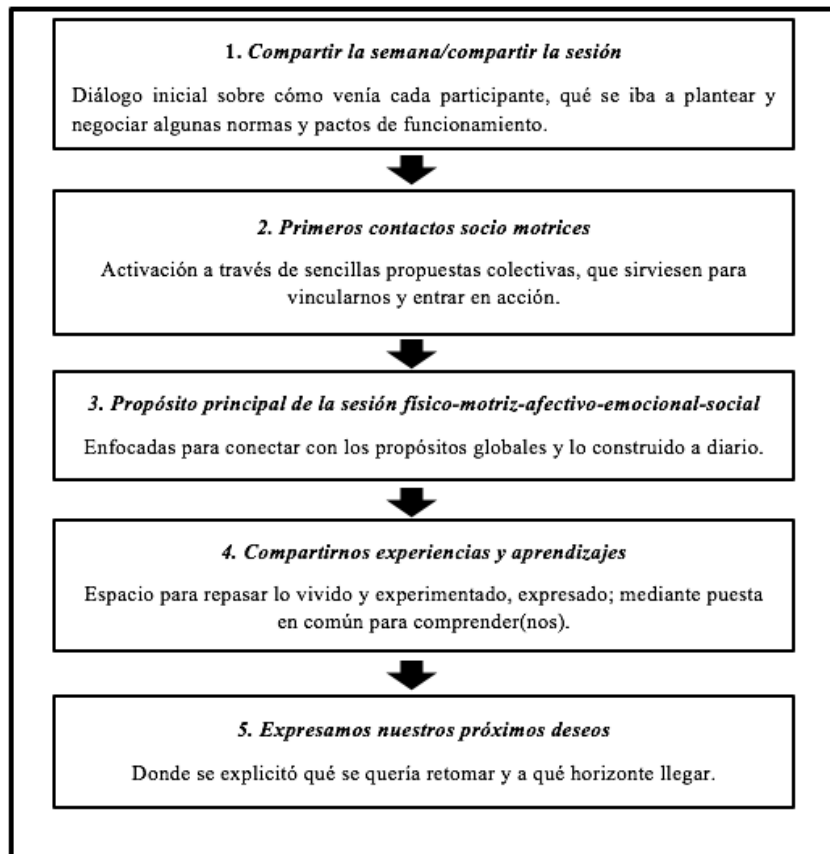
Este enfoque ha permitido una aproximación progresiva y emergente, caracterizada por la flexibilidad y adaptación a los problemas y tensiones, identificados por los informantes a medida que el estudio ha ido evolucionando (Jorrín et al., 2021); que se refleja tanto en el proceso de investigación como en la puesta en práctica y evaluación del proyecto. Concretando aún más, se podría definir como instrumental (Stake, 2005), ya que permite responder a una pregunta de investigación, en un contexto determinado, como medio para entender “cómo y por qué ocurren las cosas” (Simons, 2011, p. 45), con el propósito de construir, más que descubrir, conocimiento.

3.1. Definición del caso y contexto

El caso objeto de estudio trata de analizar un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) entre estudiantes y profesorado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, dentro de la asignatura “Educación Física adaptada a diferentes colectivos”, y profesionales y participantes de los programas de Actividad Física de Fundación Intras, que trabaja con personas con malestar psíquico. Esta conexión institucional, pretende ser un punto de encuentro, formación e intercambio mutuo en torno al deporte de la escalada y la salud mental.

Figura 1

Organización y estructura de las sesiones



Desde el ApS, se pretende perfilar una propuesta formativa que permita ofrecer una vivencia de aprendizaje experiencial entre las personas participantes, partiendo de una necesidad detectada y de la posibilidad de abordarla en un contexto y con un colectivo determinado, tratando de generar un espacio en torno a la escalada, entendido como una comunidad de aprendizaje y afecto. El proyecto se realizó en dos tipos de espacios: a) interiores: el rocódromo del centro universitario y una instalación municipal y, b) al aire libre, tanto en el entorno urbano como en el medio natural lejano, que permiten abordar de forma específica aspectos relacionados con el carácter vincular y comunitario, aspectos centrales de este trabajo.

La experiencia se desarrolló en dos periodos: 1º) noviembre-diciembre 2021 enmarcado dentro de la asignatura mencionada, y 2º) febrero-mayo 2022, con un carácter voluntario, con un total de 11 sesiones. Las sesiones tuvieron una organización común a partir de la siguiente estructura (Figura 1).

3.2. Objetivos, preguntas de investigación y categorías de análisis

En esta fase, se extrajeron los beneficios de la escalada para la mejora de la salud mental, explorando en sus posibilidades, partiendo de las necesidades e intereses del conjunto de participantes. Especialmente, teniendo en cuenta el impacto que el método elegido tenía para que esto fuera posible, con un enfoque de justicia social, explorando y reivindicando la igualdad de oportunidades de acceso al ocio inclusivo

Objetivos

- Analizar el potencial de un programa de escalada entre estudiantes universitarios y persona con malestar psíquico, extrayendo las claves que emergen en el proceso.
- Comprender y profundizar en el impacto de la metodología del ApS a través de unos indicadores básicos que guíen el proceso.
- Describir y analizar la experiencia llevada a cabo, como tránsito hacia la creación de una comunidad de práctica, aprendizaje y afecto a través de encuentros en torno a la escalada.

En el desarrollo del estudio de caso es necesario determinar las tensiones e incidentes críticos que ocurren en el proceso. Siguiendo a Stake (2005) todo ello se define como *issues*, necesarios para comprender nuestro caso y que han ido emergiendo de manera progresiva, contribuyendo a definir “las temáticas” que, tanto en la recogida como en el análisis de los datos, han permitido guiar los aspectos clave de la investigación. Y, para ello, se han determinado los siguientes interrogantes

- ¿Qué impacto puede tener la metodología ApS en la formación, el compromiso social y la creación de vínculos comunitarios entre colectivos universitarios y persona procedentes de una entidad que trabaja en el ámbito de la salud mental?
- ¿De qué forma la escalada ofrece posibilidades de encuentro entre persona de diferentes procedencias, así como herramientas para desarrollar habilidades personales y sociales?

Categorías

Las categorías de análisis se han formulado atendiendo a los objetivos e issues planteados, algunas de ellas determinadas de partida y otras emergentes durante la propia práctica. Se realizó un primer proceso de reducción de datos dentro de la información obtenida, para finalmente concretar dos categorías y subcategorías que emanan de éstas. Dichas categorías vinculadas al ApS han surgido de la matriz de indicadores que se desarrolló dentro del proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social” y, las referentes a la escalada, a través de las temáticas emergentes que han ido apareciendo mientras se analizaba la información recogida (Cuadro 1).

Cuadro 1***Categorías y subcategorías extraídas a partir de los objetivos e issues de la investigación***

Categorías	Subcategorías	Definición
Conectando con el aps. Indicadores para profundizar	Necesidades compartidas y transformación	Existe una causa sentida, real y precisa que parte desde un colectivo vulnerado o desde una necesidad social, promoviendo mejoras.
	Diseño del programa y vinculación curricular	Tiene lugar una planificación adecuada para cubrir la necesidad vinculada con los programas académicos implicados.
	Participación y acompañamiento	Existe la oportunidad para que los agentes implicados tomen decisiones conjuntamente. Se orienta al alumnado durante el proyecto.
	Reflexión (compartida)	El proceso reflexivo se comparte entre todas las personas participantes.
Escalada para conectar: indicios de su valor como práctica social	Seguridad: física y emocional	Claves para la creación de un entorno saludable que permita situaciones abiertas de aprendizaje. .
	(Re)descubriendo el reto	Generación de espacios de aprendizaje motriz para superar(se) y compartir; incentivando el crecimiento personal y social.
	Puntos de encuentro y transferencia	Hacia la gestación de un buen lugar, en la vida cotidiana y los espacios de ocio.
	Vínculos, transformación y experiencia comunitaria	Conexión personal y social. La diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad.

Recogida y análisis de datos

Una de las características esenciales del proyecto fue facilitar la interacción entre personas de diferentes procedencias en torno a la creación de un espacio común. Aprovechando que los estudios de caso permiten emplear numerosas técnicas de recogida de datos (Jorrín et al., 2021), se ha dado voz a todas las personas protagonistas, utilizando técnicas que emergen de los encuentros entre ellas (ver Figura 4), en los procesos reflexivos antes, durante y después de la práctica, como si de una melodía polifónica se tratase (Arribas-Cubero et al., 2022). Los datos recogidos se analizaron, identificando temáticas emergentes sobre las que generar categorías de análisis y profundizar en base a las preguntas de investigación. La información recopilada se transcribió a texto y se trabajó a partir del programa Nvivo 11. Primeramente, se redujo la información recopilada mediante la creación de códigos para el análisis y la interpretación, a través de un proceso de categorización emergente. Una vez reducida la información se presentó, a través de viñetas narrativas, las evidencias extraídas dando voz a los y las protagonistas y buscando un proceso de reflexión y comprensión compartido. Para ello, la reducción de datos y la interpretación se iban dando de forma sincrónica, profundizando en la información y viendo como emergían los temas claves que interrelacionamos y priorizamos.

Figura 2
Técnicas utilizadas en la recogida de datos

Técnica	Participante/información	Codificación
Diario de investigación-acción	Profesor Universitario	DIP
Informes del alumnado	Educador de la entidad	DIE
Informe de Observación no Participante	Seis estudiantes	IA
Grupo focal	Dos observadores/as	OBS
Narrativas colaborativas en cada sesión	Dos estudiantes, educador de la entidad y profesor universitario	GF
	Todos los participantes. Puestas en común al final de la sesión y narraciones colectivas recogidas en audio y texto.	NC

4. Resultados

En este apartado se puede observar, a través de viñetas narrativas, los principales resultados en base a las categorías de análisis. La particularidad del estudio de caso permite hacer un relato entrelazado, en el que se funden las ideas que ayudan a alumbrar las preguntas de investigación.

4.1. Conectando con el ApS. Indicadores para profundizar.

Para ello, se han vinculado los indicadores más relevantes que emanan de la matriz (Santos-Pastor et al., 2023) en relación con los rasgos principales del proyecto, posibilitando ahondar en la comprensión de los procesos acaecidos.

4.1.1. Necesidades compartidas y transformación

Las necesidades se solapan y se transforman en el camino, como ha de ser en un proyecto compartido. En la práctica se habla de necesidades especiales y nos preguntábamos: ¿quién no tiene necesidades especiales?, ¿cómo podemos entender el ocio como un espacio formativo, transformador y aglutinador de experiencias humanas?

Se observa una bidireccionalidad entre la necesidad y la aplicación del proyecto, que busca la inclusión a través del ocio como instrumento universal de unión (...) Desde una planificación previa, que buscó detectar las situaciones de exclusión para compensarlas a través de la escalada, como un elemento unificador de la diversidad, que vuelve igual de fuertes o igual de vulnerables, ante las respuestas a los retos que han de enfrentarse, siendo la cuerda una paradoja del camino a recorrer. (OBS, 14-15)

Las necesidades de aprendizaje son consustanciales a la condición humana. A lo largo de la vida, se producen interacciones espontáneas o propiciadas, dirigidas a cubrir las carencias individuales y/o sociales, que toda persona (independientemente de sus características) puede padecer en algún momento. Así, a veces los límites están en la voluntad de querer afrontar ese reto y en cómo afrontarlo.

Si solo ponemos el foco en las personas con malestar psíquico, perdemos la oportunidad de encontrarnos como coaprendices. La búsqueda de acciones, encaminadas a mejorar la calidad de vida requiere facilitar el acceso, universalizando la oferta y repensando la estigmatización que sufren determinadas personas y colectivos. Al hilo de esto nos preguntamos si las barreras las tienen las personas o se producen e incrementan por cómo se les mira. (DIP, 3)

4.1.2. Diseño del programa y vinculación curricular

El diseño del proyecto ha sido negociado y trabajado conjuntamente entre los educadores de la entidad, profesorado y alumnado universitario; partiendo de unas necesidades previas y vinculado con las competencias de la asignatura de la que parte.

Se busca una vivencia horizontal que favorezca la participación, la toma conjunta de decisiones y la flexibilidad en la ocupación de los diferentes roles. La confianza, la escucha activa -lo vemos mucho en la interrelación entre persona que escala y persona que asegura- y el respeto, guían nuestras acciones en una actividad que requiere de gran atención. (IA, 11)

Como futuros profesionales de la Educación Social se destacó el principio de la observación consciente. El saber ver y saber mirar amplió el campo de visión y, por consiguiente, la información obtenida, facilitando la evaluación y la introducción de cambios para la mejora.

La práctica autorreflexiva que nos permite descubrir qué aspectos de nuestro propio interior son facilitadores del bienestar del grupo - fortalezas-, y cuáles, por el contrario, pueden limitarnos. En este sentido, podríamos incluso considerar al autoconocimiento como uno de los principios metodológicos más significatividad en la práctica socioeducativa. (IA, 12)

Se destacó la planificación emergente, con mirada reflexiva, atenta al contexto y a lo que sucede en la práctica diaria que permite adaptar los tiempos a la respuesta del alumnado y del colectivo participante.

Planifica para improvisar, te diría. Teniendo en cuenta cuál es la estructura general y qué es lo que pretendemos, pero dejándonos seducir por lo que pasa y desplegando herramientas adecuadas para poder desarrollarlo. (CIP, 12)

La figura del educador/a social no necesitó ejercer indispensablemente como técnico/a especializado/a en el deporte, sino más bien tener los conocimientos y las herramientas precisas para saber adaptar la actividad física al colectivo de referencia.

El/la educador/a social tiene un rol de “anfíbio” en cuanto a que puede elegir dónde y cómo trabajar, “ponerse el chándal” o bien utilizar recursos y contactar con otros profesionales para trabajar conjuntamente. (IA, 13)

4.1.3. Participación y acompañamiento

A lo largo del proyecto se ha tratado de generar un punto de encuentro multidisciplinar de aprendizaje bidireccional, donde todo el proceso realizado partió de un tándem entre dar y recibir.

La salud mental es tratada a través de las bondades que la escalada permite explotar, como la confianza y el trabajo en equipo, explorando las posibilidades de crecimiento personal y colectivo, partiendo de la diversidad de características individuales de cada participante (independientemente de su rol), que recaen en

la fuerza del grupo como conjunto heterogéneo de micro sociedad donde todos/as tienen algo que aportar. (OBS, 12)

El acompañamiento es una estrategia ineludible en la que se tienden puentes entre la autonomía y las pautas necesarias a implementar. Docente y educador ejercían la posición de guías, que ayudaban, sin dar la solución. Estos roles mutaban y se regulaban, conjugando la posibilidad de tomar decisiones, contando con una red que amortiguase los posibles “golpes”.

El aprendizaje y las acciones previstas se desarrollan bajo una supervisión invisible, pero existente, más orientada a la propia seguridad del desarrollo de la actividad de escalada, que a las actividades en sí mismas. Si este acompañamiento fuera visible, la parte de autonomía quedaría anulada al ser una guía de cada paso, y no un faro que indican a dónde hay que llegar, dejando que cada persona escoja el camino, tanto en la práctica como en su transferencia al desarrollo profesional y vida personal. (OBS, 15)

4.1.4. Reflexión (compartida)

Los proyectos de ApS han de estar fundamentados en la reflexión sobre y a través de la experiencia, engranados en un proceso participativo que englobe los procesos de aprendizaje basados en el compromiso de cambio, transformación y como extensión del proceso comunitario. La reflexión buscó transformar las necesidades individuales en fortalezas comunes.

La reflexión no es solo una parte más de la dinámica, sino un instrumento integrado que tiene como fin transformar el reto social por el que surge el proyecto, es una herramienta imprescindible del aprendizaje mutuo. (DIP, 9)

Se estimuló la reflexión individual, teniendo en cuenta las aportaciones personales y la implicación de cada una de las partes. El discurso compartido se construyó a partir de una reflexión coral y empática. Escuchar las experiencias de los demás implicó engarzarlas.

Se dota del tiempo necesario para que cada persona pueda expresarse o no hacerlo, si no quiere. Las actividades tienen un trasfondo, más allá del contenido técnico de la escalada, que tiene que ver con el significado de las acciones didácticas y formativas, así como de la transformación de la situación de desequilibrio social que ha dado lugar al proyecto. (OBS, 13)

Este espacio se dio en cada sesión y continuó a través de un espacio virtual de narración compartida, que permitió dos tipos de reflexiones: una, en caliente; tras la puesta en práctica con sentimientos a flor de piel y, otra en frío, analizando con perspectiva lo vivido y gestionando las emociones tras la sesión, útiles ambas como herramienta de aprendizaje y como estrategia de reformulación del proyecto.

Al final de la sesión se crea un espacio que ayuda a tomar conciencia de detalles de los que no se habían dado cuenta, así como para verbalizar los sentimientos con libertad. Es una “rutina” diaria, y, por tanto, algo sistemático e importante en el proceso. No se actúa por actuar: “la acción sin reflexión es mera diversión. (OBS, 14)

4.2. Escalada para conectar: indicios de su valor como práctica social

Se muestran los hallazgos más relevantes acontecidos durante la práctica de la escalada desde una mirada amplia.

4.2.1. Seguridad: Física y emocional

En el deporte de la escalada, la seguridad (física), no hacerse daño ni tener un accidente, es un aspecto clave. Una vez salvaguardada esta parte como requisito ineludible, se

quiso explorar otras miradas en torno a la seguridad, necesarias para el crecimiento personal y la cohesión social (Figura 5).

La escalada ofrece un contexto fabuloso para trabajar la gestión emocional. Si aprendemos a ‘respirar’ nuestra frustración, nuestros miedos e incluso nuestra satisfacción -también necesitamos aprender a controlar las emociones positivas de gran intensidad-, generaremos nuevas estructuras mentales que puedan ayudarnos a gestionar las emociones que se nos presenten. Por ejemplo, si en nuestra práctica de la escalada reconocemos la frustración y la ponemos nombre, cuando esta emoción ‘venga a visitarnos’ y aparezca en otra área de nuestra vida, seguramente sabremos relacionarnos con ella de una manera más positiva. (IA, 9)

Figura 5

Crecimiento personal y cohesión social



En los encuentros surgieron multitud de emociones diversas - culpa, frustración, miedo, alegría... - que fue importante compartir, gestionar cómo ‘respirarlas’, cómo hacerlas espacio, qué hacer para no engancharse en ellas.

La escalada puede tener impactos positivos sobre la autoestima y el autoconocimiento de las personas -fortalezas y límites-. Las vías nos ponen constantemente a prueba. Aparecen miedos, inseguridades, vergüenzas, frustración, y patrones mentales recurrentes del tipo ‘yo no puedo’, ‘yo no sé’ o ‘esto para mí es demasiado’. (IA, 15)

El sentirse pendiente de una cuerda, pero sabiendo que otra persona está a tu lado en ese camino. Confiar en que una persona te asegure, confiar en ti en poder hacerlo, superarse y a la vez superarnos. ¿Cuántos miedos y emociones estaremos compartiendo?

Es muy importante que se genere un ambiente de seguridad, puesto que si surge alguna situación de bloqueo o de nerviosismo es vital que el grupo se mantenga en calma para poder solventar la situación. Es preciso trabajar la tranquilidad, confianza en uno mismo y en los compañeros, que poco a poco irán reforzando cada vez más al grupo, y generando mayor bienestar. (NC, 13)

Nos ha sido más fácil confiar en alguien que el hecho de creer que otros puedan confiar en nosotros -‘Asegurar da miedo’, llegó a afirmar uno de nuestros compañeros. Nos preguntamos, ‘¿Cómo llevamos la responsabilidad y de la culpa?’ (IA, 11)

No todas las personas tienen la capacidad de sentirse bien en determinados lugares. Algunos debidos a experiencias vividas, otros por miedo a lo desconocido, falta de habilidades sociales, por sentirse fuera de lugar o fuera de cualquier grupo, etc. Por ello, surgió la importancia de crear espacios seguros a nivel social, emocional o físico. En este caso, trabajando para que el rocódromo fuera “un buen lugar”.

Para favorecer esa seguridad empezamos creando un clima positivo usando espacios “protegidos”, es el caso del rocódromo de la Facultad, donde solo se interactúa con el grupo, somos las únicas personas presentes y basamos la progresión en crear vínculos emocionales entre todos a través de dinámicas jugadas y la propia escalada como elemento de unión afectiva. (CIE, 2)

4.2.2. (Re)descubriendo el reto

El reto motriz fue un elemento básico que orientó el proyecto, invitando a probarse, superarse y compartir. Una práctica como la escalada, donde a priori puede generarse ciertos temores o dificultades ante algo desconocido e “inseguro”, supuso un desafío en el que ser capaz de gestionar los miedos y enfrentarse a ellos fue esencial. Desde situaciones de autoconocimiento, autoaceptación, sentimiento grupal y, sobre todo, superación de cada uno, difícil de alcanzar con otro tipo de actividad diaria (Figura 6).

Las actividades complementarias nos ayudaron a acercar realidades e ir difuminando estereotipos, descubriendo que son muchas más las cosas que nos unen que las que nos separan. (IA,12)

Destacaría el potencial que tiene la cinta de equilibrio, como transferencia a la vida diaria, donde emerge la importancia de sentirnos parte del grupo y poder contar con él siempre que queramos. Podemos extraer mucha información, de cómo somos capaces (o no) de pedir ayuda. En lugares donde estamos más seguros nos cuesta mucho, ¿cómo lo haríamos en otras circunstancias? (CIP,11)

Los retos siempre fueron trabajados de forma personal, cada uno tomaba sus propias decisiones y ponía sus límites. De ahí, la importancia de crear un espacio donde los participantes se sintieran cómodos, donde no se obligase a nadie, solo se invitase a la acción.

Los retos nos dan mucha información. Cuando las expectativas son muy altas el manejo de las frustraciones es más difícil al no conseguir los objetivos iniciales, con lo que ello supone, no querer seguir escalando, abandonar... Sin embargo, encontramos todo lo contrario, personas que desde el principio sus expectativas son muy bajas, un gran bloqueo inicial que van rompiendo poco a poco con el apoyo y la protección del grupo y con la motivación de superación individual. (CIE,5)

4.2.3. Punto de encuentro y transferencias

En este apartado, se ha destacado la importancia de generar una experiencia social compartida, donde la escalada aglutinó intereses, retos y sentimientos de pertenencia a un grupo. Entendida como una puerta abierta para la comunicación e inclusión a través de la práctica.

Más allá de un curso de escalada, al uso, nos hemos planteado generar un espacio de encuentro como excusa para juntarnos y probar nuestras habilidades. Un crisol de personas que aparentemente necesitan cosas distintas, pero que con este nexo salen favorecidas personalmente y con un sentimiento de pertenencia a un proyecto común. (CIP, 14)

Además de la escalada, se ha propiciado otros momentos para el intercambio. Así se comenzó las sesiones con el “camino a la instalación”, para fomentar también el encuentro en otros contextos, en este caso con un paseo por la ciudad.

El paseo conjunto complementa, amplifica y ayuda a las relaciones, a hablar de otras cosas, a que surjan complicidades. Me encantó en una de las conversaciones

en la que definió la escalada como un camino. Ir juntos al rocódromo supone una oportunidad de acercarnos de otra manera. Completa y empezar el encuentro con pausa y de forma más libre. (CIP, 16)

Figura 6

Situaciones de autoconocimiento, autoaceptación y sentimiento grupal



A pesar de las buenas sensaciones también se han posicionado ciertos límites, de cara a la posible transferencia que tienen estos encuentros para las personas que vienen de la entidad. Se buscó que cada propuesta elegida fuera construida desde el simbolismo y el uso de metáforas entre el propio reto y la vida cotidiana. Esto invitó a la reflexión para ser conscientes de ello y para analizar el proyecto desde una perspectiva más amplia.

En este sentido destacamos como clave central la transferencia a la vida cotidiana de las vivencias experimentadas. A lo largo de las sesiones surgieron diferentes metáforas de cómo la escalada tiene una conexión directa con el día a día. Por ejemplo, cómo es importante que generemos una base de sustentación firme y equilibrada con las plantas de los pies en la pared que permita descender de manera más cómoda y relajada. Del mismo modo, en nuestras vidas necesitamos también una base de sustentación amplia y sólida (relaciones, estado interno, recursos...). (IA, 13)

Nuestro foco principal se basa en la reflexión de lo que nos genera individualmente este deporte tras cada sesión o después de un momento en el que puede haber surgido algo que se necesite abordar. La importancia de tener todos voz en el grupo, reflexionar sobre las vivencias y poder extrapolarlas: pedir ayuda, tomar decisiones firmes, saber decir que no, confiar en las personas que tenemos cerca... etc. (CIE, 12)

4.2.4. Vínculos, transformación y experiencia comunitaria

En todas las relaciones humanas es preciso tejer vínculos que partan de uno mismo y se proyecten hacia los demás. El ser capaces de generar un grupo abierto y maleable ha sido una de las claves. Un lugar donde se reconoce y se abraza a la diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad.

La escalada puede aportar grandes beneficios a nivel social y relacional - como espacio de encuentro-afectos-. Al tratarse de una actividad en la que necesitas de alguien que te asegure, se generan inconscientemente vínculos de cuidado -algo fundamental en salud mental- e interacción positiva. El valor del cuidado y del deseo espontáneo de que las personas se encuentren bien, origina un ambiente grupal de armonía y sentido de pertenencia. El cuidado favorece, asimismo, el despliegue de la confianza hacia uno mismo y hacia los demás. (IA, 12)

Esta sesión podría definirla como un puzzle, cada persona que formamos parte de este gran grupo somos una pieza única, pero encajamos y somos necesarias para poder crearlo. (NC, 17)

El alumnado ha aprendido a deconstruirse como profesional del ámbito socioeducativo, reconociendo nuestras vulnerabilidades y la necesidad de proceder de otro modo. La observación consciente, comprender el origen de cada persona, establecer alianzas, vínculos y espacios comunes es una idea recurrente en el camino hacia la experiencia en comunidad.

Hay momentos en los que se rotan los roles, pero sin ser algo explícito y pensado, sino de forma espontánea, algo que le otorga más valor si cabe. Se me ocurre como deconstruir así los roles para los que estamos predestinados y convertirnos en coaprendices, que lo somos, pero darnos la oportunidad de descubrirlo y reflexionar que nos aporta el encuentro con personas, en determinados espacios y contextos mediados por determinadas actividades. (GF, 12)

Convivir en espacios comunitarios con colectivos marcados por el estigma y las ideas previas no es fácil. En la mayoría de las ocasiones se buscó de forma recurrente que se explicitase la diferenciación de roles y procedencias, como si la sociedad necesitase señalar continuamente en que bando situarse.

Justo antes de entrar nos encontramos con la primera barrera que tratamos de derribar día a día. El responsable de la instalación nos preguntó quiénes eran los “usuarios”, destacando lo importante que era para él, saber quiénes eran los unos y quiénes los otros, a lo que resolví diciendo que todos formábamos parte de un mismo grupo, sin quedarse del todo convencido e incluso un poco ofendido. Esta interacción tuvo su continuidad en otro momento, cuando el responsable vino a mí para que reprendiera a un participante por fumar, aunque fuera en el exterior, las normas dicen que debería salirse del todo de la instalación. Yo le sugerí que tuviera un trato de favor con él, que probablemente necesitaba ese cigarro, a lo que me dijo: pero bueno ¿no somos todos iguales? (NC, 12)

Trabajar en espacios comunes supone saber comprender y poner en valor sus beneficios (inclusión, respeto de normas, convivencia, ...) pero también situarse en las dificultades (adaptar los tiempos, respetar los espacios, empatía colectiva, discriminación positiva o no, ...). La intención explícita ha sido provocar la mezcla, la interacción natural y los vínculos, siendo conscientes de las dificultades que ello supone.

Veo la necesidad de obtener espacios nuevos fuera de lo más protegido y de un grupo cerrado de forma exclusiva. (GF,12)

El grupo, en sus rutinas diarias, conviven mucho tiempo en soledad, con este tipo de espacios rompemos esas barreras. Una persona dentro de un grupo puede generar cambios en el mismo, la propia dificultad ha sido la gran riqueza que nos encontramos, hemos tenido un caso claro en este sentido y otro, que ha afirmado la adberencia al proyecto, ya que esencialmente nos veía como amigos con los que compartir su tiempo escalando. (CIE, 2)

5. Discusión y conclusión

Una vez desgranados los resultados se pone en valor las aportaciones, que pretenden englobar los aspectos esenciales analizados y que responden a una cuestión central que

nace de los mismos: ¿qué claves podrían emerger para ayudar a comprender los proyectos ApS como experiencia comunitaria de práctica, aprendizaje y afecto?

En este sentido, se evidencia la necesidad de plantear actividades comunitarias, como prioridad en el trabajo, con colectivos vulnerados; valorando una necesidad explícita de compartir espacios que faciliten formar parte de algo más amplio que simplemente trabajar para una entidad específica. Aquí, se vislumbra cómo el ApS es una herramienta esencial para posibilitarlo (García-Rico et al., 2021). Para ello, se debe abrir hacia una mirada conjunta, donde las necesidades reciprocas de aprendizaje y del servicio se solapen, dotando de valor estas experiencias en el marco de la institución universitaria y en el aprendizaje profesional y social.

Así, vemos necesario planificar desde una flexibilidad situada, abierta al contexto y a los procesos de colaboración entre entidades, educadores/as y participantes, buscando el equilibrio en las relaciones y los roles, tratando de “afinar” con el tiempo una sinfonía polifónica (Arribas-Cubero, et al., 2022), que dé soporte y voz en la toma de decisiones y las acciones emprendidas. Este marco ha permitido reflexionar sobre la justicia social y la equidad, avanzando hacia la ruptura con los prejuicios, desde el miedo inicial por desconocimiento, aprendiendo a ver la persona más allá de su trastorno, reconociendo el derecho a la participación social (Adamson et al., 2022).

La gran heterogeneidad que define a este colectivo hace que la actividad desarrollada tenga que desplegarse como un recurso pluridimensional, que dé respuesta a un conjunto de necesidades detectadas. Convertir la escalada, que parece un deporte más individual, en un reto colectivo con potencial de transformación personal y social (Gassner et al., 2022), es una de las aspiraciones del proyecto; junto con la horizontalidad y transparencia a la hora de expresar nuestros aprendizajes, sentimientos, miedos, sensaciones, etc.

Algunos hallazgos recuerdan la importancia de promover la coordinación entre agentes sociales, así como de aprovechar los espacios existentes y facilitar la participación, desplegando actividades que propicien vínculos y puntos de encuentro entre personas de distinta procedencia, como una de las claves en pro de la justicia social. Como propuesta que emana de los resultados del estudio, apoyándose en Connell (1997), es necesario partir de los intereses y necesidades de las personas menos favorecidas, fomentar la participación común ciudadana y poner en valor la equidad como principio dinámico, interactivo y situado en un contexto social de referencia.

Se comprobó cómo, en la escalada puesta en práctica, se muestra la fuerza del concepto seguridad, pero reinterpretado de forma integral, avanzando hacia la gestión emocional de los procesos y descifrando lo que este deporte puede ofrecer. Un espacio compartido, seguro y valioso para trabajar aspectos tan esenciales en la persona como la atención plena, experimentar la calma, la toma de conciencia a nivel corporal, el valor del cuidado, los espacios sociales de relación y afecto, la confianza y la autoestima. Todo ello incrementa la capacidad para pedir ayuda, expandir la red social, incrementar el disfrute desde un reto guiado y automotivado, entre otros, en sintonía con los hallazgos de algunos estudios que ya abordaron los beneficios psicosociales de los colectivos receptores de proyectos de ApS en Actividad Física y Deporte (López-de Arana et al., 2023).

Esta mirada busca poner el foco en que, si bien es posible que la condición exterior no cambie, sí que se ha comprobado que se transforme el interior de la persona y su forma de enfrentarse a la realidad, aun sabiendo que uno de los límites que la práctica de actividad física se topa con este colectivo es la dificultad para transferir su valor a la vida cotidiana (Adamson et al., 2022), lo que ocasiona desigualdades en la

participación, en la interacción cotidiana y en el uso del tiempo social (Jiménez-Molina et al., 2021).

Esto ha permitido constatar la necesidad de generar una experiencia social compartida, ya que será muy común encontrarse con personas en los que se han roto o diluido de forma casi absoluta los vínculos con la comunidad. Sus mundos se limitan a espacios de tratamiento y rehabilitación. En sintonía con De Mendonça (2018), este carácter vincular ha de facilitar el establecimiento de lazos significativos con lugares y personas, los participantes han de sentir que el espacio al que acuden, en este caso el rocódromo, es “su rocódromo”, siendo así un elemento fundamental de permanencia, punto de encuentro e inserción comunitaria.

Uno de los aspectos clave fue ser capaces de generar un grupo abierto y maleable, creando un espacio donde se reconoció y abrazó a la diversidad, como enriquecimiento y como experiencia en comunidad. En la acción colectiva, la agencia comunitaria, el sentido de comunidad y la percepción colectiva de eficacia se refuerzan y potencian mutuamente (Saballos, 2018).

Además, se comprobó que los vínculos que surgieron de esta red comunitaria e interinstitucional estaban sostenidos por personas singulares, quienes aportaban sus características personales (Salam et al., 2019). En ese sentido, la constitución de vínculos, como toda relación humana, requiere de acciones que tiendan al progresivo conocimiento mutuo, a la generación de tiempos compartidos y a la construcción de afinidades y relaciones de confianza. En este caso, mediados por un proyecto de ApS en torno a la escalada que ha mostrado su potencialidad y sus límites.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I+D+i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Duración 3 años (2020-2023). Ha pasado la revisión del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid con referencia CEI 126.2608.

A la Fundación Intras, la Universidad de Valladolid y FDMESCYL por hacer posible esta investigación.

Referencias

- Adamson, B., Adamson, M., Clarke, C., Richardson, E. V. y Sydnor, S. (2022). Social justice through sport and exercise studies: A manifesto. *Journal of Sport and Social Issues*, 46(5), 407-444. <https://doi.org/10.1177/01937235221099150>
- Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Revista Publicaciones*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: Propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13(1), 40-59. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>

- Center for Disease Control. (2018). *Mental health*. CDC.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- De Mendonça, L. D. (2018). *Acompañamiento terapéutico y clínica de lo cotidiano*. Amazing Books.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L. y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology, 156*(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Dorscht, L., Karg, N., Book, S., Graessel, E., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. A. (2019). German climbing study on depression: a bouldering psychotherapeutic group intervention in outpatients compared with state-of-the-art cognitive behavioural group therapy and physical activation. Study protocol for a multicentre randomised controlled trial. *BMC Psychiatry, 19*(1), 154-178. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2140-5>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. M. y Ruiz-Montero, P. J. (2021). The building up of professional aptitudes through university service learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education 105*(1), 103402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Gassner, L., Dabnichki, P., Langer, A., Pokan, R., Zach, H., Ludwig, M. y Santer, A. (2022). The therapeutic effects of climbing: A systematic review and meta-analysis. *PM&R, 1-16*. <https://doi.org/10.1002/pmrj.12891>
- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Jiménez-Molina, Á., Abarca-Brown, G. y Montenegro, C. (2019). No hay salud mental sin justicia social: desigualdades, determinantes sociales y salud mental en Chile. *Revista de Psiquiatría Clínica, 57*(1), 7-20.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis
- Kark, N., Dorscht, L., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. (2020). Bouldering psychotherapy is more effective in the treatment of depression than physical exercise alone: Results of a multicentre randomized controlled intervention study. *BMC Psychiatry, 20*(1), 116-143. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02518-y>
- Kleinstäuber, M., Reuter, M., Doll, N. y Fallgatter, A. J. (2017). Rock climbing and acute emotion regulation in patients with major depressive disorder in the context of a psychological inpatient treatment: A controlled pilot trial. *Psychology Research and Behavior Management, 10*(1), 277-281. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S143830>
- Litchke, L. G., Watt, T., Norton, C. L. y Finley, C. (2020). Impact of inclusive service-learning partnership on mental health among therapeutic recreation college students. *Therapeutic Recreation Journal, 54*(2), 189-206. <https://doi.org/10.18666/TRJ-2020-V54-I2-10034>
- Liu, S., Gong, X., Li, H. y Li, Y. (2022). The origin, application and mechanism of therapeutic climbing: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 9696. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159696>
- López-de Arana, E., Vizcarra Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio. *Bordón, 75*(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Luttenberger, K., Stelzer, E. M., Forst, S., Schopper, M., Kornhuber, J. y Book, S. (2015). Indoor rock climbing (bouldering) as a new treatment for depression: Study design of a waitlist-controlled randomized group pilot study and the first results. *BMC Psychiatry, 15*(1), 201-233. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0585-8>
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B., ... y Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child & Adolescent Psychiatry, 26*(1), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>

- Montoro, M. R. B., Temiño, M. A. C. y Crespo, M. N. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 219-246). Pirámide.
- Morgan, B. M. (2017). Stress management for college students: Experiential multimodal approach. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12(3), 276-281.
<https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1245642>
- Saballos, J. L. (2018). La universidad y la efectividad del desarrollo comunitario: La promoción de la apropiación comunitaria en las regiones autónomas de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 20(1), 28-41. <https://doi.org/10.5377/ruc.v1i1.6781>
- Salam, M., Awang-Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 573-593.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Arribas-Cubero, H. F., Frutos-de Miguel, J., Martínez-Muñoz, L. F., Aguado-Gómez, R. Calle-Molina, M. T. y López-Arana, E. (2023). *Matriz para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25893.99047>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stover, J. A., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Liporace, M. F. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Breve CV de los/as autores/as

Higinio Francisco Arribas-Cubero

Profesor Titular de Universidad del Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Licenciado en Educación Física (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León, 1993) y Doctor por la Universidad de Valladolid. Abril 2008. Miembro de RIADIS (Red de investigación en Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte para la inclusión social) y de REEFNAT (Red nacional de educación física en la naturaleza). Sus líneas de investigación y acción socioeducativa están relacionadas con la formación en Actividad Física en el medio Natural, aprendizaje ubicuo, Educación Física inclusiva y Aprendizaje Servicio, participando en 9 proyectos competitivos y con 15 artículos en revistas indexadas. Email: higiniofrancisco.arribas@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-895X>

Javier Cano Sanz

Maestro en Educación Física (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, 2011) Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Pontificia de Salamanca, 2017), con formación en Acompañamiento Terapéutico con intervención comunitaria (Leonel Dozza de Mendoza, 2018). Profesional en Fundación Intras del servicio de Actividad Física, Deporte y Medio Natural, vinculado a la asistencia personal en personas con malestar psíquico. Coordinador del Club Deportivo Duero, entidad inclusiva que organiza actividades socio-deportivas y competitivas para personas con malestar psíquico. Delegado Provincial de la Federación de Deporte Adaptado de Castilla y León. Coordinador del proyecto Erasmus+ SeEU (Sport Empowers Europe). Email: jcs@intras.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7682-0820>

Jonatan Frutos-de Miguel

Profesor asociado del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación del Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, desarrolla su actividad docente dentro del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Además, colabora en redes formativas e investigadoras como REEFNAT y RIADIS. Sus líneas de investigación se centran en los problemas del desarrollo infantil, el TDAH, el autoconcepto, la resiliencia y el Aprendizaje-Servicio (ApS). Todo ello desde una visión para la mejora de la calidad de vida y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, participa de forma activa en Proyectos de Innovación sobre actividad física como medio de inclusión social y en proyectos de medio natural como aula universal de aprendizaje. Email: jonatan.demiguel@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0990-4386>

Alba García González

Graduada en Educación Social por la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social, 2022), con especialización en el área del desarrollo comunitario y rural. A sus estudios en el ámbito socioeducativo le suma su formación en diversas terapias alternativas relacionadas con el desarrollo personal, psicológico y espiritual. Titulada como Terapeuta Transpersonal en la Escuela Española de Desarrollo Transpersonal y la Universidad Miguel de Cervantes (2020-2023). Formada en la línea del Chamanismo Andino y Amazónico en la Escuela Ankakuntur en Cataluña y finalizando sus estudios en un viaje a Latinoamérica con maestros y maestras nativos (2019-2023). Sus líneas de interés y práctica principales son el trabajo con las fortalezas y los dones, el niño y la niña interior como guía, la naturaleza como espacio de sanación y el empoderamiento a través del reconocimiento de la sombra personal. Email: albaggv@hotmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7524-4904>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Propuesta Educativa para Mejorar la Seguridad Acuática del Alumnado con Discapacidad Intelectual

Educational Program on Aquatic Safety for Students with Intellectual Disabilities

M^a Teresa Calle-Molina *, Ismael Sanz-Arribas y Raquel Aguado-Gómez

Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Ahogamiento
Seguridad
Discapacidad intelectual
Salvamento
Socorrismo

RESUMEN:

Este trabajo expone un programa educativo sobre seguridad acuática en alumnado con Discapacidad Intelectual (DI). La duración del taller de salvamento y socorrismo se desarrolló en cinco sesiones de una hora y media cada una en una piscina climatizada. Para evaluar el aprendizaje y las percepciones del alumnado se utilizaron tres instrumentos: un diario reflexivo, una prueba escrita y una prueba motriz. El objetivo de este trabajo fue evaluar la propuesta educativa y recomendar líneas de mejora para futuros programas educativos de seguridad acuática para personas con DI. Para ello, se ha evaluado el contexto y los materiales, el contenido del taller y los instrumentos de recogida de información utilizados. En general, las valoraciones han sido positivas, aunque se hacen propuestas de mejora en relación con: ciertos recursos materiales, algunas modificaciones en los instrumentos de recogida de información, con respecto a la aplicación de otros recursos en formato digital y, también, con relación a la disminución del contenido a desarrollar en el taller. Se concluye que la seguridad acuática es un contenido imprescindible para mejorar la seguridad acuática de estas personas.

KEYWORDS:

Drowning
Safety
Intellectual disability
Rescue
Lifeguarding

ABSTRACT:

This paper presents an educational program on aquatic safety for students with Intellectual Disabilities (ID). The duration of the lifesaving and lifeguarding workshop was developed in five sessions of one hour and a half each in a heated swimming pool. Three instruments were used to evaluate the students' learning and perceptions: a reflective diary, a written test and a motor test. The objective of this work was to evaluate the educational proposal and recommend lines of improvement for future aquatic safety educational programs for people with ID. For this purpose, the context and materials, the content of the workshop and the information collection instruments used were evaluated. In general, the evaluations have been positive, although proposals for improvement are made in relation to certain material resources, some modifications in the information collection instruments and the application of other resources in digital format and, also, with respect to the reduction of the content to be developed in the workshop. It is concluded that aquatic safety is an essential content to improve the aquatic safety of these people.

CÓMO CITAR:

Calle-Molina, M. T., Sanz-Arribas, I. y Aguado-Gómez, R. (2023). Propuesta educativa para mejorar la seguridad acuática del alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 105-122.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.006>

1. Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud, en el informe de 2014, el ahogamiento está entre las principales causas de muerte en niños y jóvenes en casi todas las regiones del mundo (World Health Organization, 2014). Según el informe nacional de ahogamientos de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, en el año 2021 fallecieron 260 personas por ahogamiento en espacios acuáticos españoles (Real Federación de Salvamento y Socorrismo, 2021). Además, algunas investigaciones (Abelaireas-Gómez et al., 2019) han demostrado que el ahogamiento es una causa de muerte asociada con menores índices de financiación y de publicación, por lo que existe una discrepancia entre la trascendencia del problema y la exigua información disponible para evitarlo, hecho que afecta directamente a la prevención, que es el principal objetivo de la seguridad acuática.

La seguridad en el medio acuático se debe trabajar principalmente a partir de la prevención. Entendiendo la prevención como una serie de preparativos dispuestos con anticipación que pretenden advertir, evitar o impedir un accidente acuático (Palacios-Aguilar, 1996). Aún son muchos los entornos sin vigilancia especializada y, además, saber nadar no se considera suficiente para resolver un ahogamiento de manera segura pues, el mayor número de accidentados de gravedad en el medio acuático suelen ser personas con competencias de nado. Incluso, una de las causas en los accidentes en este medio es una visión equivocada de la competencia de rescate, por lo que se intenta resolver un accidente sin los conocimientos y medios adecuados (Palacios-Aguilar, 2008a). El objetivo de la prevención, por tanto, trata de evitar daños futuros. Sin embargo, como apuntan Palacios-Aguilar y Barcala (2012) la fundamentación de su importancia es compleja pues no pueden constatar los logros de algo que, si finalmente funciona, no ocurre.

Sin embargo, independientemente de la competencia de nado o rescate de una persona, si alguien presencia un ahogamiento existen muchas probabilidades de que esa persona decida actuar, especialmente si existe algún vínculo personal (Palacios-Aguilar, 2008b; Franklin y Pearn, 2011). Esta circunstancia evidencia que, pese a la escasa formación en competencias de rescate, debido a las extremas consecuencias que se pueden derivar de un ahogamiento, la persona que presencia un ahogamiento es muy probable que actúe con una escasa o nula formación y, por tanto, sin tener en cuenta las necesarias medidas de prevención. De esta manera, se evidencia la necesidad de crear espacios formativos seguros que promuevan la adquisición de una cultura acuática más allá de la adquisición de las competencias de nado.

De las 260 personas fallecidas en el año 2021 en espacios acuáticos españoles apuntadas con anterioridad, en un 86 % de las ocasiones ocurrieron en espacios sin vigilancia específica (Real Federación de Salvamento y Socorrismo, 2021). Esta circunstancia evidencia la necesidad de educar a la población en la importancia que tiene la selección de espacios acuáticos vigilados por socorristas. Estar en posesión de este conocimiento y seguir esta recomendación ya sitúa a las personas en una posición más segura que aquellas que lo desconocen o que hacen caso omiso de este consejo por considerarlo irrelevante. Por tanto, es preciso enseñar competencias ligadas a la seguridad acuática y al salvamento y socorrismo a toda la población en el ámbito escolar (Sanz-Arribas y Albarracín Pérez, 2021), incluso, este acercamiento a la prevención del ahogamiento podría desarrollarse a través de la práctica de la modalidad deportiva del salvamento y socorrismo (Martínez-Gorroño et al., 2021). Estos espacios formativos son especialmente necesarios para aquellos colectivos que son susceptibles

de no ser formados en prevención debido a que tradicionalmente no han tenido acceso a entidades especializadas (Sanz-Arribas et al., 2019a), porque no disponen de recursos necesarios (World Health Organization, 2014), o porque se presupone que no son capaces de adquirir las habilidades necesarias para resolver una situación de ahogamiento sin poner en riesgo su propia integridad o la de los demás.

Así, como apuntan algunas investigaciones se considera que la participación de ciertos grupos sociales “como dinámica social de ciudadanía, requiere de un aprendizaje para ser ejercida” y, de otra manera se corre el riesgo de que los colectivos excluidos se vean inmersos en dinámicas de exclusión que se retroalimentan (Fuentes et al., 2021, p. 93). Desde esta idea, parten planteamientos como la utilización del término “diversidad funcional” que apunta a una funcionalidad diferente de lo que se considera habitual y no a la carencia de la persona, incidiendo en la importancia que tiene el entorno social (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010). En esta línea, desde 2013 se recoge en la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social en su segundo artículo que “la discapacidad es una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Real Decreto Legislativo, 2013, p. 10).

En este sentido, en la actualidad la población con DI forma parte de todos los contextos educativos, incluido el universitario. Por tanto, la universidad debe constituirse como un espacio abierto que brinde a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, un hábitat cognitivamente accesible que aporte los principios de comprensibilidad, predictibilidad y sensación de control (Moreno-Rodríguez et al., 2019), principios que deben estar presentes en la enseñanza del salvamento y socorrismo y de la prevención del ahogamiento.

A pesar de que en el Artículo número 6 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 2003 se recoge el derecho a la seguridad para todos, lo cierto es que cuando se trata de personas con DI siguen existiendo desigualdades en las posibilidades de recibir formación sobre seguridad, bienestar e independencia (Molero-Aranda et al., 2022). En esta línea, tal y como se menciona anteriormente, uno de los colectivos en riesgo de exclusión formativa sobre seguridad acuática son las personas con DI leve o moderada (Sanz-Arribas et al., 2019b).

Sin embargo, en diversos trabajos de investigación desarrollados en los últimos años con alumnado universitario con DI, se ha constatado que son capaces de adquirir y recordar aprendizajes sobre el salvamento y socorrismo de tipo cognitivo y motriz (Cañadas y Calle-Molina, 2020; Sanz-Arribas et al., 2019a, 2019b). Otras investigaciones, incluso recogen las emociones manifestadas por personas con DI con respecto al desarrollo y práctica de este contenido declarando que percibían una importante progresión de sus aprendizajes y un aumento de su motivación hacia este contenido, percibiéndolo como necesario para toda la población en general y valorando positivamente su práctica y la adquisición de competencias con el fin de poder ayudar a otras personas sin correr riesgos (Sanz-Arribas et al., 2022).

Teniendo en cuenta que educar en la prevención es la piedra angular de la seguridad acuática, que los colectivos más vulnerables son aquellos que no tienen acceso a la formación específica, que los espacios educativos enfocados a mejorar la cultura acuática son esenciales para el desarrollo del salvamento y socorrismo, y que ya existen evidencias que demuestran que las personas con Discapacidad Intelectual leve o moderada son capaces de comprender, recordar y desarrollar este contenido de manera cognitiva y motriz, los objetivos de este trabajo son:

- Exponer un programa educativo sobre seguridad acuáticas para alumnado con DI.
- Evaluar la propuesta educativa desarrollada.
- Recomendar propuestas de mejora para futuros programas educativos de seguridad acuática para personas con DI.

2. Método

Características de los participantes y contexto

Los participantes eran estudiantes del primer curso académico del Título Propio de Formación para la Inclusión Laboral del Programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), todos mayores de 18 años. Todos ellos son personas con discapacidad intelectual leve o moderada, disponen de un alto grado de autonomía funcional. Con respecto a su nivel de competencia en el agua, de los 18 participantes, 16 sabían nadar y 2 declararon no saber hacerlo. Ningún participante había recibido formación relacionada con la seguridad acuática con anterioridad.

Por otra parte, el profesorado se compuso de dos docentes con conocimientos técnicos en Salvamento y Socorrismo y otro docente del Programa Promotor, con el fin de proporcionar una Figura de referencia en un contexto de práctica poco habitual.

El desarrollo del taller tuvo lugar en las instalaciones deportivas del Campus Universitario de Cantoblanco de la UAM, específicamente en la piscina climatizada. Este se desarrolló a lo largo de cinco sesiones de una hora y media cada una. Estas sesiones tuvieron lugar los miércoles consecutivos y ocuparon cinco semanas en total.

Recursos materiales y humanos

Para la realización del taller se necesitaron los siguientes recursos materiales:

- Tres calles de un vaso de 25 metros de largo y una profundidad mínima de 180 centímetros. El vaso está ubicado en la piscina climatizada de la UAM y cuenta con la presencia de un socorrista.
- Siete aros salvavidas de material plástico y rígido.
- Cuerdas de una longitud igual o superior a los cinco metros.
- Tubos flotantes o churros de piscina.
- Garrafas vacías con una capacidad igual o superior a los cinco litros. Las garrafas deben disponer de asa y tapón para asegurar su estanqueidad.
- Material y ropa de baño adecuada para la piscina (bañadores, gorros, chanclas y gafas de natación).
- Cuadernos utilizados por el alumnado como diario reflexivo de las sesiones.

Asimismo, fueron necesarios los siguientes recursos humanos:

- Dos docentes con conocimientos técnicos en Salvamento y Socorrismo.
- Una docente del Programa Promotor.

Antecedentes y descripción del taller

La población con DI suele quedar desprotegida frente al ahogamiento por la menor posibilidad de recibir formación sobre seguridad acuática y porque la sociedad pone a su disposición menos recursos y posibilidades para adquirir los conocimientos y competencias que previenen el ahogamiento (Sanz-Arribas et al., 2019b, 2019c). Esta situación se genera, entre otras circunstancias, porque la inclusión de estos contenidos en las enseñanzas que recibe la población con DI no es habitual, porque los docentes de estas enseñanzas no suelen estar formados en salvamento y socorrismo y/o porque las personas que enseñan salvamento y socorrismo rara vez están formadas para trabajar con personas con DI. Por esta razón, se hace pertinente la creación y oferta de recursos que ayuden a que los profesionales de la educación y del salvamento y socorrismo dispongan de una propuesta educativa que mejore la seguridad acuática de las personas con DI.

En el Cuadro 1, se muestran las cinco sesiones llevadas a cabo y los objetivos, contenidos y el procedimiento realizado.

Cuadro 1**Breve descripción de las sesiones del taller de salvamento y socorrismo**

Objetivos	Contenido y procedimiento
<i>Sesión 1 (09/03/2022)</i>	
Conocer el nivel de protección frente al ahogamiento del alumnado con DI que participa en el taller de salvamento y socorrismo.	Explicación teórica sobre la seguridad en las zonas de baño y recomendaciones para la prevención del ahogamiento: elección de espacios acuáticos con vigilancia. Aviso del socorrista en caso de presenciarse un ahogamiento. Si no se encuentra al socorrista, buscar ayuda de una persona adulta.
Informar sobre los riesgos del medio acuático y sobre las medidas preventivas del ahogamiento.	Explicación teórico práctica sobre el salvamento: puntos importantes sobre la seguridad personal en la realización de un rescate.
Ofrecer nociones básicas sobre salvamento y socorrismo.	Tiempo de práctica con aro salvavidas (familiarización con el material).
<i>Sesión 2 (16/03/2022)</i>	
Explicar el protocolo de actuación frente a un ahogamiento.	Explicación práctica de dos situaciones de rescate: 1) Rescate de una persona cerca del bordillo 2) Rescate de una persona que se ahoga cerca del bordillo, pero es necesario introducirse en el agua para llegar con un objeto hasta el lugar en el que se encuentra la víctima.
Ofrecer un espacio de práctica de salvamento y socorrismo con material de rescate que evite la entrada innecesaria del rescatador en el agua (rescate simulado de una persona que se ahoga cerca del bordillo).	Práctica de estas dos situaciones por parte del alumnado.
Practicar un protocolo de rescate acuático en el que la víctima está alejada del bordillo y el rescatador debe introducirse en el agua.	Explicación práctica de un rescate con la víctima lejana al bordillo con ayuda del aro salvavidas. Tiempo de práctica de esta situación por el alumnado. Explicación práctica del rescate de una persona que se ahoga cerca del bordillo con ayuda del aro salvavidas unido a un cabo. Tiempo de práctica de esta situación por el alumnado.
<i>Sesión 3 (23/03/2022)</i>	
Practicar cuatro situaciones diferentes en las que la víctima se ahoga a	Explicación práctica de un rescate en las tres situaciones desarrolladas en la sesión 2 y, además,

diferentes distancias del bordillo y del rescatador. Conocer la posibilidad de solicitar y obtener ayuda de otras personas para realizar un rescate.	introducción de una situación en la que puedo disponer de la ayuda de otra persona para resolver el ahogamiento. Práctica del alumnado de las cuatro situaciones explicadas. Alejamiento progresivo del lugar en el que se encuentra la víctima para practicar diferentes soluciones de rescate. Paradas para reflexionar sobre la práctica y para incidir en los aspectos más importantes del salvamento (seguridad del rescatador).
---	---

Sesión 4 (30/03/2022)

Practicar dos situaciones de rescate en las que la víctima está próxima al rescatador. Aprender a rescatar a una persona con un material improvisado y reciclado. Evaluar la actuación del alumnado en las dos situaciones de rescate.	Explicación práctica de dos situaciones de rescate: 1) Rescate de una persona cerca del bordillo. 2) Rescate de una persona que se ahoga cerca del bordillo, pero es necesario introducirse en el agua para llegar con un objeto hasta el lugar en el que se encuentra la víctima. Práctica de las dos situaciones de rescate por parte del alumnado. Evaluación individual del alumnado expuesto a las dos situaciones presentadas. Mientras el alumnado era evaluado individualmente, el resto de los participantes aprendieron a rescatar a una persona con un material improvisado y reciclado. El objetivo de esta forma de organizar la sesión fue evitar que los participantes se imitasen durante la evaluación.
--	---

Sesión 5 (06/04/2022)

Afianzar cómo resolver dos situaciones de rescate en las que la víctima está próxima al rescatador. Recordatorio de cómo rescatar a una persona con un material reciclado. Evaluar la actuación del alumnado en las dos situaciones de rescate.	Recordatorio teórico práctico para resolver dos situaciones de rescate: 1) Rescate de una persona cerca del bordillo. 2) Rescate de una persona que se ahoga cerca del bordillo, pero es necesario introducirse en el agua para llegar con un objeto hasta el lugar en el que se encuentra la víctima. Práctica de las dos situaciones de rescate por parte del alumnado. Evaluación individual del alumnado expuesto a las dos situaciones presentadas. Identificación de los errores más comunes producidos durante las situaciones prácticas. Mientras el alumnado era evaluado individualmente, el resto de los participantes repasaron cómo rescatar a una persona con un material improvisado y reciclado. El objetivo de esta forma de organizar la sesión fue evitar que los participantes se imitasen durante la evaluación. Recordatorio final de los docentes de los elementos fundamentales en una situación de rescate.
---	---

Nota. Elaboración propia.

Descripción de los instrumentos utilizados

Para la evaluación de los aprendizajes se han utilizado tres instrumentos: un diario reflexivo, pruebas escritas sobre cómo resolver dos situaciones en las que se estaba produciendo un ahogamiento y pruebas motrices sobre cómo resolver dichas situaciones a nivel procedimental.

A continuación, procederemos a explicar en qué consistieron cada una de ellas.

- **Diario:** De tipo cerrado, compuesto por tres apartados: Información (fecha, docentes, instalación, objetivos de la sesión), desarrollo (descripción de las actividades) y reflexión personal (¿Qué nuevo aprendizaje se ha adquirido y cómo te has sentido?). Después de cada sesión, el alumnado tenía que cumplimentar el diario y entregarlo dos días después de cada una de ellas a los docentes para que estos lo revisaran.
- **Prueba escrita:** Conocimiento declarativo sobre cómo resolver dos situaciones concretas de ahogamiento, en las que se mostraba una fotografía que describía donde se encontraba la persona que se estaba ahogando respecto al bordillo u orilla del mar. En estos supuestos se solicitaba al alumnado que describiese la secuencia de actuación para ayudar a la persona que se estaba ahogando. En la primera situación se muestra a una persona que se está ahogando cerca del bordillo de una piscina (Figura 1)

Figura 1

Situación 1, en la que una persona que se ahoga cerca del bordillo

- **SITUACIÓN 1:** Una persona se está ahogando **CERCA** del bordillo

Imagina que estás en la piscina o en la playa. Hay una persona que se está ahogando muy cerca del bordillo o de la orilla del mar.



¿Cómo podrías ayudar a esta persona?

Nota. Elaboración propia.

En la segunda situación de la prueba escrita, se mostraba la imagen de una persona que se ahoga y que se encuentra lejos del bordillo (Figura 2), en la que es necesario introducirse en el agua para llegar con un objeto hasta el lugar en el que se encuentra la víctima.

Figura 2

Situación 2, rescate de una persona que se ahoga alejada del bordillo.

- **SITUACIÓN 2:** Una persona se está ahogando **LEJOS** del bordillo

Imagina que estás en la piscina o en la playa y ves a una persona que se está ahogando **LEJOS** del bordillo o de la orilla del mar.



¿Cómo podrías ayudar a esta persona?

- *Prueba motriz*: Para valorar el conocimiento procedimental en un entorno acuático, se les solicitaba resolver dos situaciones concretas de rescate en la que una persona que se estaba ahogando a diferentes distancias del bordillo y se solicitaba al alumnado que actuase para ayudar a la víctima.

En la primera situación, la persona simulaba un ahogamiento cerca del bordillo de la piscina. Los docentes valoraban la actuación de cada estudiante en la hoja de observación diseñada ad hoc para dicha situación (Figura 3).

Figura 3

Hoja de observación para la secuencia de rescate 1: Víctima muy cerca del bordillo

Hoja de observación para secuencia de rescate 1: Víctima muy cercana al bordillo		
<u>Secuencia a observar</u>	Lo realiza	No lo realiza
-Avisa al socorrista		
-Avisa a una persona externa		
-Busca un material de rescate		
-Rescata sin meterse en el agua.		
-Aproxima el objeto a la víctima		
-Acerca a la víctima al bordillo tirando del objeto.		
Observaciones:		

En la segunda situación la persona que simula el ahogamiento está alejada del bordillo, por lo que era necesario introducirse en el agua para llegar con un objeto hasta el lugar en el que se encontraba la víctima. Los docentes valoraban la actuación de cada estudiante en la hoja de observación diseñada ad hoc para dicha situación (Figura 4).

Figura 4

Hoja de observación para la secuencia de rescate 2: Víctima más alejada del bordillo

Hoja de observación para secuencia de rescate 2: Víctima un poco más alejada del bordillo		
<u>Secuencia a observar</u>	Lo realiza	No lo realiza
-Avisa al socorrista		
-Avisa a una persona externa		
-Busca un material de rescate		
-Se sienta en el bordillo		
-Se mantiene agarrado/a al bordillo durante todo el rescate		
-Aproxima el objeto a la víctima sin soltarse del bordillo		
-Acerca a la víctima al bordillo tirando del objeto		
Observaciones:		

Análisis de la información

El análisis de los datos del diario se realizó mediante un análisis de contenido, partiendo de dos preguntas centrales que formaban parte de la estructura del diario ¿qué has aprendido hoy? y ¿Cómo te has sentido?

El análisis de las pruebas escritas se llevó a cabo mediante un análisis del contenido del mismo. Concretamente, se analizó si describían la secuencia de rescate correcta valorando la distancia a la que se encuentra la víctima del bordillo en la imagen (hace constar que avisa al socorrista o a una persona externa, describe la secuencia de rescate en el orden correcto, si existe ausencia o error en la descripción de los pasos de la secuencia de rescate)

Se realizó una observación directa de la ejecución de la prueba en la que se comprobaron aspectos vinculados con la seguridad de la persona interviniente y las posibilidades de éxito del rescate. Concretamente, se analizó la aplicación de una secuencia de rescate correcta valorando la distancia a la que se encuentra la víctima del bordillo (avisa al socorrista o a una persona externa, toma de decisión correcta en función de su autopercepción con respecto a su competencia en el medio acuático, sigue la secuencia de rescate en el orden correcto, ausencia o error en la descripción de los pasos de la secuencia de rescate)

Temporalización en la aplicación de los instrumentos

Los tres instrumentos utilizados en este taller fueron aplicados en diversos momentos del desarrollo de este. Como se muestra en el Cuadro 2, el diario fue aplicado durante todo el proceso y el alumnado tenía que cumplimentarlo después de cada una de las sesiones. La prueba escrita fue aplicada a partir de la segunda sesión, cuando ya podían responder acerca de las situaciones practicadas en la sesión 1. La prueba motriz fue aplicada en las dos últimas sesiones.

Cuadro 2

Aplicación de los instrumentos en las cinco sesiones del taller de salvamento y socorrismo

Sesiones/Instrumentos	Diario	Prueba Escrita	Prueba Motriz
Sesión 1 (09/03/2022)	X		
Sesión 2 (16/03/2022)	X	X	
Sesión 3 (23/03/2022)	X	X	
Sesión 4 (30/03/2022)	X	X	X
Sesión 5 (06/04/2022)	X	X	X

3. Resultados

3.1. Valoración del contexto y los materiales utilizados

Como se ha comentado con anterioridad, la piscina en la que se desarrolló el taller de salvamento y socorrismo era climatizada con unas dimensiones de 25 metros de largo y 12,5 de ancho, con una profundidad media de 1,8 metros. El espacio disponible para desarrollar el taller era la mitad del vaso, equivalente a tres de las seis calles. Además, se eligieron calles contiguas y próximas al bordillo. Disponer de las calles más próximas al bordillo es de enorme importancia para desarrollar muchas de las actividades propuestas en este taller, para facilitar la supervisión y las correcciones docentes y, sobre todo, para garantizar la seguridad de los participantes. Con respecto a la seguridad del taller, se contó con la imprescindible presencia de un socorrista en la instalación.

Hay que tener en cuenta que la dinámica de estos talleres implica momentos de formación dentro y fuera del agua con esperas relativamente prolongadas. Por lo que, en lo referente a las condiciones ambientales de la instalación, se destaca la necesidad de una correcta climatización para que el taller pueda desarrollarse con un nivel de confort adecuado que redunde en el mantenimiento de la atención y en la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado.

Sin embargo, el hecho de que el vaso no dispusiera de zonas poco profundas incrementó las dificultades para adquirir competencias de salvamento y socorrismo y

manejo de materiales de rescate. Además, esta circunstancia se hizo especialmente evidente en aquellos casos en los que el alumnado no disponía de un buen nivel de competencia acuática.

Además del material individual de baño (gafas, gorro, prendas de baño), los materiales de rescate utilizados en este taller fueron: aros salvavidas, cuerdas, tubos flotantes o churros de piscina y garrafas estancas recicladas. Tras esta experiencia podemos afirmar que, aunque el aro salvavidas, no es el mejor material individual de rescate, sí que ofrece ciertas ventajas para los estudiantes con DI. Entre ellas, se destaca que este material está disponible en la mayoría de los espacios acuáticos de uso público y es conocido y fácilmente identificable por la mayor parte de la población. Sin embargo, es un material cuyo uso precisa de un buen entrenamiento para ser capaz de utilizarlo de manera adecuada y segura. Esto es debido a que es un material pesado y rígido que, en caso de utilizarse negligentemente, puede generar lesiones entre los practicantes. En cuanto a la utilización del aro salvavidas con cuerda, pudimos comprobar que no es adecuado que los participantes arrojen el aro salvavidas hacia el lugar en el que se encuentra la víctima por la falta de precisión y por el consiguiente riesgo de golpear a la víctima. En cambio, sí que resultó efectiva la utilización del aro con cuerda en la simulación de rescates cooperativos, en cuyos casos, uno de los rescatadores sujetaba la cuerda desde fuera del agua y el otro entraba al agua con el aro para acercarlo hasta la víctima y ser remolcados ambos hasta el bordillo por el rescatador que se encontraba fuera del agua.

Con respecto al uso de los churros de piscina, podemos decir que, aunque no es un material específico de salvamento y socorrismo, sí que puede proporcionar mayor seguridad en aquellos rescates que acontecen en zonas próximas al bordillo y, además, estos materiales son muy habituales en las piscinas de aprendizaje. Esta circunstancia se ha visto reflejada durante el desarrollo de las sesiones del taller y en los testimonios de los participantes. En esta misma línea, se ha podido constatar que aquellos participantes con un menor nivel de competencia en el agua pudieron realizar rescates de manera efectiva y segura con este material desde fuera del vaso.

En lo referente a la utilización de material de rescate improvisado (garrafas de agua o detergente recicladas con tapón), cabe destacar que estas actividades tienen sentido cuando lo que se pretende es evitar es que el alumnado entre al agua para realizar un rescate sin ningún material y/o sin ningún conocimiento. La finalidad principal de estos ejercicios es provocar que el alumnado interiorice que se puede ayudar a una persona que se está ahogando sin necesidad de entrar al agua y sin poner en riesgo la seguridad individual. No obstante, en lo relativo a la utilidad de las garrafas unidas a una cuerda como material de rescate empleado por personas con DI, se pudo observar que no resultaron eficaces por varios motivos. En primer lugar, porque anudar una cuerda a una garrafa implica tener ciertas habilidades de cabuyería que no estaban presentes en el alumnado con DI que participó en este taller. Además, como las garrafas estaban vacías y carecían de peso, no se pudieron arrojar a la distancia deseada. Por lo tanto, los lanzamientos desde el bordillo a distancias superiores a los dos o tres metros resultaban poco precisos e ineficaces. Además, el alumnado que simulaba el ahogamiento tuvo dificultades para agarrarse a la garrafa.

Con respecto a los recursos humanos, la ratio de alumnado-docentes fue de 5 a 1. Dependiendo de las características del alumnado esta ratio podría variar, aunque es necesario tener en cuenta que el entorno acuático es, por defecto, un entorno peligroso. Por ello, durante el desarrollo de las actividades del taller siempre se quedaba uno de los docentes fuera del agua para tener una visión global de todo el espacio de práctica. En relación con las ayudas dentro de agua, se consideró acertado que uno o dos de los

tres docentes entrasen al agua para trabajar de forma individualizada y próxima con el alumnado. Por último, se recuerda que, además de la supervisión realizada por los tres docentes, había un socorrista en la instalación.

La temporalización de las sesiones estaba condicionada por el cronograma del Programa que cursaba el alumnado con DI, el cual tenía destinados los miércoles a la realización de actividad deportiva. Para evitar el posible olvido de los contenidos trabajados durante la sesión, el alumnado trabajaba en los diarios reflexivos y realizaron varias pruebas escritas y motrices para su evaluación. Con respecto a los efectos de esta temporalización podemos decir que son adecuados, aunque si se hubiese dispuesto de más sesiones semanales, posiblemente, los aprendizajes habrían sido superiores.

3.2. Valoración de las sesiones del taller

La información recopilada a lo largo del taller induce a pensar que los participantes han adquirido conceptos útiles para mejorar su seguridad acuática. Los contenidos teóricos tratados al principio de las sesiones estaban muy relacionados con la prevención del accidente acuático. En ese sentido, se insistió en la importancia de elegir zonas de baño vigiladas por socorristas y, en caso de presenciar un ahogamiento o una situación de riesgo, llamar al socorrista o a una persona adulta para que resuelva la situación. Informar de estas cuestiones a las personas con DI es fundamental para reducir su riesgo de ahogamiento y también el de sus familiares y amigos porque sus convivientes se verán en la necesidad de resolver menos situaciones de riesgo y porque los consejos sobre seguridad acuática también pueden ser trasladados desde las personas con DI hacia los demás.

Las sesiones desarrolladas en el taller también han sido útiles para los participantes que no sabían nadar porque durante las pruebas motrices se observó que ninguno de ellos entró al agua para tratar de hacer un rescate acuático por entender que, si lo hacían, podían comprometer su seguridad. Las personas con bajo nivel de competencia en el agua que participaron en el taller también pudieron incrementar su sentimiento de utilidad a la sociedad porque se dieron cuenta de que, a pesar de no saber nadar, también podían ayudar a resolver el ahogamiento de otra persona sin comprometer su seguridad y sin fomentar la sobrestimación de sus propias competencias de rescate. Al margen de lo anterior, es cierto que los participantes que no sabían nadar decidieron no entrar al agua durante el desarrollo de las sesiones. Por tanto, el taller no fue tan productivo como lo fue para el resto de los participantes. Sin embargo, según sus testimonios, sí que manifestaron su interés por mejorar su competencia acuática para poder aprender y practicar habilidades y destrezas propias del salvamento y socorrismo.

La información recopilada a lo largo del taller nos conduce a pensar que el volumen de contenidos desarrollados durante las sesiones fue superior al recomendable. De hecho, en la primera de las evaluaciones motrices desarrollada en la cuarta sesión, se pudo constatar que existía cierta confusión en las respuestas mostradas por los participantes cuando trataron de resolver diferentes situaciones de rescate. Consecuentemente, entendemos que aumentar el tiempo de práctica y reducir el número de contenidos trabajados en el taller, puede ayudar a que el alumnado con DI mejore la consolidación de los aprendizajes esenciales vinculados a la seguridad acuática. Precisamente, después de realizar la primera evaluación motriz se tomó la decisión de reducir el número de supuestos y soluciones de rescate con el fin simplificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, consideramos que la realización de evaluaciones motrices en las sesiones intermedias es esencial para poder rediseñar las

actividades del taller y reforzar los aspectos que requieren mayor dedicación y tiempo de práctica.

Además de lo anterior, también se quiere poner en valor la importancia de las evaluaciones motrices en el contexto de la discapacidad intelectual y la seguridad acuática porque la información recogida a través de este tipo de pruebas suele ser más enriquecedora y fiable que la que se puede obtener a través de otro tipo de instrumentos como los diarios reflexivos o las pruebas escritas, donde las personas con DI pueden encontrar dificultades para trasladar al papel todo lo que sí que pueden hacer motrizmente, cuestión que ya se ha mostrado en investigaciones precedentes (Sanz-Arribas et al., 2022).

También se quiere destacar que todas las sesiones del taller de seguridad acuática han comenzado con una explicación teórica que introducía la problemática que se quería resolver y el trabajo que se iba a desarrollar a lo largo de las sesiones. La adopción de esta recomendación en el presente taller ha permitido que el alumnado con DI encontrase coherencia y sentido a los ejercicios propuestos. Sobre todo, si antes de presentar y practicar un determinado ejercicio se explicaba para qué servía y qué problema resolvía.

Otra cuestión que se quiere poner en valor es la necesidad de explicar y ejemplificar de forma práctica los ejercicios que se proponen en el taller de seguridad acuática. Así, todos los ejercicios que se han desarrollado en el taller han sido presentados y realizados por los docentes para que el alumnado con DI pudiera visualizar la secuencia que posteriormente debía ser practicada los participantes. Al mismo tiempo, durante la exposición práctica de los ejercicios, siempre se hacía hincapié en los errores y situaciones de riesgo que había que evitar. La información recogida a lo largo del taller hace pensar que esta forma de explicar los ejercicios es muy adecuada porque la mayor parte del alumnado ha expresado o ejecutado correctamente los matices presentados en las explicaciones.

En este sentido, hay que tener en cuenta que las cuestiones relacionadas con el salvamento y socorrismo están muy protocolizadas porque son situaciones que generan mucho estrés e incertidumbre en el interviniente. Por ello, en este taller se ha optado por métodos de enseñanza directivos que permiten que el estudiante replique fielmente un modelo de referencia que evita las improvisaciones e incrementa la seguridad del interviniente.

3.3. Valoración de los instrumentos utilizados

3.3.1. Diario

En los diarios se ha encontrado gran diversidad respecto a la amplitud y concreción de la información proporcionada por cada estudiante, algunos muy escuetos y generales, y en cambio otros con gran nivel de detalle. Cuestiones que pueden estar influenciadas por el nivel cognitivo y de interés de cada persona.

Los aprendizajes que declaran en los diarios, en ocasiones, son menores que los que en realidad tienen pues, en muchos de los casos, tienen dificultades para redactar por escrito aquello que han aprendido y recuerdan.

Este instrumento ha servido al docente para conocer lo que recuerdan y/o los aprendizajes consolidados, a indagar acerca de las cuestiones más conceptuales y técnicas y reflexionar sobre aquello que es preciso incidir, a conocer los aspectos que el alumnado considera más relevantes y así comprender si efectivamente coinciden con los objetivos de sesión y también para conocer cómo se han sentido en la práctica. A

partir de este instrumento el docente puede reflexionar acerca de su práctica y, con ello, reajustar la intervención de las sesiones subsiguientes. Además, lo más significativo es que es un instrumento que el alumnado posee durante todo el proceso y construye durante el mismo, por lo que puede consultar sus entradas en el diario y observar su evolución. Además, este instrumento lo conservan tras el taller, constituyéndose como un elemento de consulta tras esta propuesta.

3.3.2. Prueba escrita

Tras el análisis de las pruebas escritas llevadas a cabo por el alumnado, se ha encontrado bastante variedad en los resultados de los aprendizajes que muestran a nivel declarativo.

En la primera prueba escrita se pudo comprobar que muy pocos resolvían de forma correcta la secuencia 1 y ninguno la secuencia 2. Algunas características encontradas en las respuestas en esta primera prueba fueron, que solían olvidar avisar con frecuencia al socorrista o a otra persona como primera opción, identificaban cuestiones a realizar en las secuencias, pero con el orden incorrecto e incluso, confundían las soluciones cuando se está cerca o lejos del bordillo resolviendo de la misma forma las dos situaciones o utilizando cuerdas para incrementar el radio de acción del material cuando la víctima está cerca del bordillo. Lo que llevó a pensar que era necesario seguir incidiendo en dichos aprendizajes.

En la segunda aplicación de la prueba escrita, ya se pudieron constatar mejoras respecto a los resultados encontrados en la primera. Por ejemplo, gran parte del alumnado indicó la necesidad de avisar al socorrista como punto de partida. También, muchos recordaron el resto de la secuencia y el orden, aunque algunos continuaban mezclando aspectos propios de la situación 2. Respecto a la situación 2, se siguieron encontrando dificultades para resolverlo de forma correcta porque muchos no indican que había que avisar al socorrista como primer paso o porque no presentaban la secuencia de forma ordenada.

En la tercera aplicación sobre la secuencia 1, la mayoría resolvió la situación de forma correcta, pero en algunos casos, olvidaron avisar a otra persona. Respecto a la secuencia 2, se siguieron encontrando problemas para la resolución correcta, aunque ya se indicaron más detalles y pasos de la secuencia. No obstante, la mayoría no indicaron que no debían soltarse del bordillo y no mencionaron cómo debían finalizar la secuencia, aunque sí que reflejaron correctamente la entrega del material a la víctima.

En la última aplicación de la prueba escrita, tras la última sesión de clase, se mejoraron algunos aspectos, pero en la secuencia 1 continúan sin indicar que avisarían a otra persona si no se encuentra el socorrista en el lugar de la acción, y en la secuencia 2, siguen apareciendo las mismas dificultades que en los resultados de la prueba de la sesión anterior.

A partir de la tercera sesión, el alumnado muestra tener clara la secuencia para la resolución de una situación en la que una persona se está ahogando cerca del bordillo. No obstante, solían olvidar que hay que avisar a otra persona adulta. Es posible que este olvido se deba a que como ya han avisado al socorrista, interpretaron que ya no era necesario avisar a otra persona.

Los supuestos presentados en las pruebas escritas están relacionados directamente con los supuestos que se practican de manera motriz durante las sesiones. En el caso del supuesto 1 la variabilidad de opciones para realizar un rescate es muy simple, ya que solo se puede ayudar desde fuera del agua con un material como podría ser un churro

de piscina. Sin embargo, en el caso del supuesto 2, cuando se practica motrizmente en el aula se puede percibir el material que tengo cerca, la distancia de la víctima y, con respecto a ello, decidir cuál es la mejor opción (zambullirse en el agua, agarrarse al bordillo y, sin soltarse, acercar un churro de piscina a la víctima, o coger un aro salvavidas y realizar un rescate con el aro o pedir ayuda a alguien que puede realizar un rescate de manera conjunta con un aro con una cuerda en uno de sus extremos etc.). Sin embargo, cuando se observa este supuesto en la fotografía de la prueba escrita se descontextualiza esta variabilidad, la percepción sobre la distancia a la que se encuentra la persona es más difícil de calcular ya que no se cuenta con toda la información del contexto, así como tampoco de los materiales que se encuentran a disposición, lo que también dificulta también la toma de decisiones.

La utilización de instrumentos con formatos abiertos (diario) y cerrados (prueba escrita) nos ha permitido ajustarnos a la heterogeneidad del grupo, pues algunos de los participantes en el diario han detallado los contenidos trabajados y han reflexionado sobre la práctica y/o sus sentimientos de una manera más abierta, cuestiones que no tienen cabida en el instrumento de la prueba escrita.

3.3.3. Prueba motriz

Tras el análisis de las pruebas motrices llevadas a cabo en las dos últimas sesiones encontramos que el primer día de la aplicación de la prueba (cuarta sesión) todas las personas resolvieron la situación 1 de forma correcta excepto una que se introduce al agua sin avisar al socorrista. En la situación 2, la misma persona que se introduce al agua sin avisar al socorrista realiza lo mismo. Además, dos de las personas se sueltan del bordillo durante la acción de rescate, coincidiendo esto una de las cuestiones que obviaban en la resolución de esta situación de forma declarativa en la prueba escrita. Lo que nos llevó a pensar en la necesidad de incidir en esta cuestión en sesiones posteriores.

En la segunda aplicación de esta prueba, que coincide con la finalización de las sesiones del taller. Todas las personas resuelven la situación 1 de forma correcta, por lo tanto, después de incidir en los errores cometidos en esta situación en la sesión anterior consiguieron solventarlos. En cambio, en la situación 2 siguen existiendo distintos aspectos que se pasan por alto en la secuencia. Por ejemplo, en ocasiones, se describía un orden incorrecto de la secuencia que conduce a recomendar que se siga incidiendo en la práctica correcta de la secuencia.

4. Conclusiones

Siempre que sea posible, se recomienda que los vasos en los que se desarrollan este tipo de talleres dispongan de zonas con poca profundidad para generar situaciones estables, cómodas y seguras de aprendizaje para los estudiantes. Es decir, que puedan atender a la adquisición del aprendizaje más que a la dificultad que propicia el entorno por el hecho de tener que generar flotación dinámica. Así, una vez consolidadas en la zona poco profunda pueden ser practicadas en las zonas donde el estudiante no dispone de apoyos.

Con relación a la evaluación motriz, es muy recomendable realizarla también al principio del taller para saber qué conocimientos poseen sobre salvamento y qué harían en caso de presenciar un ahogamiento (simulado). También, para conocer sus competencias de nado. Precisamente, este tipo de talleres adquiere relevancia en aquel alumnado que no tiene competencias de nado, ya que consolidan la idea de que un rescate es algo que te expone a un peligro muy considerable. Ayudar desde fuera del

agua es la mejor alternativa para aquellas personas que quieren ayudar en un rescate acuático y, en este sentido, este taller ha permitido que estas personas aprendan diferentes formas de hacerlo.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes de participantes con DI en talleres de salvamento, consideramos preciso realizar evaluaciones motrices sistemáticas para conocer los aprendizajes adquiridos y su evolución. Respecto a los instrumentos del diario y la prueba escrita, consideramos que han sido utilizadas para que el alumnado tuviera una forma de consolidar los aprendizajes, es decir, de recordar aquello que se ha practicado en las sesiones del taller. Sin embargo, no se dio *feedback* semanal por parte de los docentes porque no era uno de los objetivos. En este sentido, podría tenerse en cuenta en el desarrollo de prácticas futuras la viabilidad de ofrecerles el *feedback* como parte de su proceso de aprendizaje o que utilizaran este instrumento para anotar los errores que han cometido durante las sesiones con el fin de reforzar los aspectos a mejorar en las secuencias de rescate. En la misma línea, con respecto a la prueba motriz, a pesar de que después de la realización de la prueba se les suministraba un *feedback* verbal por parte de los docentes sobre los errores y las cuestiones a mejorar, en ocasiones futuras, se podrían entregar las hojas de observación al alumnado para que pudieran ver en qué parte de la intervención han cometido errores de una forma más clara y visible. Así, podrían tener una percepción sobre la prueba en concreto y sobre el proceso en el caso de que se realizasen pruebas motrices sistemáticas. De la misma manera, se podría suministrar *feedback* en las hojas que les eran entregadas y en las que tenían que responder qué harían ante una situación de ahogamiento con la víctima cerca o lejos del bordillo; de este modo, podrían saber qué cuestiones no están presentes en sus descripciones o confirmar que la descripción de la secuencia de rescate es la adecuada. Estas cuestiones, deben verse bajo la premisa de su viabilidad, pues el realizar evaluaciones sistemáticas podría restar tiempo de práctica motriz, lo que quizá disminuya el aprendizaje del alumnado e incluso su motivación por el contenido. En esta línea, planteamos como propuesta de mejora la grabación de vídeos sobre la práctica del alumnado en las pruebas motrices. De esta manera, podrían visionarlas a posteriori y obtener no solo un *feedback* verbal por parte del docente, sino un reconocimiento de sus propias ejecuciones y una reflexión sobre la idoneidad de sus decisiones.

Con relación al formato de los instrumentos utilizados, es preciso reflexionar en primer lugar acerca del diario reflexivo. Aunque ha resultado útil para que el alumnado reflexione y tenga constancia de su propio proceso de aprendizaje, a partir de esta experiencia reflexionamos sobre la posibilidad de presentar el diario en diversos formatos para que, cada uno de los participantes, pudiera elegir la forma en la que poder expresarse con mayor facilidad. Por ejemplo, podrían utilizar recursos de audio y/o audiovisuales, con el fin de solventar algunas de las dificultades que experimentan en la redacción del diario escrito. Otra de las cuestiones que nos planteamos en relación con el diario es su estructura. En este sentido, consideramos que un diario más estructurado podría facilitar su utilización al alumnado con DI.

En relación con el formato del instrumento de la prueba escrita reflexionamos acerca de la complejidad que puede presentar para los participantes en este taller. En este sentido, consideramos que quizá sería una buena idea presentarles una fotografía con una descripción del contexto para poder cerrar las opciones de respuesta o visualizar un vídeo en lugar de observar una fotografía.

A partir de los resultados obtenidos, hemos podido observar que los aprendizajes mostrados por el alumnado en las pruebas motrices o procedimentales han sido mayores que los mostrados a través de las pruebas escritas o declarativas. Esto puede

deberse a la descontextualización descrita anteriormente y, además, a la dificultad añadida que supone redactar aquello que se sabe en lugar de demostrarlo motrizmente. En este sentido, también consideramos que sería preciso ofrecer un menor número de contenidos.

Agradecimientos

En este apartado se quiere agradecer la inestimable colaboración del Programa Promotor de la Universidad Autónoma de Madrid para el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Abelairas-Gómez, C., Tipton, M. J., González-Salvado, V. y Bierens, J. J. (2019). El ahogamiento: Epidemiología, prevención, fisiopatología, reanimación de la víctima ahogada y tratamiento hospitalario. *Emergencias*, 31(4), 270-280.
- Cañadas, L. y Calle-Molina, M. T. (2020). Efectos de un programa de educación física en el aprendizaje de alumnado universitario con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 51(4), 53-68.
<https://doi.org/10.14201/scero20205145368>
- Franklin, R. C. y Pearn, J. H. (2011). Drowning for love: The aquatic victim-instead-of-rescuer syndrome. Drowning fatalities involving those attempting to rescue a child. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(1-2), 44-47. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01889.x>
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Martínez-Gorroño, M. E., Sanz-Arribas, I. y Calle-Molina, M. T. (2021). Modalidad deportiva de salvamento y socorrismo: Un deporte que educa en los valores del ideario olímpico. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 127-144.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.008>
- Molero-Aranda, T., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Gisbert Cervera, M. (2022). Una solución tecnológica para personas con discapacidad intelectual en situaciones de emergencia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 65-83.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.004>
- Moreno-Rodríguez, R., Felgueras Custodio, N. y Díaz Vega, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>
- Palacios-Aguilar, J. (1996). Salvamento acuático: Formas, recursos y medios para la prevención. A Coruña: Federación española de salvamento y socorrismo. *Cuaderno Didáctico*, 2, art 3.
- Palacios-Aguilar, J. (2008a). Seguridad en programas acuáticos: Pautas para evitar accidentes. En J. A. Moreno, y L. M. Marín (Eds.), *Nuevas aportaciones a las actividades acuáticas* (pp. 82-110). UNIVEFD.
- Palacios-Aguilar, J. (2008b). *Socorrismo acuático profesional (formación para la prevención y la intervención de accidentes en el medio acuático)*. SADEGA.
- Palacios-Aguilar, J. y Barcala, R. (2012). Prevención de accidentes acuáticos y ahogamientos. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 19, 50-64.
- Real Federación de Salvamento y Socorrismo. *Informe Nacional de Ahogamientos (INA) de 2021*. Real Federación de Salvamento y Socorrismo.
- Rodríguez Díaz, S. y Ferreira, M. A. V. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309.
<https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

- Sanz-Arribas, I. y Albarracín Pérez, A. (2021). Influencia del Currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid sobre el nivel de competencia acuática de su alumnado. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 5(10), 72-77. <https://doi.org/10.21134/riaa.v5i10.1467>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M. T. y Aguado-Gómez, R. (2022). Aprendizajes y percepciones del alumnado con discapacidad intelectual sobre un taller de salvamento y socorrismo. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 6(11), 14-22. <https://doi.org/10.21134/riaa.v6i11.1672>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R. y Garoz Puerta, I. (2019a). 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>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M. T. y Martínez-de-Haro, V. (2019b). Efectos de una formación inclusiva para la prevención del ahogamiento en personas con discapacidad intelectual. *Retos*, 35, 289-293. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.68653>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M. T., Leyton-Román, M., y Ponce-Garzarán, A. (2019c). El entorno acuático como un riesgo laboral: trabajo preventivo con personas con discapacidad intelectual. *EMÁSF. Revista digital de educación física*, 59, 28-35.
- World Health Organization. (2014). *Global report on drowning*. World Health Organization.

Breve CV de los/as autores/as

M^a Teresa Calle-Molina

Es Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde desde el año 2015 desarrolla su labor docente e investigadora. Diplomada en Maestra Especialista en Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Actividad física y del Deporte por la UAM. Actualmente es Ayudante Doctora en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la citada universidad. Sus líneas de investigación se centran en la historia del deporte y el olimpismo, la actividad física y las personas con discapacidad intelectual y el Aprendizaje-Servicio. Es parte del Grupo de Investigación “Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte” (GEDAF), miembro de la Red Nacional de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), y miembro de la Comisión “Deporte Inclusivo” de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Email: mariat.calle@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

Ismael Sanz-Arribas

Es Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Maestro Especialista en Educación Física por UAM. Profesor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la UAM. Ha publicado trabajos relacionados con la prevención del ahogamiento, la discapacidad, la salud en la actividad física y el aprendizaje y servicio. Miembro de la Comisión de Rescate de la Federación Internacional de Salvamento y Socorrismo (ILS), coordinador de la Comisión de Investigación y de la Comisión de Deporte Inclusivo de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo (RFESS). Responsable de la línea de trabajo “Educación para la prevención de ahogamientos y accidentes en el medio acuático” en la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM. Inventor de una prenda de baño que detecta y resuelve la pérdida de conocimiento en el agua y de un dispositivo

que fomenta la participación inclusiva de personas con discapacidad visual en el salvamento y socorrismo. Email: ismael.sanz@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-1955>

Raquel Aguado-Gómez

Es Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Licenciada en Ciencias de la Actividad física y del deporte por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y Maestra por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad trabaja en la Universidad Autónoma de Madrid como Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Educación Física Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Ha participado en varios proyectos I+D, y en proyectos de innovación docente relacionados con la enseñanza de la Educación Física y con el Aprendizaje-Servicio. Forma parte del Grupo de Investigación Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y Deporte (GEDAF) de la UAM. Miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), pertenece al equipo de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social y miembro de la Comisión “Deporte Inclusivo” de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. Email: raquel.aguado@uam.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7943-7744>

TEMÁTICA
LIBRE



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Justicia Social y Desarrollo Sostenible en la Legislación Educativa Española

Social Justice and Sustainable Development in the Spanish Educational Legislation

Fátima Rosado-Castellano * y Cruz Flores-Rodríguez

Universidad de Extremadura, España

DESCRIPTORES:

Justicia social
Desarrollo sostenible
Política educativa
Democracia
Calidad

RESUMEN:

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) suponen una nueva forma de afrontar los retos contemporáneos de la humanidad. Con su declaración, se establece una variable irrenunciable que debe acompañar al crecimiento: la justicia social. En el presente artículo se exploran las implicaciones que esto supone para el desarrollo económico y humano, así como su impacto sobre la legislación educativa española. El objetivo es identificar la inclusión de descriptores afines al desarrollo sostenible y la justicia social, nacidos de las metas de los ODS, en las tres últimas leyes educativas españolas. Para ello, se realiza un estudio comparativo de carácter longitudinal empleándose las cinco dimensiones que Colom (1998) utiliza para definir el desarrollo sostenible. Se contemplan posteriores actualizaciones conceptuales para adecuarlas a las necesidades actuales. Los resultados muestran cómo la legislación educativa española ha venido incorporando y actualizando contenidos y sensibilidades acerca del desarrollo sostenible. Asimismo, y teniendo en cuenta el carácter pluridimensional de la justicia social, la educación española ha sabido abordar desde diversos flancos sus retos. No obstante, la legislación educativa española tiene margen de mejora en cuanto a su capacidad de atender los desafíos presentes.

KEYWORDS:

Social justice
Sustainable development
Educational policy
Democracy
Quality

ABSTRACT:

The Sustainable Development Goals (SDG) represent a new way of addressing contemporary challenges. With their declaration, a variable that must accompany growth is established: social justice. This article explores the implications of this for economic and human development, as well as its impact on Spanish educational legislation. The objective is to identify the inclusion of descriptors related to sustainable development and social justice, born from the SDG targets, in the last three Spanish educational laws. Therefore, a longitudinal comparative study will be carried out, using the five dimensions that Colom (1998) used to defined the sustainable development. It includes subsequent conceptual updates to adapt them to current needs. The results show how Spanish educational legislation has been incorporating and updating contents and sensitivities about sustainable development. Likewise, and considering the multidimensional nature of social justice, Spanish education has been able to address its challenges from different angles. However, Spanish educational legislation has room for improvement in terms of its capacity to meet the current challenges.

CÓMO CITAR:

Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2023). Justicia social y desarrollo sostenible en la legislación educativa española. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 125-140.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.007>

1. Introducción

La creciente preocupación por el desarrollo sostenible y la justicia social alcanza la cumbre institucional con la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la 70ª Asamblea de las Naciones Unidas, celebrada el 25 de septiembre de 2015 (Naciones Unidas, 2015). Estos recogen 17 objetivos y 169 metas que deben guiar el progreso social, ambiental y económico de las políticas mundiales en los próximos 15 años. Esta resolución es sensible a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), de los cuales se reconoce su importancia para delimitar los planes futuros, estableciendo un marco para el desarrollo que ha propiciado importantes progresos. De hecho, buena parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible están inspirados en los retos que quedaron pendientes (Naciones Unidas, 2015).

Esta preocupación ha alcanzado a las distintas naciones, que han incorporado los ODS a sus agendas particulares. Esta inclusión supone una forma de dirigir las tendencias nacionales, cuya capacidad de adaptación estará relacionada con la propia naturaleza de las agendas que ya dirigen el progreso local. Es decir, los ODS encontrarán mejor acomodo y tendrán más éxito allí en donde las políticas nacionales están ya marcadas por una sensibilidad similar (Reverte, 2021). En este sentido, cabe destacar que, a diferencia de los ODM, los Objetivos de Desarrollo Sostenible apuestan por una visión multidisciplinar, apelando no solo a las causas más urgentes, sino también a las consecuencias, aludiendo tanto a países en desarrollo como a países desarrollados. Los ODM se establecieron sin tener en cuenta las posibilidades materiales de los países más pobres, así como la influencia que las grandes potencias económicas despliegan sobre estas comunidades (Sarvajayakesavalu, 2015). Este cambio, se visibiliza a través de la evolución del número de países firmantes desde 1990 hasta la actualidad, alcanzando los 193 en 2015 (Naciones Unidas, 2015).

Con el objeto de superar las limitaciones pasadas, los ODS instan de manera directa a las principales potencias a repensar la forma en que se desarrollan en el presente y en el futuro (Naciones Unidas, 2015). Este cambio de perspectiva ya no establece como objetivos los estados finales a los que aspira, sino las circunstancias económicas, políticas, sociales y ambientales que intermedian en su consecución. Se trata de planes de actuación que permitan al mundo seguir creciendo sin perder de vista la justicia social y la urgencia medioambiental. Este es el espíritu que sostiene la Resolución Promover la Economía Social y Solidaria para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 66ª reunión plenaria del 18 de abril de 2023 (Naciones Unidas, 2023). En este sentido, la ley educativa debe recoger estas cuestiones para garantizar no solo el desarrollo económico y social de una nación, sino además que dicho desarrollo debe tener en cuenta las necesidades y demandas de la ciudadanía mundial. La forma en que la educación y los ODS se relacionan ha sido un motivo de preocupación en la investigación educativa. Esta relación suele saldarse con el mismo resultado: propuestas de mejora de implantación de los ODS a través de la formación, tomando a la escuela como una mera transmisora de contenidos, y obviando sus potencialidades inmanentes para abordar estos retos (Alonso-Sáinz, 2021).

Ello se asume desde la creación de modos de vida sostenibles en los que se deben unir lo educativo con la sociedad, combinando ambas realidades y considerándose el sistema educativo como un subsistema donde llevar a cabo los cambios necesarios para que la ciudadanía pueda adaptarse a las nuevas necesidades. La educación no es un fin, sino el medio *sine qua non* las condiciones de habitabilidad del planeta no se orientarán

hacia la justicia social y la sostenibilidad. Una idea compartida de manera amplia por el profesorado europeo, pero sin un gran motor detrás que estimule la expansión del pensamiento crítico, el conocimiento de temas sociales y el aprendizaje de estrategias que conduzcan al cuestionamiento reflexivo (Leite et al., 2022). El alumnado del presente, es ciudadano de hoy y del futuro.

2. Revisión de la literatura

2.1. *Los ODS por la justicia social y desarrollo sostenible*

Los ODS no aspiran simplemente a proporcionar un marco normativo en el que el crecimiento económico quede supeditado a mejorar el planeta y la calidad de vida de sus habitantes. En realidad, los ODS pretenden establecer un nuevo concepto de desarrollo sostenible, menos descriptivo y más activo (Naciones Unidas, 2015). La sostenibilidad forma pareja con el desarrollo para resaltar algo que viene preocupando desde la década de 1980: un crecimiento económico que no atienda a las limitaciones materiales impuestas por la naturaleza está condenado a detenerse (United Nations, 1987). En este sentido, la sostenibilidad se alza como un mecanismo interno de defensa que permite lograr un desarrollo económico sostenido en el tiempo. Sin embargo, los ODS pretenden superar esta visión pragmática, heredada de los ODM, para incorporar una dimensión activa y cualitativa. Es decir, se establece un nuevo estándar de crecimiento, que implica que el desarrollo de una nación no venga solo determinado por su crecimiento económico, sino también por cómo redunda en la ciudadanía dicho crecimiento.

En esencia, el desarrollo sostenible ya contiene una cara cualitativa inmanente, la sostenibilidad, que implica que el crecimiento asociado al desarrollo no se entienda en exclusiva en términos económicos o cuantificables. O, tal y como apuntaría Colom (1998), se trataría de la unión entre un parámetro económico, el desarrollo, y uno actitudinal, la sostenibilidad. Y, a este respecto, la sostenibilidad no viene determinada en exclusiva por las reglas que impone la naturaleza, sino que debe atender además a cuestiones económicas, políticas, culturales y humanas (Colom, 1998). Es decir, la sostenibilidad es una propiedad del sistema a la que se apela para garantizar su continuidad y permanencia, y supone respeto por las limitaciones naturales, capacidad de satisfacer las necesidades y demandas de toda la ciudadanía (a nivel biológico y político) y garantías de redistribución de la riqueza de forma sostenida en el tiempo. Por eso, Colom (1998) propone abordar el desarrollo sostenible como un poliedro conformado por cinco caras: el desarrollo biológico, económico, político, cultural y humano. Cinco dimensiones codependientes en el camino hacia la sostenibilidad. Esto nos permite, por un lado, tener en cuenta la dimensión cualitativa del desarrollo; por otro, poner nombre a esas dimensiones.

Si bien es importante tener en cuenta la multiplicidad contextual a la que se refiere el término sostenibilidad, es importante poner el foco sobre el ámbito medioambiental. A partir de la celebración de la Conferencia de Río en 1992, tras la cual las Naciones Unidas publicarían la Declaración de Río sobre Medio Ambiente y el Desarrollo (United Nations, 1992), se ligaría con firmeza el desarrollo y la naturaleza. Desde entonces, el desarrollo sostenible plantea una exigencia medioambiental, que demanda un uso equilibrado y renovable de los recursos naturales, al tiempo que reivindica el derecho de las generaciones venideras a disfrutar de los mismos para satisfacer sus necesidades básicas (Vega y Álvarez, 2005).

El desarrollo sostenible, vista desde la perspectiva de las cinco dimensiones propuestas por Colom (1998), acababa de incorporar una nueva faceta relacionada con la justicia social. Y a este respecto, cabe señalar lo que esta inclusión ha supuesto para el desarrollo en general: una faceta activa (Murillo y Hernández, 2011). Es decir, se pretende trascender la visión prescriptiva que indicaba las casillas prohibidas por las que el desarrollo socioeconómico no debe progresar, para abrir nuevas vías que impliquen acciones concretas en los procesos de crecimiento. Para ello, Murillo y Hernández (2014) realizan una amplia revisión sobre el concepto de justicia social, identificando nuevas dimensiones que implican la redistribución de la riqueza, el reconocimiento cultural, social y personal, y la representación y participación política. El concepto de justicia social de las tres 'R' (redistribución, reconocimiento y representación) puede ampliarse también incluyendo conceptos como el de justicia ambiental (Carneros et al., 2018; Schlosberg, 2007). Esta es la multidimensionalidad que debemos tener presente a la hora de abordar lo que Mazzucato (2023) llama *wicked challenges* (p. 32) entre los que se encuentran la salud, la redistribución de riquezas o el cambio climático y para los que se requiere no solo un cambio productivo, sino social.

2.2. La educación frente a los retos planteados por los ODS

En el fomento de los valores asociados a la justicia social y el desarrollo sostenible, la escuela interpreta un papel institucional significativo. No solo por la función legitimadora del Estado de dichos valores, sino además por su función reproductora y depuradora de la cultura (Dewey, 2001). A este respecto, la escuela debe tener en cuenta la dimensión política que la conforma sin perder de vista su función educadora, relacionada con la transmisión de saberes y conocimientos. Esta no es solo una exigencia ética de la comunidad, sino una responsabilidad moral, que posee su espacio en la Carta Social Europea de 1996 y su posterior ratificación: la niñez y la juventud tienen derecho a la educación, y los Estados deben velar por su cumplimiento (BOE 2021). Una prescripción que sintoniza con el Artículo 27 de la Constitución Española (BOE, 1978). Como vemos, durante la segunda mitad del Siglo XX se materializan las ambiciones de Dewey y de la Escuela Nueva en general, cuando las democracias liberales comienzan a abordar los retos sociales y políticos desde nuevos flancos.

Estos desafíos pueden afrontarse desde distintas dimensiones, y en todas ellas se apela a la escuela como motor de cambio. Como decimos, no se trata sólo de incorporar al currículum contenidos democráticos, sino además de modificar y reestructurar la cultura escolar, adaptándola a las dinámicas democráticas. Para ello, Belavi y Murillo (2020) apuestan por reforzar las cinco dimensiones, relacionadas entre sí, para mejorar la práctica educativa en este sentido: redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, reconocimiento de valores culturales y diversidad social, gobernanza democrática escolar, currículum crítico y participativo y cultura escolar democrática. Es fundamental prestar especial atención a estas dimensiones en la construcción de escuelas más justas, que sirvan además para fomentar una ciudadanía más democrática.

Los ODS, como objetivos para un desarrollo social y humano más justo, suponen una nueva forma de emprender el progreso humano. En consecuencia, la escuela debe abordar este cambio de paradigma desde su posición, integrando contenidos, objetivos y métodos afines, fomentando una cultura basada en la justicia y reconfigurando sus dinámicas internas. Todo con el objetivo de abrirse a procesos de gobernanza, que Feu y otros (2016) describen como estructuras y procedimientos orientados a la toma de decisiones marcadas por la participación, la pluralidad y el reconocimiento. Esto supone dejar atrás los modelos tradicionales de gobierno, pero advirtiendo que el cambio no puede realizarse de cualquier forma, sino que debe estar fundamentado en

las necesidades y demandas contemporáneas, y que vienen recogidas en los ODS. Y siempre teniendo en cuenta las capacidades y retos de cada territorio a fin de lograr mediante la educación un futuro más justo y sostenible (Mesa, 2019).

Del mismo modo, la formación de los docentes que van a integrarse a la comunidad escolar se ha visto alterada por los desafíos presentes, tal y como señala Robles-Moral (2021). La incorporación de los ODS a las agendas nacionales, así como a los propios currículos educativos, están dando lugar a necesidades educativas emergentes para las que maestros, maestras y profesorado deben estar preparados. En este sentido, es fundamental su conocimiento en profundidad, así como su abordaje didáctico, para lo que es necesario fomentar contenidos de materias científicas y económicas en el profesorado en formación (Robles-Moral, 2021). Esta base conceptual permitirá al futuro docente abordar con mayor conocimiento los ODS en las aulas.

Solo a través de los procesos educativos que atraviesan a la ciudadanía será posible enfrentar los viejos valores con los nuevos, planteando nuevas propuestas y nuevas soluciones ante los retos contemporáneos. Pero todo esto pasa por empoderar a los agentes políticos para que los diálogos tengan en cuenta la diversidad que conforma la sociedad (Díaz et al., 2019; Gómez y Gómez, 2011). Los ODS, en este sentido, sirven de rosa de los vientos para guiar la participación en la consecución de estos objetivos comunes, para garantizar que el crecimiento beneficie a todos. Y la educación es el medio no solo para promover, sino también para sostener sociedades más justas (Sancho, 2018).

3. Método

Esta investigación parte de un proceso hermenéutico (García y Martín-Sánchez, 2013; Planella, 2005) que comienza con una revisión de la bibliografía obrante con respecto al desarrollo sostenible, la justicia social y el papel que tiene la educación en su desarrollo. A la par, se consideran las recomendaciones y actuaciones internacionales, emitidas por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Naciones Unidas desde 1987 hasta nuestros días, y la legislación educativa española: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y 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). Desde una perspectiva comparativa y longitudinal, donde está presente lo descriptivo, se ejecuta un estudio pormenorizado mediante unidades de comparación nacionales e internacionales, teniendo como eje vertebrador la justicia social, el desarrollo sostenible y la educación. Esta última, considerada como condición sin la cual no es posible el logro de una sociedad justa, entendida desde la satisfacción de las necesidades del ser humano en armonía con el equilibrio social, biológico y medioambiental.

Por otra parte, se han analizado las diferentes acciones internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989, la Reunión de París de 1990, La Declaración del Milenio por Naciones Unidas del año 2000, la 47ª conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO en 2004, la Conferencia de Río+20 sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas o la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas de 2015 o la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de abril de 2023.

Esta información nos sirve para identificar los conceptos más comunes y significativos de entre las 169 metas que integran los 17 ODS (Naciones Unidas, 2015). Para ello, también recurrimos a los indicadores propuestos con posterioridad (United Nations,

2017), con el objeto de establecer descriptores asociados a cada ODS. A continuación, se establecen las 5 dimensiones de desarrollo sostenible basadas en justicia social con las que relacionar los distintos descriptores. Para establecer estas cinco dimensiones, partimos de los preceptos básicos establecidos hace décadas por Colom (1998) para acogernos a una visión multidimensional del desarrollo sostenible. Estas dimensiones, si bien conforman un poderoso precedente, no han salido indemnes de posteriores revisiones y actualizaciones (Murillo y Hernández, 2011, 2014). Fruto de esta prospección, se ha tenido a bien sustituir el ‘desarrollo biológico’ por ‘desarrollo medioambiental’. Esto nos permite tener en cuenta nuevas sensibilidades y ofrecer un análisis más plural, que atienda no solo a las vicisitudes propias de los seres vivos, sino que además tenga en cuenta el impacto de sus relaciones. Los descriptores seleccionados para cada ODS, así como su relación con cada una de las cinco dimensiones de desarrollo sostenible pueden ser consultadas en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible y descriptores extraídos de sus metas

ODS	Descriptores	Dimensiones
1	Pobreza; Vulnerabilidad; Cooperación; Accesibilidad universal; Reducción y compensación de las desigualdades; Derechos Humanos.	D. político D. humano
2	Cooperación; Cambio climático; Sostenibilidad; Desarrollo sostenible; Biodiversidad; Crecimiento económico y medioambiental; Medioambiente/medio ambiente.	D. medioambiental D. humano.
3	Derechos Humanos; Hábitos saludables; Reducción y compensación de las desigualdades.	D. medioambiental D. humano
4	Gratuidad; Obligatoriedad; Equidad; Coeducación; Educación de calidad; Educación para el desarrollo sostenible; Educación medioambiental; Atención a la diversidad; Aprendizaje a lo largo de la vida; Accesibilidad universal; Emprendimiento; Formación del profesorado; Cultura de paz y no violencia; Igualdad; Competencia digital.	D. cultural D. humano
5	Igualdad de género/efectiva/entre hombres y mujeres/mujeres y hombres/de oportunidades; Igualdad; Reducción y compensación de las desigualdades; Participación y representación ciudadana; Empoderamiento; Violencia de género; Brecha digital; Derechos Humanos.	D. humano
6	Reducción y compensación de las desigualdades; Respeto hacia el medioambiente; Colaboración y alianza entre instituciones; Sostenibilidad.	D. medioambiental D. económico
7	Crecimiento económico y medioambiental; Ciencia y tecnología para la sostenibilidad y el desarrollo; Accesibilidad universal; Transición ecológica; Emergencia climática.	D. medioambiental D. económico
8	Investigación e innovación; Crecimiento económico y medioambiental; Inclusión; Emprendimiento; Igualdad.	D. económico D. humano
9	Crecimiento económico y medioambiental; Medioambiente/Medio ambiente; Inclusión; Competencia digital; Brecha digital; Sostenibilidad; Investigación e innovación.	D. medioambiental D. económico
10	Derechos Humanos; Igualdad; Inclusión; Reducción y compensación de las desigualdades.	D. político D. humano
11	Derechos Humanos; Inclusión; Sostenibilidad; Patrimonio cultural y natural; Participación y representación ciudadana; Accesibilidad universal.	D. medioambiental D. cultural
12	Educación para el desarrollo sostenible; Educación medioambiental; Crecimiento económico y medioambiental; Ciencia y tecnología para la sostenibilidad; Sostenibilidad.	D. medioambiental D. económico

13	Cambio climático; Emergencia climática; Transición ecológica; Educación medioambiental; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental
14	Patrimonio cultural y natural; Reducción y compensación de las desigualdades; Sostenibilidad; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental D. económico
15	Patrimonio cultural y natural; Reducción y compensación de las desigualdades; Sostenibilidad; Respeto hacia el medioambiente.	D. medioambiental D. económico
16	Cultura de paz y no violencia; Libertades fundamentales; Participación y representación ciudadana; Derechos Humanos; Colaboración y alianza entre instituciones; Inclusión.	D. político
17	Colaboración y alianza entre instituciones; Cooperación; Desarrollo sostenible; Participación y representación ciudadana; Desarrollo cultural; Ciudadanía mundial o global.	D. político

Nota. Elaboración propia a partir de las dimensiones de desarrollo propuestas por Colom (1998), sus posteriores revisiones y Naciones Unidas (2015, 2017).

Una vez han sido extraídos los descriptores, y sabemos con qué ODS se corresponde cada uno de ellos, procedemos a identificarlos en las distintas leyes educativas. Este proceso exploratorio nos ha llevado a la LOE, LOMCE y LOMLOE, a través de sus diferentes secciones, con la vista puesta en indicadores concretos y específicos nacidos del análisis previo mediante una búsqueda en cada uno de los documentos a través del análisis de contenido. De esta forma, podremos comprobar si la legislación educativa española ha tenido en cuenta las distintas dimensiones que conforman el desarrollo sostenible, y en qué grado se ha atendido a cada una de ellas. Además, podremos extraer estos resultados de cada Ley de manera individual, lo que nos permitirá identificar particularidades y tendencias. Los resultados pueden comprobarse en el siguiente apartado. Sin embargo, dada la naturaleza del presente estudio, se hace necesario interpretar, desde un punto de vista pedagógico, estos resultados (Colom y Rodríguez, 1996). De esta forma, es posible ofrecer una perspectiva que explique su presencia, desarrollo y carencias, sin renunciar a los criterios de validez propios de una disciplina científica como la pedagogía (García y García, 1996). Este contenido podrá ser consultado en el apartado de discusión y conclusiones. Asimismo, conscientes de que los ODS nacieron en 2015 y que dos de las leyes analizadas son anteriores, se ha tenido en cuenta, como se ha mencionado, otra normativa y recomendaciones previas vinculadas al desarrollo sostenible y la justicia social, así como la evolución terminológica que ha tenido lugar a lo largo de estos años.

A modo de resumen, se muestra la secuencia seguida:

- Estudio de:
 - ✓ Dimensiones de desarrollo (Colom, 1998) y posteriores actualizaciones de Murillo y Hernández (2011, 2014).
 - ✓ Normativa nacional e internacional vinculada al desarrollo sostenible y la justicia social (Constitución Española de 1978; Reporte de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987; Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989; Reporte de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992; La Declaración del Milenio por Naciones Unidas del año 2000; Carta Social Europea de 1996, revisada y aprobada en 2021; Resolución sobre economía social aprobada por la Asamblea General en 2023).

- ✓ Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).
- ✓ Metas ODS (Naciones Unidas, 2015).
- ✓ Indicadores ODS (United Nations, 2017).
- Establecimiento de descriptores, basados en los ODS y las Metas.
- Vinculación de las dimensiones de desarrollo con los ODS y las Metas (basados en los descriptores establecidos previamente).
- Identificación de dimensiones de estudio dentro de la legislación española (etapas educativas, fines y principios, papel de la Administraciones educativas, aspectos clave, calidad, etc.) mediante análisis de contenido.
- Comparativa entre dimensiones establecidas para el desarrollo sostenible (desarrollo medioambiental, económico, político, cultural y humano) y la legislación educativa (LOE, LOMCE y LOMLOE).

4. Resultados

Analizados los documentos anteriormente citados y considerando los cinco planos de desarrollo de Colom (1998), el estudio arroja los siguientes resultados.

4.1. Desarrollo medioambiental

En primer lugar, en cuanto al desarrollo medioambiental, teniendo en cuenta los descriptores asociados, podemos afirmar que en las tres leyes se recogen términos afines, aunque aún no existe un amplio desarrollo de la educación medioambiental y para el desarrollo sostenible. Por ejemplo, si nos centramos en los términos medioambiente/medio ambiente (n=7), educación para el desarrollo sostenible (n=9), educación medioambiental (n=0), respeto hacia el medioambiente (n=4), transición ecológica (n=2), emergencia climática (n=1), desarrollo sostenible (n=22) o sostenibilidad (n=8) están presentes en las tres leyes, aunque de manera desigual, siendo la LOMLOE (86,8 %), seguida de la LOE (11,3 %), en las que mayor presencia tienen, y la LOMCE (1,9 %) la que, sin duda, menos eco se hace de estas cuestiones. Además de la cooperación, la LOE aboga por el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la práctica de la tolerancia y de la libertad, la formación para la paz y la cohesión social. De esta manera, se busca la sostenibilidad y el desarrollo comunitario mientras que se atiende a aspectos de respeto al entorno. No obstante, tendremos que esperar hasta la LOMLOE para que se empiece a hablar realmente de la emergencia climática que asola al planeta, y se incluyan conceptos como biodiversidad (n=1) o cambio climático (n=5).

4.2. Desarrollo económico

En segundo lugar, el desarrollo económico, estrechamente vinculado con lo anterior, está presente en las tres leyes estudiadas. En 2006 ya se ponía en valor una economía basada en el conocimiento, con un carácter más competitivo y dinámico, guiada por la evolución de la ciencia y la tecnología para la sostenibilidad y el desarrollo (n=9) y el emprendimiento (n=5). De esta forma, se realiza una apuesta en favor de la investigación e innovación (n=3). En la ley de 2013, se considera el instrumento principal para la movilidad social, ayudando a romper posibles barreras económicas y sociales del alumnado. Estos términos también se encuentran presentes, reduciéndose dos puntos cada uno de ellos a excepción del emprendimiento, que se incrementará

(n=7). En 2020, vuelve a ratificarse lo ya indicado en la LOE, e incluso, se hace mayor mención de dos de los descriptores (ciencia y tecnología para la sostenibilidad n=11 e investigación e innovación n=4), aunque disminuye en un punto el descriptor de emprendimiento. Además, se invita a la reflexión sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la economía, siendo necesario el desarrollo de la competencia digital (n=14) como medio para un desarrollo sostenible, rompiendo cualquier tipo de brecha digital (citada en una ocasión en la LOMLOE). El desarrollo económico de la sociedad interpela al desarrollo académico del alumnado, basado en el derecho a recibir una educación financiada por parte del Estado (accesibilidad universal n=14). Para ello, se incrementará la inversión educativa (especial mención en la LOMLOE) a la par que, de manera individualizada, el alumnado tendrá derecho a recibir ayudas y apoyos que compensen las desigualdades (reducción y compensación de las desigualdades n=19) que surjan debido a cualquier tipo de circunstancias, ya sean de carácter personal, social o económico, asumiendo una distribución territorial equilibrada de los recursos económicos (colaboración y alianza entre instituciones=10).

4.3. Desarrollo político

En tercer lugar, el desarrollo político en materia educativa ha sido notable en este tiempo, no solo a través de estas tres grandes leyes, sino que podemos localizar otras acciones tanto en el contexto español como en el internacional, como es la propia Agenda 2030, en las que se procura que el derecho a la educación sea para todos, sin ningún tipo de discriminación y se atienda a los Derechos Humanos (n=22) y libertades fundamentales (n=4). En su caso, se busca la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de las personas a través de la educación (inclusiva e igualitaria), superando desigualdades por razón de nacimiento, sexo, origen étnico, religión, identidad sexual, discapacidad, cultural, económica, entre otras, e, incluso, por cuestiones geográficas dentro del contexto español. El descriptor que aparece en más ocasiones en la legislación es igualdad, con un total de 143 menciones, siendo la LOMLOE (n=68) la que en mayor medida cita este descriptor, seguida de la LOE (n=50) y, por último, de la LOMCE (n=25). Este término ocupa un 17 % del conjunto de los mismos.

Se parte de la inclusión (n=44), para pasar posteriormente, a través de la reducción y compensación de las desigualdades (n=19), a la accesibilidad universal de la educación (n=14), la atención a la diversidad (n=24) y, en última instancia, a la personalización de la enseñanza en la ley del 2020. Todo ello, partiendo de políticas que refuerzan una educación equitativa en un entorno de cultura de paz y no violencia (n=13). Además, la LOMLOE va más allá y propone que en la enseñanza básica se garantice una educación común para todos adoptando una educación inclusiva en la que el diseño universal de aprendizaje y la personalización de las enseñanzas desempeñen un papel relevante. Se busca que la educación sea más accesible para todos mediante la ampliación de la gratuidad a toda la etapa de educación infantil. Para ello, la cooperación (n=46) es fundamental. Por último, cabe señalar la progresiva importancia prestada a la participación y la representación ciudadana. Ya en la LOE (n=6) y LOMCE (n=5) recibe una atención modesta, siendo la LOMLOE la que mayor presencia acogerá (n=8).

4.4. Desarrollo cultural

El desarrollo cultural, tal y como apuntaba Colom, está relacionado tanto con las garantías de acceso a los recursos culturales de una comunidad (incluido el educativo),

como con el fomento del conocimiento y del respeto a otras culturas (Colom, 1998). La LOE recoge esta doble dimensión, aludiendo a la importancia de apreciar la diversidad cultural y lingüística de las diferentes Comunidades Autónomas. Por su parte, la LOMCE no modifica ni añade aspectos nuevos. Es la LOMLOE la que amplía el foco al conocimiento y, por consiguiente, al respeto y la difusión de la cultura de las minorías étnicas que conviven en España. El cómputo total de veces citado en las tres leyes es de 32, situándose entre los descriptores más mencionados. Asimismo, la LOMLOE apuesta por la valoración de la diversidad cultural, esta última basada en la Agenda 2030. Se reconoce la capacidad que tiene la educación de transmitir y renovar la cultura. No obstante, es tan solo la LOE la que menciona el conocimiento y cuidado del patrimonio cultural y natural. Las demás se atienen a su contenido, sin realizar modificaciones. Centrándonos en la accesibilidad universal como garantía de equidad, la gratuidad (n=27) y obligatoriedad (n=8) se encuentran citadas en la legislación, como así lo está la coeducación (n=4) y el aprendizaje a lo largo de la vida (n=15). Estos elementos, junto a la formación del profesorado (que ha ido disminuyendo a lo largo de estas leyes n=7, 3, 3) condicionan que la educación sea de calidad y, por tanto, se produzca un desarrollo cultural.

4.5. Desarrollo humano

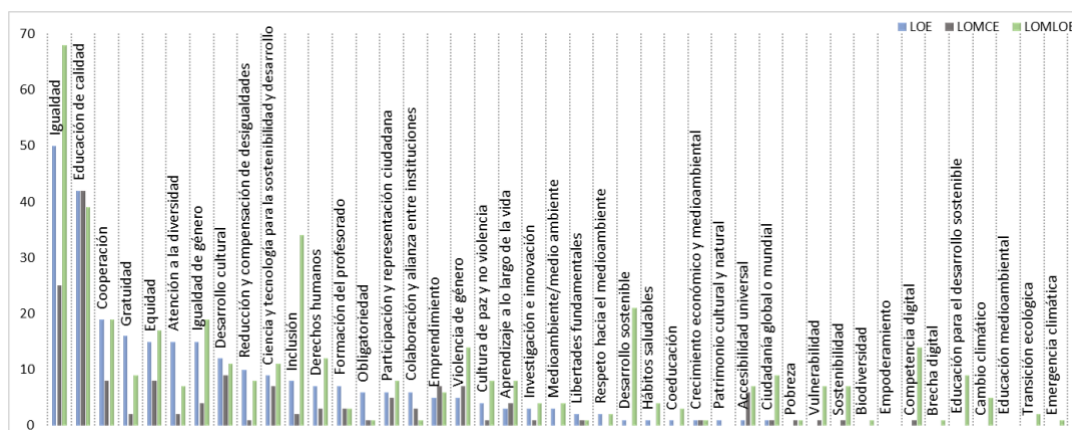
En quinto lugar, el desarrollo humano, que tiene su origen en los anteriores, también tiene una presencia significativa en la legislación, aunque no de manera homogénea. Para su análisis se establecen diferentes grupos de estudio, dada su amplitud. Comenzando con el ODS 1 (fin de la pobreza), tal y como ya se ha indicado, la legislación educativa española apela a la importancia de una educación para todos sin distinción, ejecutando medidas que compensen situaciones de vulnerabilidad del alumnado a la hora de acceder al sistema educativo por diversos motivos, recurriendo a la cooperación interterritorial para abordarlas. A pesar de ello, el término pobreza pasa desapercibido en la legislación y tan solo aparece en dos ocasiones entre la LOMCE y la LOMLOE, como así ocurre con el de vulnerabilidad, que tendremos que esperar a la última ley para que tenga mayor representación (n=7) ya que en la LOE no está y en la LOMCE se cita en una sola ocasión. En relación al segundo ODS (hambre cero), el respeto a los Derechos Humanos está plasmado en la legislación, especialmente en la LOMLOE, que se hace eco de lo que supone una ciudadanía democrática enmarcada en un contexto global. Es decir, una ciudadanía global o mundial (n=11) orientada al desarrollo sostenible en el plano local y global. En tercer lugar, relativo al ODS 3 (salud y bienestar), se atiende al desarrollo humano desde el ámbito de la salud y la educación, apostando por un enfoque multidimensional. De esta manera, se pretende lograr que el alumnado tenga una vida más saludable, con independencia de factores exógenos como pueden ser los hábitos familiares o el nivel socioeconómico. De nuevo, el número de veces que se registran descriptores afines a esta cuestión es mayor en la LOMLOE. Por ejemplo, hábitos saludables aparece en la LOE (n=1) y en la LOMLOE (n=4), no teniendo presencia en la LOMCE. Los descriptores del ODS 4 (educación de calidad) aparecen desarrollados en la legislación, ya que se hace cargo de aspectos como la atención a la diversidad, la equidad, etc., y se hace alusión directa a la educación de calidad, siendo el segundo de los descriptores más citados en las tres leyes, sumando entre ellas más de un centenar de veces. En relación al ODS 5, la igualdad de género es una de las máximas en la legislación educativa española. De hecho, este término aparece en sexto lugar por encima de la media del conjunto de términos, concretamente con una media de 12,7. Desde la LOE ya se atendía a cuestiones vinculadas a la violencia de género (n=5) aspecto que ha ido en crescendo al incluir una perspectiva inclusiva y no sexista (n=7 en LOMCE, que se

duplicará en la LOMLOE). A pesar de ello, términos como brecha digital de género no aparece hasta la LOMLOE o el de empoderamiento femenino que no tiene presencia en la legislación.

Por su parte, el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico) apenas está en la legislación. No se contempla el trabajo decente ni de calidad; tan solo se hace mención a que se debe procurar un trabajo en condiciones de seguridad y salud tanto en la LOE como en la LOMCE, y que la educación favorece el crecimiento económico, siendo el medio para el desarrollo individual y social de las personas. Se insiste en que se fomentará el espíritu emprendedor para el desarrollo de iniciativas sociales y empresariales, especialmente en la LOMCE (n=7). También se sitúa a la ciencia y la tecnología como medio para el logro de la sostenibilidad y el desarrollo (n=27, existiendo altibajos en su citación, ya que en la LOMCE disminuye dos puntos con respecto a la ley de 2006 y en la LOMLOE se incrementará en cuatro con respecto a esta), estando estrechamente vinculado al medioambiente, como ya se registró anteriormente. Por último, los descriptores del ODS 10 (reducción de las desigualdades) recogen lo que podría ser un compendio de todo lo anterior. Es decir, la reducción de desigualdades por diferentes razones, rompiendo con situaciones de vulnerabilidad (n=8) y pobreza (n=2), donde el desarrollo sostenible (n=22) sea el objetivo. Los descriptores que se encuentran por encima de la media del resto están estrechamente relacionados con la reducción de desigualdades, siendo su mayor representante la igualdad ($\bar{X}=47,7$).

A modo de síntesis, en la Figura 1 se puede observar la evolución de estos términos a lo largo de la legislación analizada, con una muestra total de 43 indicadores, los cuales han sido citados en 842 ocasiones. Claramente, se aprecia cómo es la última ley la que posee más descriptores relacionados con el desarrollo en los cinco planos propuestos por Colom (1998). Concretamente, la LOMLOE alberga un 48,3 %, frente al 32,9 % de la LOE y el 18,8 % de la LOMCE. Asimismo, el descriptor más empleado en cada una de ellas varía. En la LOE (18 %) y la LOMLOE (16,7 %) es igualdad el que más veces aparece. En la LOMCE es educación de calidad el que mayor protagonismo tiene, con un 26,6 %.

Figura 1
Evolución terminológica según legislación (LOE, LOMCE y LOMLOE)

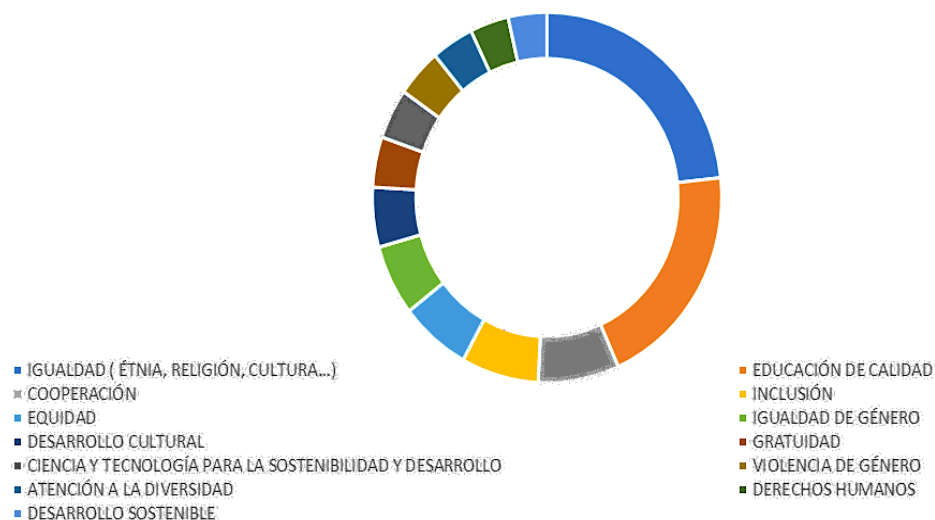


Teniendo en cuenta todos estos descriptores, se ha considerado la media de citación de los mismos. El promedio de aparición es de 6,5, teniendo un 30,2 % de los descriptores por encima de la media frente a un 69,8 % que se sitúa por debajo, tal y como puede observarse en la Figura 2. Los criterios de igualdad ($\bar{X}=47,7$) y educación de calidad ($\bar{X}=41$) son los dos que presentan una media moderadamente mayor frente

a otros como, por ejemplo, inclusión ($\bar{X}=14,7$), reducción y compensación de desigualdades ($\bar{X}=6,3$), transición ecológica ($\bar{X}=0,7$) o biodiversidad ($\bar{X}=0,3$).

Figura 2

Media de aparición de los descriptores en la legislación española (LOE, LOMCE y LOMLOE)



Finalmente, en base a las evidencias localizadas, se puede afirmar que existe sensibilidad hacia la consecución de una educación libre de desigualdades y, por consiguiente, de una sociedad más justa y equitativa, ya que entre los principios fundamentales de la educación se encuentran: a) cumplimiento de la normativa vinculada a los derechos de la infancia en el plano internacional; b) calidad de la educación para todos y equidad; c) puesta en práctica de valores que favorezcan una sociedad más libre y justa desde el respeto; d) adecuación de la educación a las necesidades del alumnado; e) la cooperación interterritorial; f) la educación para la transición ecológica basada en la sostenibilidad ambiental, social y económica como criterios de justicia social (BOE, 2020).

5. Discusión y conclusiones

La primera conclusión que se desprende de este estudio es que las cinco dimensiones de desarrollo, relacionadas con el concepto de justicia social de Colom (1998), han tenido un impacto significativo en la legislación educativa de España. Sin embargo, este impacto ha sido desigual, lo que da buena cuenta de la necesidad de introducir un nuevo concepto de desarrollo sostenible global e integrador. Lo que sí es común a las tres leyes estudiadas es el interés constante por preocupaciones compartidas a lo largo del tiempo, así como la importancia reconocida al ámbito de la educación de la ciudadanía para tratar de atajarlos mediante la mejora constante de su sistema de valores. En esta estrategia entran en juego numerosas cuestiones que nos llevarían a discutir desde el origen mismo del concepto de ciudadanía global, hasta la conveniencia del establecimiento de un *ethos* común. Y en ese proceso no podríamos olvidar el debate sobre si la escuela hace a la ciudadanía, o viceversa. Si tuviésemos en cuenta esta pluralidad de cuestiones alcanzaríamos una diversidad de conclusiones -muchas incompatibles entre sí- que caminan en contra del sentido del objetivo establecido para este estudio. Por ello, y para no perdernos, nos gustaría destacar dos pilares que sostienen la necesidad y la esperanza de generar un nuevo mañana, más sostenible y justo. Estos dos pilares son el reconocimiento de la escuela como agente de cambio significativo, y la urgencia de enfrentar los problemas más acuciantes de nuestro

planeta. Unos problemas que han trascendido el ámbito de lo político, un lugar marcado por la desigualdad, para alcanzar el terreno medioambiental, en donde todos somos iguales ante nuestra condición biológica (Colom, 1998; United Nations, 1987).

Como decimos, es de consenso que la escuela ocupa un lugar privilegiado para tratar de dar respuesta, desde su posición, a estas urgencias. Esto no solo se debe a su capacidad de ofrecer y emprender estrategias multidimensionales. Si la escuela fuese un lugar neutro y aséptico, nadie le presupondría una capacidad transformadora. La cuestión no es si es capaz de emprender los procesos que dan lugar a los cambios, sino qué tipo de cambios queremos emprender. Y a partir de ahí, intervenir sobre los procesos. Por eso, consideramos fundamental acercarnos a las líneas maestras que van a dirigir los cambios que produce la escuela. Tan urgente es reforzar los conocimientos asociados a los ODS ya presentes en la legislación educativa española, como empoderar a la escuela para que integre y asuma como suyos los objetivos que aún quedan fuera.

Con el rigor y el espíritu crítico suficiente, es posible extraer las oportunidades educativas que los ODS ofrecen en su aplicación. Esto supone una ambición mayor que la simple generalización de objetivos comunes, y aspira a construir un concepto holístico del desarrollo sostenible que atraviese el currículum desde la educación infantil hasta la de adultos. España tiene el capital material, cultural y humano suficiente para abordar estos objetivos de forma eficiente y con éxito (Reverte, 2021; Instituto Nacional de Estadística, 2021). Pero siempre teniendo en cuenta que la educación ha de ser planteada desde la igualdad y la equidad, pues “no se puede construir un sistema educativo más justo en una sociedad donde crecen las desigualdades” (Bolívar, 2012, p. 41).

La legislación española tiene (y ha tenido) en cuenta las tres ‘R’: redistribución, reconocimiento y representación (Murillo y Hernández, 2011). Sin embargo, aún tiene pendiente ahondar en los conceptos de justicia ecológica, intergeneracional o cognitiva. No se trata solo de estar presente (que lo están) y de ser enseñados y aprendidos conceptualmente, sino de ser comprendidos en el contexto en el cual están enmarcados. No podemos concebir el desarrollo, ajenos a esta dimensión cualitativa, que afecta a las vicisitudes humanas y que, cada vez con mayor frecuencia, va a condicionar nuestras vidas diarias.

En este mismo plano se situaría la atención a las necesidades del alumnado, un asunto indisoluble del concepto de justicia social, y que la ley ha abordado de diferentes formas. Asimismo, la diversidad de casos particulares ha dado lugar a numerosos enfoques y opiniones. Así, autores como Echeita (2021) argumentan que la legislación apenas ha variado a lo largo de los años al seguir perpetuando la diferenciación entre unos y otros. Sin embargo, la opinión más generalizada apunta a que la LOMLOE ha supuesto un avance importante hacia la equidad del sistema educativo, desde el punto de vista legislativo (Álvarez-Rementería et al., 2022). Coll y Martín (2021) señalan, además, que la LOMLOE ha conseguido situarse en un plano más inclusivo con la educación comprensiva, la personalización del aprendizaje y el enfoque competencial como ejes vertebradores, donde las competencias clave quedan circunscritas a los ODS. No obstante, aunque nuestro análisis nos conduce a conclusiones similares fruto de la evolución en la citación de los descriptores (32,9 % en LOE frente a 48,3 % en LOMLOE), no podemos obviar cómo la legislación ya era sensible a estas cuestiones antes del surgimiento de los ODS, fruto de otras iniciativas como los ODM. Esta es la trayectoria a seguir por parte de las Administraciones competentes mediante su inclusión en la futura normativa educativa, así como en los propios currículos y en la formación de los diferentes agentes educativos.

Lo que está claro es que la legislación es consciente de los medios y los fines de la educación. Además, trabaja en ambos ámbitos de manera profunda y concisa. Sirvan como ejemplo los dos descriptores más comunes, Igualdad (relacionado con los fines) y Educación de calidad (relacionado con los medios). Con respecto al primero, la legislación apuesta por una educación que garantice un acceso igualitario, a la vez que fomenta una educación por la igualdad, que sirva para compensar las desigualdades culturales de base. Su presencia es alta en la LOE, se reduce de manera sensible en la LOMCE y vuelve a ser el protagonista en la LOMLOE. Educación de calidad es el segundo descriptor más común. Aparece con la misma frecuencia en la LOE y LOMCE, aunque se contrae en la LOMLOE. Este descriptor, sin embargo, encierra un debate “que incorpora valores sobre los que no existe un consenso general” (Gimeno, 2014, p. 39). Es decir, estamos ante un descriptor que, vista su naturaleza subjetiva, se determina por la forma en que se materializa, pero no posee una identidad objetiva universal. Y si bien son discutibles los valores que sostienen a la calidad, no lo son tanto los fines universales de la educación, y que determinan, en consecuencia, los medios para lograrlos. Por ejemplo, no tendría sentido aspirar a una educación democrática en una escuela autoritaria. Así, podríamos afirmar que son los descriptores aquí analizados los que van a determinar qué es una educación de calidad.

En general, la legislación educativa española, con sus retrocesos y avances, ha conseguido plasmar lo que las iniciativas internacionales han propuesto a través de los ODM y los ODS. Lo que sugerimos aquí no es solo una atención mayor de la ley educativa, pues, como hemos podido comprobar, la legislación educativa está en sintonía con el espíritu general que mueve estos proyectos. De hecho, el descriptor Cooperación ya aparece 19 veces en la LOE, 8 en la LOMCE y, de nuevo, 19 en la LOMLOE. Lo que planteamos es un cambio de posición, un movimiento hacia la vanguardia en el que los ODS pasen de ser contenidos conceptuales integrados en la agenda gubernamental para convertirse en una sola sensibilidad. De esta forma, se establece una nueva relación entre la institución educativa y sus medios y fines, que empuja a la escuela a continuar en su labor formativa ciudadana y laboral, no ya teniendo en cuenta la sostenibilidad, sino siendo sostenibles. Se trata de un concepto holístico que, en cada etapa educativa, sofisticue los grados de significación para que la información se transforme en conocimiento útil para la vida. Un concepto integrador, que genere un sistema de valores más sólido, más compartido y, sobre todo, más justo. Un nuevo concepto que, en definitiva, inste a la escuela a repensarse y readaptarse para dar cabida a esta nueva sensibilidad. El desarrollo sostenible no es un *deus ex machina* que promete atajar las urgencias de la humanidad sin detener el progreso; más bien, se trata del dedo de la naturaleza que, con lucidez científica, señala los límites del desarrollo económico e industrial de la humanidad, y nos empuja a reconocernos en un nuevo progreso más respetuoso y justo.

Referencias

- Alonso-Sáinz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de la Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Álvarez-Rementeira, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español: Desde la ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, 38, 155-183. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Colom, A. J. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 2, 31-50.
- Colom, A. J. y Rodríguez, M. P. (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: Carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMCE, una oportunidad para la modernización curricular. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 731-745.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, L. M., Plaza, N. E. y González, J. J. (2019). Educación y postconflicto: Bajo una mirada de pedagogía crítica, empoderamiento y emancipación. *Revista Electrónica TicALS*, 1(5), 148-168.
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35, 721-745.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Feu, J., Simó, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 449-465.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- García, J. y García, A. (1996). Epistemología pedagógica (II). *Teoría de la Educación*, 8, 5-42.
- García, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía: La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 55-78.
<https://doi.org/10.58265/pulso.5059>
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- Gómez, J. R. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, 181-190.
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Instituto Nacional de Estadística.
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. y Ferreira, N. (2022). Curricular practices towards sustainability and a transformative pedagogy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 107-125. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Mazzucato, M. (2023). Inclusive and sustainable growth. A mission-driven multi-stakeholder approach, *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (107), 27-35.
<https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.107.26371>
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2023). *Resolución aprobada por la asamblea general el 18 de abril de 2023*. Asamblea General de Naciones Unidas.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>
- Reverte, C. (2021). La importancia de las diferencias institucionales entre países en el nivel de consecución de los ODS: Un estudio empírico a escala mundial. *Revista de Fomento Social*, 76(1), 115-159. <https://doi.org/10.32418/rfs.2021.299.4583>

- Robles-Moral, F. J. (2021). Learning about sustainability and SDG with future primary education teachers in initial training. *Social Sciences*, 10, 409-421. <https://doi.org/10.3390/socsci10110409>
- Sancho, J. (2018). Sin educación no hay justicia social. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp.103-112). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Sarvajayakesavalu, S. (2015). Addressing challenges of developing countries in implementing five priorities for sustainable development goals. *Ecosystem Health and Development*, 1(17), 1-4. <https://doi.org/10.1890/EHS15-0028.1>
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. OUP Oxford.
- United Nations. (1987). *Development and international co-operation: Environment*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (1992). *Report of the United Nations conference on environment and development*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (2000). *United Nations millennium declaration*. United Nations General Assembly.
- United Nations. (2017). *Work of the statistical commission pertaining to the 2030 agenda for sustainable development*. United Nations General Assembly.
- Vega, P. y Álvarez, P. (2005). Planteamiento de un marco teórico de la educación ambiental para un desarrollo sostenible. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 187-208.

Breve CV de las autoras

Fátima Rosado-Castellano

Diplomada en Educación Social por la Universidad de Extremadura, Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Actualmente cursando estudios de Doctorado. Entre sus líneas de investigación se encuentran la Historia de la educación, Política educativa y el estudio del sistema educativo español desde una perspectiva comparativa. Email: mfrosado@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3051-0792>

Cruz Flores-Rodríguez

Graduado en Magisterio de Educación Primaria (mención en lenguas extranjeras) y Máster Universitario en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas por la Universidad de Extremadura. Doctorado en 2021 con la tesis "Fundamentación teórica y política de la educación democrática occidental contemporánea" por la Universidad de Extremadura. Desde entonces, ha venido desarrollando líneas de trabajo e investigación relacionadas con la política educativa, la educación democrática y la participación del alumnado y la comunidad educativa en general. Es autor del libro "educación y democracia contemporánea. ¿Por qué se cuestiona la democracia en tiempos de crisis?", publicado en 2022 por la Editorial Dykinson. Email: cruzflores@unex.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4871-6166>

Prácticas de Liderazgo Democrático para la Justicia Social. Un Estudio Cualitativo desde la Perspectiva de la Comunidad Educativa

Democratic Leadership Practices for Social Justice. A Qualitative Study from the Perspective of Educational Community

Rosario Cerrillo *, Helena López-Bueno y Nina Hidalgo

Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Liderazgo educativo
Justicia Social
Prácticas de liderazgo
Cultura democrática
Gobernanza

RESUMEN:

Uno de los estilos de liderazgo escolar más comprometido con la lucha contra las desigualdades sociales es el liderazgo democrático para la Justicia Social. A pesar de que los conceptos de democracia y justicia social van inexorablemente de la mano, enfatizarlo en el estilo liderazgo refleja una forma clara de entender la gobernanza y la escuela. El objetivo de este estudio es comprender las acciones que definen un liderazgo democrático para la Justicia Social. Para alcanzarlo, se ha llevado a cabo un estudio de casos instrumental investigando en profundidad tres equipos directivos. Los participantes han sido diferentes miembros de la comunidad educativa de los tres centros escolares. La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Los resultados reflejan que cinco son las prácticas que caracterizan a los equipos directivos democráticos que orientan su práctica a la Justicia Social: a) promueven una cultura democrática y crítica que lucha contra las desigualdades, b) distribuyen los recursos y oportunidades entre las personas que más lo necesitan, c) reconocen los valores culturales y la diversidad, d) promueven un currículum inclusivo y participativo y e) promueven una gobernanza escolar democrática.

KEYWORDS:

Educational leadership
Social Justice
Leadership practices
Democratic culture
Governance

ABSTRACT:

One of the school leadership styles most committed to fight against social inequalities is democratic leadership for Social Justice. Even though the concepts of democracy and social justice go inexorably together, emphasizing it in the leadership style reflects a clear way of understanding governance and school. The objective of this study is to understand the actions that define democratic leadership for Social Justice. To achieve this, an instrumental case study has been carried out, investigating in depth three management teams. The participants were different members of the educational community of the three schools. The data collection has been carried out through semi-structured interviews and discussion groups. The results show that there are five practices that characterize the democratic management teams that guide their practice towards Social Justice: a) they promote a democratic and critical culture that fights against inequalities, b) they distribute resources and opportunities among the people who need it most, c) recognize cultural values and diversity, d) promote an inclusive and participatory curriculum, and e) promote democratic school governance.

CÓMO CITAR:

Cerrillo, R., López-Bueno, H. e Hidalgo, N. (2023). Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de la comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 141-160.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008>

1. Introducción

Iris Maron Young (2011) nos dejó en su obra póstuma *Responsabilidad por la justicia* unas palabras bien claras: todas las personas somos corresponsables de las injusticias sociales, por acción o por omisión; por contribuir con nuestras acciones al desarrollo de una sociedad profundamente injusta o por no hacer nada para cambiar la situación. Y si esto sirve para cualquiera, desde la educación la responsabilidad es, si cabe, mayor.

Efectivamente ya no sirve que la escuela desarrolle integralmente a los y las estudiantes si, a la par, mantiene, reproduce, desarrolla y legitima las injusticias que se desarrollan a nuestro alrededor, injusticias sociales y educativas. Como dice Paulo Freire (2005), sin esperanza no podemos ni siquiera hablar de educación, y su esperanza, su sueño, es hacer una sociedad más justa y más democrática. Y, para ello, la escuela debe plantearse explícitamente, con palabras y hechos, la lucha por una sociedad más justa y democrática (Murillo, 2021, Murillo y Belavi, 2023), en caso contrario estará contribuyendo a su reproducción (Bolívar y Murillo, 2017).

Sin quitar un ápice de responsabilidad a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, hay que reconocer el papel nuclear de la directora, el director o, mejor, del equipo directivo para construir escuelas más justas y democráticas que luchan por una sociedad más justa y democrática. Así, es difícil imaginar una escuela democrática con una dirección que no lo sea, o una escuela socialmente justa con una dirección que favorece, con acciones u omisiones, inequidades y marginaciones en la escuela.

Con esta investigación se busca comprender las prácticas de estas personas que están al frente de escuelas referentes en la lucha por la democracia y la justicia social. Para ello se analizan en profundidad tres directivos de otros tantos centros educativos.

2. Marco teórico

El enfoque de liderazgo democrático para la justicia social (Murillo y Belavi, 2022) tiene como referente el llamado liderazgo educativo para la justicia social (Bogotch, 2002; MacDonald, 2020; Murillo y Hernández, 2014; Sarid, 2021), pero insistiendo en la importancia de un liderazgo democrático (Woods, 2005) para el desarrollo de sociedades más democráticas. Porque, aunque democracia y justicia social se necesitan mutuamente (Belavi y Murillo, 2016, 2020), da tal forma que la democracia es un elemento consustancial de la justicia social (Fraser, 2006, 2012), enfatizar el estilo democrático en este enfoque de justicia le da una mayor profundidad (Blackmore, 2016).

En ese enfoque, Murillo (2017) ha propuesto que las prácticas que definen a las personas que desarrollan un liderazgo para la justicia social son:

- Sueña con una escuela justa, busca y logra entusiasmar al resto de miembros de la comunidad educativa para actuar y contribuir a la justicia social.
- Trabaja por cambiar la cultura escolar de manera que sea en y para la justicia social.
- Se ocupa en desarrollar personal, social y profesionalmente a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa hasta alcanzar su máximo desarrollo.

- Busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje para que sean eficaces y se centren en una educación en justicia social.
- Potencia la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Facilita la relación familia-escuela y potencia la cultura educativa familiar.
- Tiene como prioridad maximizar el capital social de los y las estudiantes.

Por otro lado, la democracia es mucho más que un conjunto de procedimientos y reglas para la toma de decisiones: es una experiencia de comunicación, de reflexión y de acción conjunta que requiere, para ser genuina, avanzar a la par con la justicia (Dewey, 1916/2002). Caracterizar las escuelas democráticas exige basarse en tres fuentes: el clásico libro *Escuelas democráticas* de Apple y Beane (2012), la teoría de la justicia democrática de Fraser (2006, 2012) y los trabajos que sobre ella se hicieron en educación (p. ej., Vincent, 2020), y los planteamientos del Proyecto Demoskole (p. ej., Feu et al., 2017). De ahí se puede considerar que la democracia en la escuela se construye a partir de cinco dimensiones interrelacionadas (Belavi y Murillo, 2020):

- *Redistribución*, por la cual hay una asignación diferencial de los recursos del centro, el apoyo y la confianza según las necesidades del estudiantado, de tal manera que todos puedan disfrutar de una educación de calidad más allá de sus historias personales logrando que puedan alcanzar equivalentes resultados.
- *Reconocimiento*, por el cual se cuestionan los patrones dominantes que rigen las relaciones dentro del centro y se adoptan acciones, políticas y programas que posibilitan que las personas y los colectivos no hegemónicos sean valorados de manera digna y positiva.
- *Gobernanza escolar*, referida a los procedimientos y las estructuras (dinámicas) a través de los cuales se toman las decisiones del centro educativo y se gestionan los asuntos cotidianos, y se hace desde planteamientos estrictamente democráticos.
- *Curriculum democrático*, que se defina de manera democrática y plantee contenidos democráticos en democracia y para la democracia, manteniendo siempre su vínculo con la justicia (Luckett y Shay, 2017).
- *Cultura democrática*, relacionado con los hábitos y actitudes reflexivas, que cuestionan los marcos de la educación para hacerlos más justos y participativos (Vincent, 2020).

De esta manera y siguiendo a Murillo y Belavi (2022), las prácticas de los y las líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la justicia social desde planteamientos democráticos pueden agruparse en cinco dimensiones:

- Generación de una cultura democrática y de lucha contra las desigualdades,
- Trabajo por la redistribución de oportunidades y beneficios de la educación,
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social,
- Impulso de un curriculum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo y
- Desarrollo de una gobernanza escolar democrática. Ahora vamos a verlo con un mínimo de detalle desde la perspectiva del liderazgo.

Con todo ello, el objetivo de esta investigación es comprender las prácticas que definen un liderazgo democrático para la justicia social.

3. Método

Para alcanzar el objetivo propuesto, se ha desarrollado un estudio de casos de carácter instrumental. El desarrollo de un estudio de casos instrumental responde a la necesidad de indagar y profundizar en cada uno de los casos seleccionados (Baxter y Jack, 2008; VanWynsberghe y Khan, 2007) buscando una comprensión de las acciones de la directora o el director a través múltiples fuentes de información.

Así, se ha llevado a cabo un estudio en profundidad de tres directivos y sus centros escolares situados en contextos altamente heterogéneos tanto en composición socioeconómica como cultural de sus estudiantes y referentes en su desarrollo democrático y en la lucha por la justicia social, y donde su directora o director ha jugado un papel relevante en ese desarrollo. Los centros participantes son: dos colegios públicos de educación infantil y primaria y un instituto público de educación secundaria, todos ellos situados en la Comunidad de Madrid.

De acuerdo con la literatura revisada, así como con investigaciones que anteceden este estudio, las **categorías a priori** que han guiado esta investigación son las acciones de los directivos relativos a:

- Cultura democrática y de lucha contra las desigualdades
- Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación
- Reconocimiento de valores culturales y diversidad social
- Currículum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo
- Gobernanza escolar democrática

Las personas **participantes** de cada uno de los centros para tener una imagen lo más completa posible del equipo directivo son: a) los/as miembros del equipo directivo b) los/as jefes de departamento, c) docentes representativos, d) representantes de la AMPA, y e) delegados/as de estudiantado.

Para la **recogida de información**, se han utilizado diversas técnicas cualitativas buscando la triangulación entre participantes e instrumentos de recogida de información (Villas et al., 2013). La información será recogida a través de las siguientes estrategias y con los siguientes participantes (en cada uno de los tres centros escolares):

Cuadro 1

Instrumentos y participantes de la investigación

Instrumento/técnica de recogida de información	Participantes/fuentes de la información
Ocho entrevistas semiestructuradas	1 al director o directora del centro escolar
	1 al jefe de estudios
	1 al orientador/a
	4 a docentes
	1 al responsable del AMPA
Cuatro Grupos de discusión	Dos grupos de discusión con padres y madres y otros dos con estudiantes.

El **trabajo de campo** se ha realizado al menos durante dos meses de forma continuada, de tal forma que ha permitido acercarse lo más posible a conocer y comprender la cultura escolar de cada escuela, así como el estilo y características de su

liderazgo. Por cuestiones éticas, se aprobó con la dirección y el Consejo Escolar la realización del estudio. Tras la estancia en el "escenario" de campo, se elaboró un informe para cada centro que se devolvió y discutió con los diferentes representantes del centro para validar la información recogida.

Para el **análisis de datos**, se va a seguir la lógica de análisis de *top down* y *bottom up* (Coffey y Atkinson, 2003), con una aproximación a los datos inductiva a partir del discurso de los participantes. Esto supone partir de las categorías de análisis previas presentadas en este estudio, pero también generar nuevas categorías a partir del propio discurso de las personas participantes. Las cinco fases que se han seguido para el análisis de datos, con la ayuda del software Atlas.ti 9, son:

- 1) Preparación del material de análisis, anonimizando todas las entrevistas, grupos de discusión, etc. para garantizar el correcto uso, almacenamiento y gestión de los datos. En el Cuadro 2, en el Anexo, se encuentran las abreviaturas utilizadas para etiquetar los distintos instrumentos transcritos de recogida de información (Anexo 1).
- 2) Elaboración de sistemas de categorías que nos permitan analizar los datos obtenidos de las sesiones grupales y de las entrevistas realizadas. Partimos de las categorías previas definidas a priori, pero se van incluyendo nuevas categorías de análisis que surjan del discurso de los participantes.
- 3) Análisis de todos los datos recogidos, reduciendo los datos a través de la selección de información, la categorización y revisión de dichas categorías.
- 4) Agrupación de las categorías en categorías más amplias generando un árbol de significado o red semántica.
- 5) Organización de la información por casos (centros escolares) de acuerdo con el objetivo del estudio.

4. Resultados

En este apartado se presenta el análisis de las entrevistas que se han realizado recogiendo las voces de la comunidad educativa (directores, jefes de estudio, jefes de departamento, coordinadores de ciclo, orientadores, docentes, estudiantes y familias). Sus percepciones, vivencias y opiniones aportan interesantes matices sobre las características del liderazgo democrático para la Justicia social.

Para facilitar la comprensión del caso, se han organizado los datos de acuerdo con las categorías de análisis planteadas en el marco teórico.

1. Cultura democrática y de lucha contra las desigualdades

Desde el enfoque del liderazgo democrático para la justicia social, el director o directora es una persona soñadora que se caracteriza por su capacidad de entusiasmar a los otros. Concibe su centro como una escuela de todos y para todos fomentando la participación de los miembros de la comunidad educativa. Este entusiasmo se percibe en el día a día del centro educativo como un dinamismo que impregna cada propuesta y proyecto. Así lo pone de manifiesto el jefe de estudios de uno de los centros:

Cuando asumí hace diez años el cargo (sobre la directora), sí hubo cambios grandes, porque esta directora es dinámica y eso lo notamos todos. Fue mejorando el Instituto, (...) puede ser el dinamismo, pueden ser los Proyectos, el cambio en la fachada, la participación de los alumnos, los premios que se han ganado, el Proyecto de mediación... [C2, ES, JD3, p.1]

Conviene matizar que el carácter soñador de estos directores no implica que no estén precisamente con los pies sobre la tierra. Son muy conscientes de la importancia de seguir trabajando para una mejora constante.

Futuros retos y mejoras... pues... todo, hay que mejorar todo. Yo creo que hacemos cosas muy interesantes y trabajamos muy bien muchas cosas, pero creo que tenemos que sistematizar más las cosas que hacemos, tenemos que ordenar más los diferentes procesos [C1, ES, D, p.4]

El entusiasmo se contagia mediante una actitud cercana y cálida. Se da mucho valor a la participación de toda la comunidad educativa. En palabras de los propios estudiantes podemos observar cómo se percibe a un equipo directivo preocupado por generar una cultura con valores, actitudes y normas que fomenten la participación.

(Hablando del director) Yo creo que da confianza, sabes que es capaz de llevar el instituto. Y no le ves frío, yo lo veo cercano (...) es como si le vas a preguntar algo... fijo que te va a responder y que te lo va a decir de buena manera. [C1, ES, E, p.14]

Los docentes perciben esa cultura como generadora de participación, sentido de comunidad, de colaboración y de confianza mutua:

Lo que más me gusta de este Centro es el tándem que se ha establecido entre crear un clima de convivencia y de respeto y sobre ese clima se empiezan a generar muchas actividades de implicación del alumno y de motivación. [C2, ES, JE, p. 12]

También las familias reconocen y valoran la importancia de esta participación y el que se escuche su voz.

Para mí lo mejor es que permitan esa participación y que te valoren desde tu punto de vista, también, que no solo te quedes ahí, la mamá de casa, que trae a sus hijos les deja en el colegio, creo que aquí empieza otra segunda casa, es una segunda familia para mí, es muy interesante. [C3, EP, F, p. 6]

Se sigue una política más abierta, más de acogida y más comprensiva, eso es, lo que influye en la calidad educativa de este centro. Toda la comunidad educativa tiene voz. [C1, ES, F, p.5]

Otra de las características de estos líderes es su compromiso por la defensa de la justicia social. Para ello son necesarios hechos, ejemplos que desde el equipo directivo sensibilicen y conciencien a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, podemos encontrar directores más abiertos a la escucha.

Yo procuro tener la puerta abierta del despacho siempre, por ejemplo, y escuchar a todos los profesores, alumnos o padres que tengan algo que decirme, sugerirme, o que protestar. [C1, ES, D, p10]

Pero la defensa de la Justicia social no se queda simplemente en acciones concretas dentro del centro, sino que va más allá. Exige un compromiso capaz de transformar la sociedad, poniendo el énfasis en potenciar valores y actitudes justos.

Valores de ciudadanía, que me parecen imprescindibles para trabajar dentro de la educación. Y uno de ellos es, por ejemplo, la apuesta por el sistema público, en todos sus ámbitos, en educación, en sanidad, en todo. [C3, EP, CC2, p. 5]

2. Redistribución de oportunidades y beneficios de la educación

Compensar las diferencias es una de las prioridades del liderazgo democrático para la justicia social, tratando de eliminar criterios segregadores. En los datos aportados por los entrevistados se recoge la preocupación por dar más oportunidades a quien menos tiene, dentro del contexto de la educación pública. Así, por ejemplo, uno de los docentes señala que

Hay una preocupación muy importante por dignificar la enseñanza pública. Dar más oportunidades a gente que no las tiene y que si no se las das tú se quedan fuera del sistema. [C2, ES, Do7, p. 20]

En esta línea, y poniendo el foco en hechos concretos, podemos ver cómo los centros buscan estrategias muy específicas para compensar posibles diferencias de entrada,

Los padres se organizan, han creado una cooperativa donde las familias pagan una cuota, y con esa cuota se cubren todos los materiales que ellos necesitan. Al colegio no tienen que traer nada y también si hacemos una salida las entradas del espectáculo, el autocar, todo se cubre con eso. Conseguir esa igualdad, en función de las necesidades. Luego esa propia cooperativa tiene en cuenta el becar a niños o familias con necesidad. [C3, EP, D, p. 3]

Así como diferencias de proceso,

Valoramos mucho que el centro esté abierto todas las tardes, tienen acceso a la biblioteca para que el que no tiene ordenador o internet en casa pueda trabajar aquí. [C2, ES, F, p. 22]

Precisamente una de las ayudas para eliminar los criterios segregadores es que estos líderes se caracterizan por tener altas expectativas y sitúan siempre a las personas en el centro. Por una parte, las inquietudes del profesorado y su crecimiento profesional se apoyan y tienen en cuenta desde un liderazgo democrático. El desarrollo profesional de los docentes es fundamental

(El director) ha apoyado a toda la gente que ha querido hacer algo, se le ha dado la oportunidad, eso contribuye a que la implicación del profesorado sea mayor. [C1, ES, JE2, p.13]

Por otra, los líderes democráticos que trabajan por la justicia social ponen en el centro también a toda la comunidad educativa: estudiantes, familias y personal no docente. Sirvan como muestra de altas expectativas hacia todos los miembros de la comunidad las siguientes citas;

(...) es importantísima la transparencia, la gestión y el compromiso que tiene con el alumnado el equipo directivo que al final tiene que ver con la visión que tienen del alumno... más realista y desde luego más positiva y más ilusionante [C1, ES, Do3, p2]

Nos parece muy importante que tengamos alumnos brillantes académicamente, pero nos parece que es más importante tener buena gente y así se lo decimos a los padres cuando vienen a solicitar centro. Una característica que nos avala es la implicación de todos, incluso la gente de la limpieza. En el programa que tenemos de mejora de las clases de limpieza, son las trabajadoras, en algunos casos, las que hacen la puntuación de qué clases están más limpias o menos limpias, o sea que intentamos que los proyectos que hagamos sean de todos. [C2, ES, D, p. 1]

Poniendo a las personas en el centro e impulsando la participación, los centros se van convirtiendo en comunidades profesionales de aprendizaje. Por ejemplo, en el caso del centro 2, caracterizado por una alta diversidad y gran implicación en proyectos educativos, se observan varias características que nos hacen pensar que funcionan como una comunidad profesional de aprendizaje: se respira un ambiente estimulante y enriquecedor que invita a participar; se observa un profundo compromiso del profesorado que asume con entusiasmo una importante carga de trabajo sin ceñirse a mínimos y que está dispuesto a alargar su horario de trabajo; tiene lugar el aprendizaje individual y también el aprendizaje colectivo de toda la comunidad escolar; la corresponsabilidad y el afán por compartir la práctica profesional presiden el modo de ser y actuar de los docentes; brillan el respeto y el apoyo a cualquier iniciativa innovadora; hay evidencias de compromiso con los alumnos, con sus familias y con

todo el barrio; se profundiza en prácticas inclusivas con apertura a múltiples perspectivas.

En palabras de los entrevistados se evidencia la implicación real del profesorado. La colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela es una de las señas de identidad de las comunidades profesionales y favorecen el cambio escolar creando una escuela más democrática y justa

(Sobre los docentes) no se limitan a hacer únicamente lo mínimo, que es lo exigible, sino todo lo contrario. Y eso, ya te digo, que revierte. Todo lo que tú das, lo recibes. Si tú das motivación, interés, demuestras profesionalidad, el resto de los compañeros tiende a imitar haciendo lo mismo o parecido. [C2, ES, Do6, p. 3]

La gente (docentes) la verdad es que está trabajando muchísimo, y tienen muchas ganas de hacer cosas, mucha energía... estamos probando todo lo que surge, entonces en ese sentido es todo muy dinámico. [C2, ES, JD2, p. 2]

Este apoyo mutuo se materializa en cómo se toman las decisiones en el trabajo en equipo y contribuye a crear un clima de colaboración.

Al ser un grupo de profesores, yo no puedo tomar una decisión por mí mismo, sino que tenemos que ponernos todos de acuerdo en que materiales preparamos para los alumnos (...) sí, el trabajo en equipo es fundamental para poder llevar a cabo todo lo que nos proponemos. [C2, ES, Do6, p. 4]

Este clima de colaboración es necesario y coherente con lo que se les pide a los estudiantes

Aprender a trabajar con los compañeros es fundamental, porque si tú a los chavales les quieres mostrar un ambiente cálido, un ambiente de cooperación, no podrás hacerlo si no lo estás practicando. No les puedes exigir el trabajo en equipo a los chavales, cuando tú no estás trabajando en equipo con tus compañeros. [C3, EP, Do1, p. 2]

3. Reconocimiento de valores culturales y diversidad social

Los líderes democráticos que trabajan por fomentar la Justicia social ponen en valor las culturas familiares, desde una visión positiva de las diferencias. Para ellos es importante que toda la comunidad educativa muestre un auténtico interés por conocer y comprender otras culturas, avanzando desde una visión meramente descriptiva de la diversidad cultural a una verdadera integración que fomente la participación paritaria de culturas más minoritarias. La orientadora del centro 1, con una mayor proporción de alumnado de origen extranjero, señala esta característica como seña de identidad del centro

Lo que diferencia a un centro educativo de otro, a un profesor de otro es la actitud hacia el alumnado. Una actitud integradora o una actitud no integradora. Eso es lo que marca la diferencia, independientemente del tipo de enseñanza que se dé. [C1, ES, O, p.15]

Del mismo modo, la directora del centro 3 matiza que entender las diferencias como un elemento de reflexión y aprendizaje puede ser el punto de partida para identificar patrones de conducta tradicionales que entorpecen cualquier tipo de convivencia.

Se debe valorar a cada persona, a cada niño del colegio como un individuo con sus derechos. Ya que todos tenemos el derecho de que se nos respete como personas con nuestras diferencias. Se hacen muchas actividades para conocer a la etnia gitana, o a alumnos que son inmigrantes, siempre favoreciendo que ellos nos den a conocer lo suyo. Compartirlo y respetarlo. [C3, EP, D, p. 1]

La lucha contra la discriminación, marginación y exclusión de los colectivos más vulnerables debe posicionarse como pilar fundamental en una escuela que conciba la

diversidad como la llave que da acceso a una educación más equitativa. La orientadora del centro 2 pone de manifiesto la necesidad de evitar vincular la atención a la diversidad únicamente con el departamento de orientación

La atención a la diversidad debe impregnarlo todo, no solo el departamento de orientación. Intentamos coordinarnos con los tutores sin necesidad de que haya una evaluación, es decir, porque hay un caso concreto que nos preocupa y hacemos una reunión relámpago con todos los profesores que están en un aula determinada para trabajar todos en conjunto sobre un chaval determinado o un tema. [C2, ES, O, p. 6]

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos, todavía encontramos prácticas, políticas o decisiones administrativas que continúan fomentando y reproduciendo factores de exclusión y segregación escolar.

Es necesario repartir la población en desventaja social con los centros concertados. Lo que no puede ser es que aquí haya casi un 40% de población de compensatoria, y en (colegio concertado), que tenemos al lado, no tengan ese tipo de alumnos. Nosotros no podemos atender a tanta diversidad por mucho que te impliques, es muy difícil. [C1, ES, Do2, p.20]

4. Currículum inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral, en valores, creativo, crítico y participativo

Los líderes democráticos que promueven la justicia social tienen muy clara la necesidad de brindar apoyo al profesorado. Esto es importante para que se desarrolle adecuadamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Especialmente relevante es el desarrollo de un currículum inclusivo que ponga en valor la diversidad y para conseguirlo la formación es necesaria.

Nos orientaron a hacer grupos de formación en centros y preparamos un tema que nos parecía más urgente... el tema de la atención a la diversidad y cómo se trabaja en el aula con alumnos que tienen diferentes niveles curriculares, alumnos que llegaban, inmigrantes [C2, ES, Do4, p. 4]

Los docentes se convierten en agentes de cambio social y el trabajo de unos entusiasma a otros, que se van sumando a las iniciativas que proponen, así lo ponen de manifiesto un docente y el jefe de estudios del centro 2

Tanto la directora como el jefe de estudios son verdaderos agentes del cambio que está viviendo el centro en los últimos años. La dirección apoya los proyectos que presenta cualquier miembro del claustro y los gestiona. [C2, ES, Do1, p.2]

Viene gente nueva con ideas al instituto (...) y no solo son ellos los que ahora se mueven, sino que ha hecho que otros nos movamos también. [C2, ES, JD2, p.3]

La dedicación de los profesores es precisamente una de las fortalezas que se percibe dentro de la comunidad escolar. Pero no solo los docentes son clave, también los estudiantes se convierten en agentes de cambio social. Para ello es esencial el fomento de la autoestima, el bienestar y la felicidad.

En este sentido, los centros que han participado en la investigación destacan por apostar por una educación integral del alumnado, ofreciendo y realizando múltiples actividades que estimulan la participación y el trabajo colaborativo. Se atiende a las diferentes facetas que conforman su personalidad, para así contribuir a formar a personas felices, con un bagaje cultural y de valores que les permita vivir como ciudadanos y ciudadanas responsables. No solo se persigue una educación académica de calidad. Como evidencia se muestran las palabras de la directora del centro 3, que destacan la importancia de fomentar siempre la autoestima, ayudándoles a identificar sus fortalezas.

Hacerles mucho hincapié en que todos somos buenos en algo porque a lo mejor soy muy bueno en matemáticas, pero a lo mejor juego al fútbol fatal (...) cada uno tenemos habilidades para algunas cosas y para otras somos más torpes. [C3, EP, D, p. 3]

En la misma línea, un estudiante del centro 2 pone en valor cómo se cuidan los pequeños detalles, también los espacios para garantizar su bienestar. Lo valora como algo muy positivo de los centros:

Hasta la decoración es alegre. Aquí las ventanas son normales, allí (el IES que hay al lado) son tapadas con rejas. Luego los colores allí son... baldosas como hospitales, las paredes blancas y grises. Todos van en bata, sólo falta que les den la pastilla. Estuve yo (matriculado) en primero. Luego vienes aquí y todo azul... [C2, ES, E, p. 25]

Se impulsa que los estudiantes se comprometan en la transformación social y se impliquen en su propio centro, lo cual hace que se sientan cómodos.

A nosotros nos han fomentado mucho que hagamos actividades y las cosas que se nos ocurra y aquí nos han dado muchos votos de confianza (...) por eso estás más a gusto que en otro colegio. [C2, ES, E, p. 32]

Además del apoyo al profesorado y del cuidado del alumnado, los líderes que trabajan por la justicia social fomentan distintos tipos y fuentes de conocimiento que generen aprendizajes significativos. Parten del convencimiento de que si se utilizan distintas fuentes para profundizar en el conocimiento los estudiantes pueden identificarse mejor y realizar aprendizajes más significativos, independientemente de su contexto. La evaluación inicial del alumnado se muestra como una herramienta clave para conocer el punto de partida de los menores. Este tener en cuenta a todos y el apostar por una pluralidad metodológica se recoge en la siguiente cita del jefe de estudios del centro 3:

La defensa de los valores humanos y estar abierto a los contextos diferentes, son cosas que tenemos presente en el centro. Eso hace que la manera que tenemos de trabajar sea bastante abierta, flexible, que no nos ciñamos solamente a unos textos o a unas fichas de trabajo. Sino que procuremos trabajar a través de pequeños folletos o pequeñas investigaciones promoviendo la reflexión sobre los valores que mueven el mundo y pueden transformarlo para que sea más justo y más equilibrado. [C3, EP, JÉ, p. 7]

Esto requiere la concepción del estudiante como parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo afirma una docente

Se basa sobre todo en el alumno como ente activo, como persona que construye su aprendizaje y como persona que... participa en su aprendizaje (...) Tú eres la que decides cuál es la línea pedagógica... y se trabaja mucho con los niños en el planteamiento de cuestiones, de problemas, trabajo en equipo y puesta en común. [C3, EP, CC3, p. 4]

También se destaca como instrumento importante para lograr un currículum inclusivo el uso de las adaptaciones curriculares no significativas, es decir, aquellas que no implican una modificación de elementos básicos del currículo. En esta línea, por ejemplo, el centro 3 propone la creación de grupos heterogéneos, desdoblamientos y/o grupos flexibles.

5. Gobernanza escolar democrática

Los líderes que trabajan por la justicia social dan mucho valor al sentido de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa y la corresponsabilidad. Fomentar la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa es el primer paso para lograr un verdadero liderazgo democrático.

Encontramos en los tres centros evidencias de cómo docentes, estudiantes, equipo directivo, familias y personal no docente están muy orgullosos y satisfechos de formar parte del centro. Se sienten parte de la escuela, consideran que las directrices se deciden de forma colegiada y se muestran felices porque se respira un ambiente positivo, constructivo y de apoyo mutuo.

Se nota en tantas cosas las metas compartidas en este centro, pues siempre hay gente para colaborar. Hay mucho sentido de pertenencia, si hay mucho, la gente se siente mucho del centro. Cuando yo llegué el Instituto había ganado el premio nacional de convivencia y estaban todos muy orgullosos de ello. [C2, ES, JD1, p. 1]

Algo que caracteriza a estos centros es su horario de apertura. Se ofrecen actividades todas las tardes, todos los días de la semana. Esta apertura facilita en los jóvenes su sentimiento de pertenencia y viven el centro más allá de lo estrictamente escolar.

Yo considero que un porcentaje muy alto de alumnos, muy alto, muy alto está muy integrado en el centro y que si le dices oye... tienes la posibilidad de pasarte a otro, no se iría. [C2, ES, Do5, p. 2]

La gobernanza escolar democrática se basa en un estilo de liderazgo distribuido. En todos los centros se han recogido evidencias de prácticas de liderazgo distribuido. Así, el jefe de estudios del centro 3 afirma que la participación es clave para ejercer este liderazgo

Cuando llegas al colegio sientes que puedes participar de las cosas, que no eres un mero elemento al que alguien manda, que es lo que generalmente pasa en las organizaciones piramidales, ¿no? Cuando tú no tienes poder de decisión tampoco te involucras, con lo cual tampoco te esmeras en hacer algo. Por el contrario, si lo sientes tuyo vas a trabajar mejor, y eso pasa en los profes y en los alumnos. [C3, EP, JE, p. 4]

En la misma línea, el jefe de estudios del centro 2 nos habla de cómo democratizar la gestión

Implicar a los alumnos en la convivencia y en la creación de normas, es decir, intentar hacer que la gestión del centro no fuese solamente de arriba y sólo del equipo directivo sino del todo el colectivo, hay padres y madres, profesores, alumnos, yo creo que eso es capital, que se ha democratizado mucho la gestión. [C1, ES, JE2, p.10]

Por su parte, un docente del centro 1 destaca la importancia de la transparencia en la gestión para sentirse parte del centro

La transparencia en la gestión, a mí nunca me había dado explicaciones de las decisiones que se toman en jefatura, de las decisiones del director en cuanto a convenios con otro instituto o con la administración, jamás. [C1, ES, Do4, P.1]

Cabe destacar por ser una práctica muy relevante, lo que nos cuenta la directora del centro 3 cuando explica que en la misma medida en la que se reparten las tareas se reparten el complemento retributivo de la dirección del centro.

En una dirección colegiada repartimos las tareas, yo no soy la directora, yo estoy en el despacho porque tengo que hacerlo, pero las decisiones la adoptamos entre todos (...) si cuando llega el fin de mes a mí me dan el dinerito y me quedo con él, entonces repartiríamos solo una parte (las tareas), por eso nosotros repartimos también el dinero. [C3, EP, D, p. 5]

Sin duda para lograr una gobernanza escolar democrática es esencial contar con canales institucionales de participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Así, por ejemplo, el director de uno de los centros hace referencia al valor de las asambleas,

La dirección colegiada debería ser el modelo porque los alumnos aprenden de nosotros. No les puedes decir tú vas a funcionar en Asamblea, pero los mayores

lo hacemos de otra manera. La asamblea favorece la justicia social, también la dirección colegiada entre nosotros. [C3, EP, D, p. 13]

En la misma línea, en algunos centros se crean diferentes comisiones con el objetivo de impulsar la implicación de toda la comunidad. Por ejemplo, en el centro 1 existe además del consejo escolar la junta permanente. En el centro 3 la comisión de educación:

También existe la comisión de educación, compuesta por profesores y padres. Son los que organizan debates o charlas (...) se buscan distintos temas y se convocan a las familias que quieran venir. [C3, EP, D, p. 9]

También el alumnado y el profesorado tiene sus propios canales de participación.

Para canalizar las propuestas de los estudiantes, se comenta la propuesta con la Asociación de Alumnos y con la dirección y luego se hacen. [C2, ES, E, p. 20]

El claustro es el lugar donde decidimos, hablamos libremente todos los profesores. Se discute, se deciden cosas. Es informativo y deliberativo. Hay mucha libertad de expresión, todo el mundo dice lo que quiere y se toman decisiones, se vota. [C2, ES, Do3, p. 10]

Por otra parte, una de las señas de identidad del liderazgo democrático para la justicia social es el impulso de la participación de las familias y la relación con la comunidad local.

En los proyectos educativos de los tres centros se recoge el carácter democrático, participativo, abierto y a su vez enraizado en el entorno en el que se encuentran. Los centros se definen como espacios abiertos y que forman parte del barrio. Los centros se abren a la comunidad. Y es que los líderes que fomentan la justicia social animan a mirar más allá del centro educativo para comprender la complejidad y la riqueza de la sociedad. Así lo destacan docentes de los centros 2 y 3.

Colaborar y enriquecernos con la experiencia de nuestros vecinos. Entender que el mundo es muchísimo más grande, que tiene muchísima más riqueza, en la diversidad, en la creatividad que aquí hay. [C2, ES, Do4, p. 15]

El hecho de que se contemple mucho las características del barrio, las características donde estamos viviendo de Vallecas, de quienes somos, que cosas hacemos, cómo trabajamos, las familias vienen mucho a la escuela a contarnos. [C3, EP, Do2, p. 5]

En la misma línea, lejos de tratar de mantener a las familias al margen del centro, las animan a participar entendiendo que su implicación enriquece y mejora la calidad educativa. En este sentido, el director del centro 1 cuestiona el temor y la resistencia que existe en algunos centros a la participación de las familias

Yo creo que otra característica de este centro es su apertura al barrio, abierto a iniciativas. Yo creo que eso también es un factor de calidad. Yo no entiendo los centros temerosos de que entren hasta el fondo las familias, o que usen sus instalaciones. [C1, ES, D, p1]

Además, se intenta sensibilizar al alumnado para que se implique en la vida del barrio y en la defensa de derechos fundamentales.

Se hacen muchos esfuerzos por intentar que sea una relación cercana. De hecho, proponemos actividades como ir a conocer los monumentos del barrio, por ejemplo, cuando hay charlas y manifestaciones (...) Entonces como que trasciende un poco a lo propio del colegio y se acerca un poco al barrio. Eso es muy positivo. [C3, EP, Do3, p. 5]

En este clima de apertura a la comunidad, la mediación de conflictos es siempre colegiada. La gestión de los conflictos se entiende como un diálogo constructivo donde se resuelven las problemáticas de convivencia producto del choque de intereses. Por ejemplo, en el centro 2 se destaca el “Proyecto de Mediación”, que ofrece a los

estudiantes un ámbito para tratar sus conflictos y una oportunidad para aprender a autogestionarlos.

Es evidente que los líderes democráticos que tratan de impulsar la Justicia social tienen una alta sensibilidad por la resolución pacífica de los conflictos mediante el diálogo y la mediación colegiada. Las palabras del director del centro 1 evidencian esta sensibilidad

Con temas de convivencia no improviso. Considero que las cosas que hago tienen una base sólida. Mi opción desde el principio es no establecer exclusivamente una dinámica punitiva, de mano dura, del que la hace la paga, en términos de gestión de la convivencia (...) y procurar buscar siempre la justicia más reformativa y un dialogo para ver qué pasa e ir al fondo de los problemas más que a sus manifestaciones. [C1, ES, D, p12]

También tanto los docentes como los estudiantes manifiestan la importancia de mediar antes de que los conflictos se agraven, valorando la mejor intervención posible para cada caso

Con muchísima discreción y muchísima cultura de ayuda, de solidaridad, de no ver a la gente sufrir y de prevenir. Antes de que llegue la sangre al río ya hay un “¿te parece...?”, Hay muchísima cultura de eso en el centro, de compartir, o de estudiar o valorar si es necesaria alguna intervención y la clase de intervención. [C2, ES, Do4, p. 6]

Si bien, no hay que confundir un estilo de dirección democrático con la ausencia de normas cuando son necesarias.

Me gusta la dirección que lleva la directora, que es, para mí, una persona seria, que pone orden y normas en el centro; y a la vez es una mujer, que tiene muy buena mano para afrontar los asuntos, digamos, personales, humanos. [C2, ES, Do7, p.2]

Los estudiantes valoran tanto en los docentes como en los líderes el equilibrio entre exigir con autoridad cuando es necesario y el trato cercano y respetuoso ante problemas de cualquier tipo.

Aparte de enseñarnos como sumar, restar, multiplicar, bueno, las cosas básicas, también nos enseñan a vivir, y a ser buenas personas. Yo no conozco a un solo profesor y profesora que haya en este colegio que no sea majo. [C3, EP, E, p. 7]

5. Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos que se extraen del presente estudio nos hablan de prácticas en los equipos directivos encaminadas a trabajar diariamente por mejorar lo cotidiano, por dar sentido de pertenencia desde sus centros educativos y trabajar por un clima donde tanto alumnos como docentes y familias, se sientan valorados por la comunidad educativa en su conjunto.

No cabe duda de que el enfoque de liderazgo desde el que se dirige cada centro educativo marcará no solo el clima que se respire o la calidad del diálogo y de las relaciones entre la comunidad educativa, sino que hablar de un liderazgo democrático para la justicia social como señalan algunos autores (Bogotch, 2002; MacDonald, 2020; Sarid, 2021), tiene como foco principal la lucha contra las desigualdades y la exclusión.

Una de las características del liderazgo democrático para la justicia social es su firme compromiso por fomentar una cultura democrática y de lucha contra las desigualdades. Los protagonistas de este estudio valoran muy positivamente el que los equipos directivos tengan una actitud de escucha activa, así como que estén sensibilizados,

concienciados y comprometidos con la justicia social. Estos resultados son acordes con los hallazgos de otras investigaciones (Theoharis, 2007) donde se analizan las prácticas de los directores escolares que trabajan desde un enfoque de justicia social, así como las resistencias que tienen que afrontar en su día a día y las estrategias más adecuadas para promover una sociedad más justa. En este mismo sentido, Goldfarb y Grinberg (2002) afirman que la mejor manera de fomentar la justicia social es dando participación a la comunidad educativa construyendo juntos una estructura organizativa flexible y democrática y creando un ambiente seguro de confianza.

Tanto estudiantes como docentes perciben a estos líderes con una actitud cercana y cálida, se sienten escuchados y animados a implicarse compartiendo sus opiniones, inquietudes o expectativas o, como defiende Sarid (2021), promoviendo el empoderamiento individual, la autonomía y la autodeterminación.

En relación con la redistribución de oportunidades y beneficios de la educación, los protagonistas del estudio muestran una gran preocupación por los elementos que claramente son segregadores. Los directores de estos centros ponen el foco en compensar estas desigualdades tratando de eliminar y compensar posibles diferencias de entrada y de proceso. En la misma línea, Azorín y Murillo (2023) enfatizan la necesidad de erradicar la segregación y la exclusión en las escuelas y para ello consideran necesarios líderes que crean en la justicia social. Por su parte, Zembylas y Lasonos (2016) hacen especial hincapié en que el liderazgo educativo es un factor vital en el desarrollo de una escuela inclusiva que promueva la justicia social, sobre todo en aquellas escuelas con alumnado en riesgo de exclusión social. Es más, Bolívar y otros (2013) defienden que solo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa.

Otro aspecto que ha tomado fuerza en el presente estudio son las comunidades profesionales de aprendizaje. Los participantes hablan de la implicación, el entusiasmo de los docentes, el aprendizaje individual y colectivo, el compromiso con alumnos, familias y barrios y el apoyo mutuo, aspectos todos ellos señalados por Krichesky y Murillo (2011) como elementos de las llamadas comunidades profesionales de aprendizaje, necesarias para un verdadero cambio escolar.

En esta misma línea, el reconocimiento de los valores culturales y la valoración de la diversidad como fuente de mejora, es otro de los aspectos que se más se recoge en las aportaciones de nuestros protagonistas. Tanto directivos, como docentes, familias y estudiantes de todos los centros visitados nos hablan de la importancia de poner en valor las culturas familiares desde una visión positiva de las diferencias. Nos transmiten que la diferencia entre un centro y otro, entre un docente o un directivo y otro es la actitud que toman frente a la desigualdad, la discriminación, marginación y exclusión. Como señalan Moliner y Traver (2013), la lucha contra estos factores no es solo precepto de la educación inclusiva, sino que necesariamente debe existir para una verdadera transformación socioeducativa.

Profundizando en esta idea, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) en una investigación sobre competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social, señalan que una de las prácticas clave del liderazgo que sirve de palanca para avanzar hacia una escuela inclusiva es promover los valores inclusivos. En este sentido, matizan que las actividades que los directivos impulsan en las escuelas son reflejo en sí mismas de un conjunto de valores tales como justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad y confianza.

Llegados a este punto, cabría preguntarse qué papel tiene el currículum en la democratización de los centros escolares y cómo el equipo directivo puede provocar cambios en este sentido. Vicent (2020) nos transporta a un escenario donde hábitos y

actitudes reflexivas de los agentes implicados puedan cuestionar los marcos educativos (en muchas ocasiones demasiado rígidos, arbitrarios y segregadores) para hacerlos más justos y participativos. Por lo tanto, se debe destacar que para hablar de una escuela democrática que defienda unos valores inclusivos y alineados con la justicia social, los contenidos que se transmitan a las nuevas generaciones (Apple y Beane, 2012) no deben ser contenidos específicos y autónomos “democráticos” que se puedan enseñar al margen de los demás contenidos del currículo. Por el contrario, debe hacerse de forma integral y transversal a todo el currículo. Como señala Moliner y otros (2016), la escuela debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. Juega un papel esencial el líder (director/a escolar) que debe iniciar el camino y contagiar su entusiasmo a toda la comunidad. En este sentido, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) afirman que una práctica de los líderes que trabajan por la inclusión y la justicia social es la gestión de la diversidad y para ello es importante focalizarse en las minorías excluidas, conocer las historias de los estudiantes, retroalimentar prácticas docentes, fomentar la reflexión en función de las decisiones metodológicas y participar de las decisiones técnicas en función de los programas presentes en la escuela.

Por otra parte, uno de los resultados de la investigación que se presenta en este estudio es la importancia que otorga la comunidad educativa a la existencia de canales institucionales de participación para lograr una gobernanza escolar democrática. Este resultado está en sintonía con los que arroja la investigación realizada por Lecumberri y otros (2016), en la cual los participantes en el estudio consideran que entender la democracia como gobernanza implica el reconocimiento de la existencia de estructuras organizativas de participación, pero también procedimientos de toma de decisiones que implican gestión de poder, niveles de autoridad y atención a determinadas normas de convivencia que pueden facilitar o dificultar la acción democrática en los centros, visibilizar o ignorar personas o colectivos.

En la misma línea Feu y otros (2017) consideran que analizar la gobernanza escolar requiere el análisis de todos los órganos y procesos relacionados con la toma de decisiones, lo que a su vez implica estudiar las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa tanto en términos de la dimensión interpersonal como de la búsqueda del interés común o colectivo. Este análisis se vería, sin duda, influenciado por las concepciones de democracia y educación de los docentes, que suelen vincular la democracia en educación con la colaboración, la participación y la representación (Menendez Alvarez-Hevia et al., 2023). Por su parte, Valdés y Gómez-Hurtado (2019), consideran esencial la promoción de una cultura participativa y democrática que abogue por un liderazgo distribuido, un liderazgo basado en la colaboración de todos y todas las que participan en la comunidad educativa.

Las principales aportaciones del presente estudio nos permiten conocer a través de la evidencia empírica, la profundización sobre un estilo de liderazgo educativo poco investigado como lo es el liderazgo para la justicia social. A través de las voces de los protagonistas, tanto de centros de educación infantil y primaria como de centros de educación secundaria, nos hemos acercado a conocer las prácticas de los directores que desarrollan un liderazgo socialmente justo. De esta forma, se ha podido comprobar desde un enfoque cualitativo de gran calado y hondura, cómo piensan y cómo actúan estos directores y directoras, dejando a su vez testimonio de cómo los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnos y familias) conviven con ese estilo de liderazgo. Respecto a las limitaciones del estudio, sería aconsejable ampliar la muestra y criterios de selección de las escuelas participantes, así como abrirlo a otras comunidades autónomas.

Centrándonos en la prospectiva del estudio, y especialmente vinculado a los puntos a mejorar de la investigación presentada, sería interesante poder complementarlo con un estudio ex post facto siguiendo una metodología cuantitativa para medir el impacto que estos directores y directoras tienen en la vida de los centros y en el compromiso de trabajar por una sociedad más justa (Murillo y Hernández, 2014).

A modo de conclusión, conviene resaltar la relevancia de las prácticas de los líderes y las líderes que trabajan desde un enfoque de justicia social, tal y como se pone de manifiesto en esta investigación. El reto consiste en avanzar hacia una mayor implicación de los distintos agentes de la comunidad educativa en los procesos democráticos en la escuela, lo cual contribuirá a la construcción de una sociedad más justa. Teniendo en consideración la variedad de prácticas de liderazgo para la justicia social presentadas en este artículo se nos abre un amplio horizonte de mejora en los centros educativos.

Agradecimientos

Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto I+D+i de Excelencia “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social” (Ref: EDU2017-82688-P), financiado con fondos del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad-Gobierno de España.

Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Azorín, C. y Murillo, F. J. (2023). Social justice leadership: a tribute to Kadir Beycioglu. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2187773>
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blackmore, J. (2016). *Educational leadership and Nancy Fraser*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777337>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/105268460201200203>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (1916/2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L. y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36, 31-50.

- Fraser, N. (2012). *Escalas de la justicia*. Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Goldfarb, K. P. y Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Krichesky G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lecumberri, C., Simó, N. y Fatsini, E. (2016, 30 de junio). Demoskole: Inclusión y participación para la democracia en centros educativos en Catalunya. Una visión desde el punto de vista del alumnado [Comunicación]. *CIMIE, Congreso Internacional Multidisciplinario de Investigación Educativa*, Sevilla.
- Luckett, K. y Shay, S. (2017). Reframing the curriculum: a transformative approach. *Critical Studies in Education*, 61(1), 50-65. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1356341>
- MacDonald, K. (2020). Social justice leadership practice in unjust times: leading in highly disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 161-180. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770866>
- Menendez Alvarez-Hevia, D., Hidalgo, N., Cerrillo, R. y Lizana, I. (2023). Beyond liberal discourse: Teachers' conceptions of democracy and education in England and Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/17461979231162066>
- Moliner, O. y Traver, J. A. (2013). Strategies of family involvement to build a more inclusive intercultural school. En N. Trepanier (Ed.), *Plaidoyer pour une école communautaire. making a case for community schools*. Éditions Nouvelles.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Murillo, F. J. (2017). El liderazgo escolar para la justicia social: Un enfoque alternativo de liderazgo para otra educación y otra sociedad. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Mérito e justiça. Investigação e Intervenção em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Murillo, F. J. (2021). Justicia social y educación. En J. J. Vergara y F. J. Murillo, F. J. (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social* (pp. 13-23). Zimbra/Baladre.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2022). Una dirección escolar para tiempos complejos: Liderazgo democrático para la justicia social. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Eds.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 93-110). Editorial Universidad de Granada.
- Murillo, F. J. y Belavi, G. (2023). Una educación para una sociedad más justa y democrática. En A. M. Porto Castro y J. M. Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 239-263). Peter Lang.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Sarid, A. (2021). Social justice dilemmas: A multidimensional framework of social justice educational leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631856>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58, 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J. y García, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/160940690700600208>

- Vincent, C. (2020). *Nancy Fraser, social justice and education*. Routledge.
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.
- Zembylas, M. y Lasonos, S. (2016). The entanglement of leadership styles and social justice leadership: A case study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 297-322.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044540>

Anexo

Cuadro 2

Abreviaturas utilizadas para etiquetar los datos recogidos en la investigación

Etiqueta	Significado
C1	Centro 1
C2	Centro 2
C3	Centro 3
D	Director/a
JE	Jefe/a de estudios
Do	Docente
O	Orientador/a
F	Familias
JD	Jefe/a de departamento
CC	Coordinador/a de ciclo
E	Estudiantes

Nota. Elaboración propia.

Breve CV de las autoras

Rosario Cerrillo

Profesora Titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Madrid. Desempeña su labor docente e investigadora en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, dentro del Departamento de Pedagogía. Directora del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM) y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica (UCM). Miembro del Grupo de Investigación “Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)”. Coordinadora de formación de la Cátedra Unesco de Educación para la Justicia Social. Miembro del Instituto de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia (DEMOSPAZ) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Email: charo.cerrillo@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6106-3353>

Helena López-Bueno

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Diplomada en Pedagogía por la UCM. Máster en Neuropsicología e Inteligencias Múltiples en Educación Temprana por la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro investigador de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. Es miembro investigador del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social. Asimismo, es miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Autora de diversas publicaciones en revistas científicas, en congresos Nacionales e Internacionales. Email: helena.lopez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6560-4372>

Nina Hidalgo

Profesora Ayudante Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) del departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Vicedecana de Prácticas de Grados de Educación y MESOB de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Secretaria técnica de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Lleida y licenciada en Psicopedagogía y Máster en Mejora y Calidad de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene 1 sexenio reconocido y cuenta con una treintena de publicaciones. Email: nina.hidalgo@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-7278>

Animación a la Lectura en la Universidad de Mayores: Experiencia Artística Multidisciplinar

Encouragement of Reading at the University of the Elderly: Multidisciplinary Artistic Experience

Vicenta Gisbert ^{*,1} y Marta Vela ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Internacional de la Rioja, España

DESCRIPTORES:

Universidad de mayores
Lectura
Multidisciplinariedad
Arte
Participación

RESUMEN:

Asistimos a un considerable incremento en el envejecimiento y longevidad de la población, por lo que se ha de prestar especial atención para garantizar un aprendizaje de calidad para toda la vida que permita un envejecimiento activo. Se presenta en este trabajo una propuesta multidisciplinar que pretende incentivar la lectura, un recurso de aprendizaje con el que incorporar nuevos contenidos culturales que faciliten la interacción social, la participación en el entorno y el acercamiento a estímulos artísticos. Se trata de una experiencia desarrollada en la Universidad de Mayores (Zaragoza, España) donde participan un total de 121 sujetos con una edad media de 65 años. Además de la contextualización teórica, confluyen en este artículo un diseño de investigación longitudinal y cuantitativo que ha precisado del diseño de un cuestionario *ad hoc* en dos fases, previa y posterior a la implementación de la propuesta. Se involucran aspectos relacionados con la música y el cine que han incrementado la motivación por la lectura de obras literarias de gran envergadura, demostrando que la contextualización artística y multidisciplinar obtiene buenos resultados de aprendizaje y un incremento motivacional

KEYWORDS:

University of seniors
Reading
Multidisciplinary
Art
Participation

ABSTRACT:

We are witnessing a considerable increase in the ageing and longevity of the population, so special attention must be paid to ensure quality lifelong learning that allows for active ageing. This paper presents a multidisciplinary proposal that aims to encourage reading, a learning resource with which to incorporate new cultural content that facilitates social interaction, participation in the environment and the approach to artistic stimuli. It is an experience developed at the University of the Elderly (Zaragoza, Spain) where a total of 121 subjects with an average age of 65 years participate. In addition to the theoretical contextualization, this article converges a longitudinal and quantitative research design that has required the design of an *ad hoc* questionnaire in two phases, before and after the implementation of the proposal. Aspects related to music and cinema are involved that have increased the motivation for reading large-scale literary works, demonstrating that artistic and multidisciplinary contextualization obtains good learning results and a considerable motivating increase.

CÓMO CITAR:

Gisbert, V. y Vela, M. (2023). Animación a la lectura en la universidad de mayores: experiencia artística multidisciplinar. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 161-177.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.009>

1. Introducción

La construcción de sociedades que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida, garantizando el desarrollo en todas las etapas vitales, se vincula al envejecimiento activo, la potenciación de la autonomía personal, la motivación y la adaptación al medio social (Alonso et al., 2021; Fernández Ballesteros, 2017). El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó en 2015 el Plan Estratégico de Aprendizaje a Lo Largo de la Vida que conjuntamente con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) plantean un aprendizaje para toda la vida, dan respuesta al incremento del envejecimiento demográfico con una intención clara de contribuir a la mejora de la calidad de vida mediante la actividad intelectual, la autorrealización y la integración social (MECD, 2015; ONU, 2015; UNESCO, 2016)

El respeto por los derechos humanos, la integración, la participación activa o la oportunidad formativa han de estar garantizados en la población de mayor edad, por ello en diversas comunidades autónomas se han promovido iniciativas comprometidas con las Universidades de Mayores con claros objetivos: evitar el aislamiento socio-cultural, mejorar la cualificación profesional y fortalecer las relaciones intergeneracionales (Blázquez, 2002; Gayol-Fernández et al., 2020). Mantener activos los procesos de aprendizaje contribuye a la conservación de habilidades físicas y psíquicas y con ello se favorece la realización personal y social en población de edad avanzada, se pretende garantizar la equidad y la justicia social por la que se ha de velar siguiendo el cuarto ODS (UNESCO, 2016). Se trata de proporcionar aprendizaje de calidad, propuestas motivadoras multidisciplinarias que impliquen desarrollo creativo y expresión artística (Arroyo Naranjo, 2016; Folch et al., 2019).

Lo más enriquecedor de la multidisciplinariedad consiste en abordar un mismo reto o propósito desde distintas materias, con objetivos conjuntos y visiones diferentes, lo que permite el desarrollo colectivo propiciado por la interacción entre alumnado adulto de procedencia y formación diversa. Este enfoque parece resultar coincidente con la definición de creatividad que proporcionan Batet y otros (2015), donde creatividad implica el multienfoque de un mismo proyecto. Por lógica, la visión multidisciplinar y la creatividad confluyen de forma natural en las propuestas artísticas, por lo que la implementación de propuestas como la presentada en estas páginas resulta idónea para aplicarse en alumnado adulto. La educación a través del arte proporciona una amplia visión del entorno que permite a los implicados vivir experiencias motivadoras que fomentan el pensamiento divergente, sin única solución. La posibilidad del pensamiento múltiple favorece la intuición, la sensibilidad y la inteligencia (Batlle y Capdevila, 2013).

Esta propuesta tiene como objetivo potenciar el interés por la lectura, así como el pensamiento crítico y reflexivo, imprescindible en este mundo globalizado, la capacidad de analizar y comprender la realidad e involucrarse de forma activa en la interiorización de un renovado planteamiento vital (Flores Guerrero, 2016). Atendiendo a los principios del Informe Delors (1996), estas iniciativas contribuyen a aprender a conocer la cultura general y mejorando la participación social, a aprender a aprender posibilitando así el aprendizaje a lo largo de la vida, a aprender a hacer facilitando la adquisición de competencias diversas como, por ejemplo, el trabajo en equipo, a aprender a ser reforzando la personalidad, la autonomía y responsabilidad individual, y aprender a vivir compartiendo desde el respeto, la comprensión y la interacción. Fortalecer la autoestima y la toma de decisiones, exponerse a ambientes diversos y cambiantes, concienciar en valores, incrementar la capacidad de analizar

problemas, incentivar la investigación y proporcionar soluciones a los mismos comunicando de forma efectiva; todo ello se ve reforzado por la interdisciplinariedad y la activación de las mentes: personal, solidaria, ética, científica, artista y creativa (Flores Guerrero, 2016; Kárpava y Martínez, 2018).

2. Revisión de la literatura

En las últimas décadas hemos asistido a un notable incremento en el envejecimiento de la población, que afecta de forma evidente a las áreas metropolitanas, así como en su longevidad y esto desemboca en una necesaria repercusión política y social que facilite el envejecimiento activo. Se aumentan los esfuerzos por mejorar la calidad de vida y proporcionar oportunidades de participación, seguridad y salud (Hernández et al., 2019), aspectos que guardan relación con cuestiones económicas, sociales y físicas a los que el individuo estuvo expuesto a lo largo de su vida (Alberola et al., 2020). La ampliación de la calidad del ciclo vital pasa por la prevención y la promoción de estilos de vida saludable, potenciando entornos sociales favorables, inclusivos, autonomía e independencia (Alonso et al., 2021; Latorre, 2019; Santos et al., 2020). El entorno educativo, además de cumplir una función instructiva, aporta apoyo, encuentro, convivencia y desarrollo personal, favoreciendo una ciudadanía democrática e inclusiva (Duk y Murillo, 2020).

Se presenta la población con edad avanzada como un sector que demanda servicios, que genera crecimiento económico y estimula la creación de empleo, la atención a este sector de la población provoca una evidente necesidad de adaptación de recursos y oferta de ocio en favor de la equidad, sobre lo que se investiga e innova a nivel nacional e internacional para proteger y garantizar los derechos de las personas mayores (Mariano et al., 2020). Confluyen interdisciplinariamente aspectos vinculados a la salud, el bienestar y la inclusión social, se presenta la educación como un elemento fundamental que proporciona igualdad y cohesión social, un proceso que ha de abogar por la justicia social donde análisis y mejora se convierten en una constante en la formación permanente (Belavi y Murillo, 2020; Iglesias et al., 2020).

El proceso educativo, independientemente de la etapa vital en que se dé, ha de estar contextualizado, debe partir de la realidad cultural, social, histórica y económica propias porque de esta manera se permite analizar y revisar con pensamiento crítico los estilos de vida que favorecen valores que buscan la organización social (cooperación, solidaridad, confianza, diversidad, empatía, etc.) (Iglesias et al., 2020). No es conveniente limitarse al aprendizaje intelectual, pues descuidaríamos lo emocional y psicológico; tampoco interesa limitarse al ámbito espacial del aula porque el aprendizaje trasciende del contexto educativo y sucede en otros contextos vitales, así como tampoco ha de limitarse a la etapa infantil y juvenil, puesto que se ha de garantizar el aprendizaje de calidad para toda la vida. El aprendizaje ha de partir de la experiencia como proceso de construcción identitaria, un constructo interconectado donde confluyen la estima social, la igualdad ante la ley y el amor (Monge et al., 2022).

Se ha de promover el aprendizaje profundo y contextualizado, la práctica activa facilitará la adquisición de conocimiento y destrezas. Al potenciar la inclusión y la equidad en el aula, se está potenciando la construcción de una sociedad más justa, una sociedad que proporciona oportunidades rompiendo con las desigualdades (Belavi y Murillo, 2020). En esta propuesta, enmarcada en un contexto multidisciplinar, se promueve un aprendizaje con valor personal e intencionalidad educativa implícita que involucra recursos culturales y artísticos (Borges et al., 2020; Esteban-Guitart et al., 2017). Se han desarrollado iniciativas que parten de la transversalidad para fomentar la

justicia social en individuos de edad avanzada, sirviéndose de la cultura y la experiencia musical para la mejora de la calidad de vida (Sarfson y Albini, 2017), observando mejoría en el estado general y anímico, la autoestima, la capacidad expresiva, el control emocional y la socialización.

Las propuestas artístico-musicales implican procesos intelectuales que permiten beneficios físicos y mentales: pensamiento, donde se vinculan conocimientos previos y capacidad analítica; ideación, donde tiene lugar la planificación; y acción, donde tras la toma de decisiones se emprende la resolución del problema. Estas dinámicas permiten al adulto seleccionar el planteamiento que mejor se adapte a sus capacidades, conocimientos y preferencias, se proporciona una mayor capacidad de adaptación cuando se respeta la individualidad, algo que no sucede en otras actividades más dirigidas y limitadas (Carrascosa Sánchez et al., 2022). Los planteamientos artísticos suelen fortalecer las interacciones cooperativas entre los participantes, por lo que se refuerza la autorregulación emocional, la empatía y el sentimiento de pertenencia al grupo (Soontornanaphol, 2021).

En esta propuesta la música se vincula al texto, como tantas veces hemos visto a lo largo de la historia, pero en este caso con una funcionalidad potenciadora y generadora de hábitos lectores y de escucha musical. Música y texto se fusionan proporcionando detalles históricos y estéticos (Vela, 2019) que contribuyen a enmarcar y zambullir a los participantes en la aventura de experimentar una nueva vivencia. Se realizó en el aula una audición comentada de una teatralización radiofónica acompañada de música con funcionalidad ambiental, muy similar al género de la radio-novela que nos ha permitido conocer cómo se vivieron momentos históricos concretos, como las Guerras Mundiales (Carmo Ribeiro, 2013). La animación a la lectura en edad adulta permite no solo la aproximación a textos literarios, sino también la mejora de destrezas analíticas, comunicativas, memorísticas y de concentración, el reconocimiento y expresión emocional, así como la interacción necesaria para desarrollar el trabajo en equipo (Flores Guerrero, 2016; Herros Sánchez y Jarvio Fernández, 2022).

La lectura, además de ser una opción de ocio valioso y placentero, ha de ser un hábito que contribuya al conocimiento y formación del lector, un desarrollo continuo contextualizado en el propio individuo, que se convierte en una experiencia facilitadora de participación social activa (Alonso et al., 2021; Natale y Stagnaro, 2016). Lectura y música implican conocer y descifrar un código, uno basado en el conocimiento del lenguaje -aprendido- otro basado en el reconocimiento emocional -intuitivo- y ambos facilitan la conexión con nosotros mismos y con nuestro entorno (Volpi, 2011). La promoción de participación ciudadana en espacios creativos y el estímulo social y mental que ello implica, permiten el máximo aprovechamiento de vivencias anteriores con las que analizar y conocer el presente, así como facilitar la identificación de personas con personajes a través de la lectura (Briones y Vélez, 2022; Chavarriaga y Franco, 2009).

3. Método

Esta propuesta tiene un objetivo central que persigue incrementar la animación a la lectura en el sector de la población de mayor edad. Para alcanzarlo, se han programado tres objetivos específicos como son los hábitos de lectura, conocimientos previos y resultados de aprendizaje-motivación, con ellos se pretende aportar un enfoque actual sobre las intervenciones implementadas en sector adulto universitario desde la multidisciplinariedad y las experiencias artísticas. Se especifican a continuación los objetivos, muestra, diseño, instrumento y procedimiento:

- Objetivo 1: analizar los hábitos de lectura previos en la muestra.
- Objetivo 2: observar la naturaleza de los factores de aprendizaje a partir de los conocimientos previos en un contexto artístico multidisciplinar.
- Objetivo 3: cuantificar los resultados de aprendizaje y la motivación en la animación a la lectura en el futuro.

Para este estudio contamos con una muestra de 121 sujetos, repartidos en dos grupos diferentes, pertenecientes al programa de universidad de mayores, que participaron en la experiencia de aprendizaje en Zaragoza, el grupo 1 con $n=57$ y el grupo 2 con $n=64$. El criterio de selección fue articulado a partir de la matrícula en dicho programa y, en cuanto, a la separación por grupos, vista la uniformidad de las edades, el horario de los grupos. Es preciso recordar que, en este caso, el propio programa formativo tiene una limitación de edad para la admisión de 55 años o mayor, por tanto, esta pauta obligatoria en la matrícula se tomó como criterio de selección de participantes.

En cuanto a la variable nominal o categórica de género, encontramos cierto predominio de mujeres frente a hombres (Cuadro 1), con un porcentaje de mujeres sobre el porcentaje de hombres. Desglosado el porcentaje por grupos, aflora una clara preeminencia de la mujer (69,62 % en $n=57$; 64,06 % en $n=64$) frente a los hombres (38,38 % en $n=57$; 35,94 % en $n=64$). Por edad, la muestra arroja una media de 65,74 años por participante en datos de gran uniformidad para los dos grupos, a saber, $n=57$: 65,95; $n=64$: 66,04.

Cuadro 1

Datos sociodemográficos, variable de género

	Hombre	Mujer	Total
Zaragoza 1	24	33	57
Zaragoza 2	23	41	64
<i>Total</i>	<i>47</i>	<i>74</i>	<i>121</i>

Del mismo modo, en la variable de estudios previos, los dos grupos se muestran homogéneos, con una cierta igualdad entre los estudios secundarios y los superiores, frente a los primarios, de menor puntuación: el 47,93 % tiene estudios universitarios; el 45,45 %, secundarios y, por último, el 6,61 %, primarios, lo que denota que casi la mitad han vuelto a la universidad sobreentendemos que su vivencia pasada fue positiva. Por grupos, se aprecia igualdad en ambos grupos de Zaragoza, donde los estudios universitarios rozan o superan la mitad de la muestra ($n=57$, primarios: 5,26 %; secundarios, 50,88 %; superiores 43,86; $n=64$: primarios, 7,81 %; secundarios, 40,63 %; superiores, 51,56 %). Sin embargo, en una distribución según la variable de género, existe una abrumadora mayoría de mujeres que han cursado estudios primarios y secundarios (Cuadro 2), frente a la educación superior o universitaria, más uniformemente repartida, lo que demuestra una posición vulnerable de la mujer en cuanto al hombre, a causa de su escaso nivel de formación respecto del hombre. Así mismo, el 62,5 % de los poseedores de estudios primarios son mujeres; cifra que sube hasta el 69,1 % en el caso de los estudios secundarios, mientras que el valor de los estudios universitarios resulta casi inversamente proporcional, con un 38,8 % de hombres y un 61,2 % en mujeres.

Cuadro 2**Datos sociodemográficos, variable de estudios previos**

		Estudios			Total
		Primarios	Secundarios	Superiores	
Hombre	Recuento	3	17	27	47
	% Dentro de Estudios	37,5%	30,9%	46,6%	38,8%
Mujer	Recuento	5	38	31	74
	% Dentro de Estudios	62,5%	69,1%	53,4%	61,2%
Total	Recuento	8	55	58	121
	% Dentro de Estudios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación, se ofrece el desglose de la última variable nominal o categórica, la de los hábitos de lectura previos, en la Cuadro 3: el 2,31 % no ha leído ningún libro en el último año; el 45,66 % ha leído entre uno y cinco; el 35,26 % ha leído entre cinco y quince; el 10,40 %, entre quince y veinticinco y 6,36 %, más de veinticinco. De nuevo, por género, se reitera un predominio de la mujer, que puntúa más que el hombre en cuatro de las cinco medidas, especialmente, en la casilla de más de veinticinco libros leídos en un año, con un 75 % frente al 25 % de los hombres.

Cuadro 3**Datos sociodemográficos: Variable de hábitos de lectura**

		Libros					Total
		Ninguno	Entre 1-5	Entre 5-15	Entre 15-25	Más de 25	
Hombre	Recuento	4	17	15	9	2	47
	% dentro de estudios	100,0 %	32,7 %	37,5 %	52,9 %	25,0 %	38,80 %
Mujer	Recuento	0	35	25	8	6	74
	% dentro de estudios	0,0 %	67,3 %	62,5 %	47,1 %	75,0 %	61,20 %
Total	Recuento	4	52	40	17	8	121
	% dentro de estudios	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

A la pregunta: ¿ha leído usted alguna obra que podría considerarse una gran obra de la literatura?, a lo que el 50 % contestó sí y el 50 % no; por géneros. A este predominio lector femenino añadimos la preponderancia de la mujer, tanto en el grupo que dice haber leído grandes obras de la literatura (67,19 %) frente al que no (62 %). Por otro lado, siguiendo con la cuantificación de los hábitos de lectura de los sujetos participantes, el estudio arroja un dato parecido en relación a la sensación de pereza que puede tenerse a la hora de leer obras de gran envergadura, es decir, en torno a las quinientas páginas o más (Cuadro 4). De este modo, a un 52 % de los encuestados no les da pereza afrontar la lectura de obras largas, frente al 47,9 %, que sí, cosechando una mayor incidencia de la pereza entre los lectores de un menor número de libros, factor que desaparece progresivamente al incrementar el número de libros leídos: 100 % para los que no han leído ningún libro; 75 % para los que ha leído entre uno y cinco; 25 % para los que ha leído entre quince y veinte y 17,6 % para los que han leído más de veinticinco al año.

En cuanto al nivel de conocimientos previos sobre los materiales de trabajo antes de la experiencia pedagógica, se encuentran enormes diferencias con respecto a las distintas variables estudiadas, a partir de unas preguntas dicotómicas que valoran el material artístico tratado. Así pues, en el conjunto de la muestra, el 95,05 % de la muestra había visto la película de David Lean, frente al 3,51 % que no, mientras que el porcentaje de la lectura de la novela –una obra larga, de más de quinientas páginas–

resultó casi inversamente proporcional, el 20,66 % había leído la novela de Boris Pasternak –frente a un 79,34 % que no–.

Cuadro 4

Datos sociodemográficos: variable de hábitos de lectura

		Libros					Total	
		Ninguno	Entre 1-5	Entre 5-15	Entre 15-25	Más de 25		
Pereza	0	Recuento	0	13	30	14	6	63
		% dentro de estudios	0,0 %	25,0 %	70,0 %	82,4 %	75,0 %	52,10 %
1		Recuento	4	39	10	3	2	58
		% dentro de estudios	100,0 %	75,0 %	25,0 %	17,6 %	25,0 %	47,90 %
Total		Recuento	4	52	40	17	8	121
		% dentro de estudios	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Diseño

Este trabajo se ha enfocado como un estudio cuantitativo, por un lado, se presenta una correlación de variables personales y académicas que pretenden elucidar la sensación de aprendizaje tras la intervención estudiada; por otro lado, se persigue averiguar el grado de motivación a corto plazo en la animación a la lectura tras una experiencia de aprendizaje centrada en un contexto multidisciplinar.

La recogida los datos, por medio de un cuestionario, ha tenido lugar en dos momentos, antes y después de la experiencia de aprendizaje, por lo que este estudio se revela como un diseño de investigación de corte longitudinal.

Instrumento

Se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* en dos partes, la primera, que recoge distintas variables socio-demográficas de los sujetos participantes –edad, género, estudios y hábitos de lectura, conocimientos previos–; en cuanto a la segunda parte, se refiere a los factores de aprendizaje –literatura, música, cine, contexto histórico–, que pretende indagar acerca de la opinión de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje y los resultados derivados del trabajo en un contexto artístico multidisciplinar. Dicho cuestionario ha sido validado por tres jueces externos sobre su claridad, utilidad y pertinencia, de hecho, la subescala que mide el nivel de fiabilidad (5 ítems; α de Cronbach=0,886) tiene un índice robusto de consistencia interna. Los datos han sido analizados mediante el SPSS, Statistical Package for the Social Sciences de IBM. A continuación, se presentan las variables de la investigación:

- Variables socio-demográficas: edad, género, estudios previos, hábitos de lectura.
- Cuestionario de factores de aprendizaje tipo *checkbox*.
- Cuestionario de resultados de sensación de aprendizaje y motivación a corto plazo.

Procedimiento

Los sujetos participantes fueron sometidos a una experiencia artística multidisciplinar donde novela, cine, música, época y radio interactúan con el fin de alcanzar un

aprendizaje significativo. Así pues, en una sesión tuvo lugar una audición comentada del programa “Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos”, emitido por primera vez el 30 de septiembre de 2018 en el espacio “Música con estilo” de Radio Clásica, a partir de una recreación teatralizada de la novela de Boris Pasternak y ambientada con la música rusa de la época, al modo del género (también radiofónico) de la antigua radio-novela.

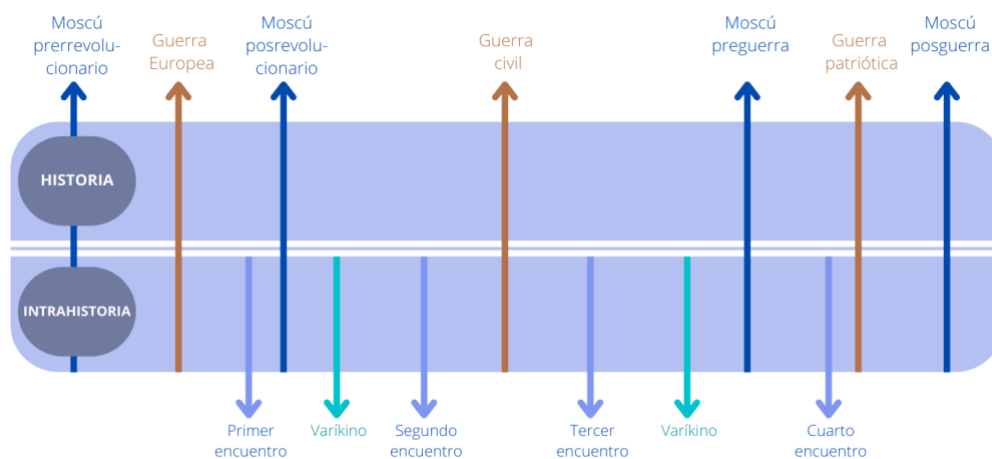
Es posible ampliar la información siguiendo el siguiente enlace:

<https://www.rtve.es/alacarta/audios/musica-con-estilo/musica-estilo-doctor-zhivago-rusia-entre-dos-mundos-30-09-18/4764718/>

De este modo, evitando reproducir imágenes del largometraje homónimo, de sobra conocido, se exploró, al margen de la imagen, cuyo poder de captación resulta evidente en nuestra sociedad, otro tipo de conocimiento artístico más periférico, como en el de las otras disciplinas artísticas presentadas. Siguiendo el concepto enunciado por Miguel de Unamuno (1905), en esa misma época, sobre la narración de hechos reales (historia), a la que se superpone la peripecia de los personajes (intrahistoria), el relato abarca todo el período revolucionario en Rusia (Figura 1), desde 1905, hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945), pasando por el triunfo de la Revolución, la Guerra Civil Rusa, las épocas de la Colectivización y las purgas estalinistas hasta el estallido de las hostilidades con la Alemania nazi.

Figura 1

Historia e intrahistoria en “Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos”

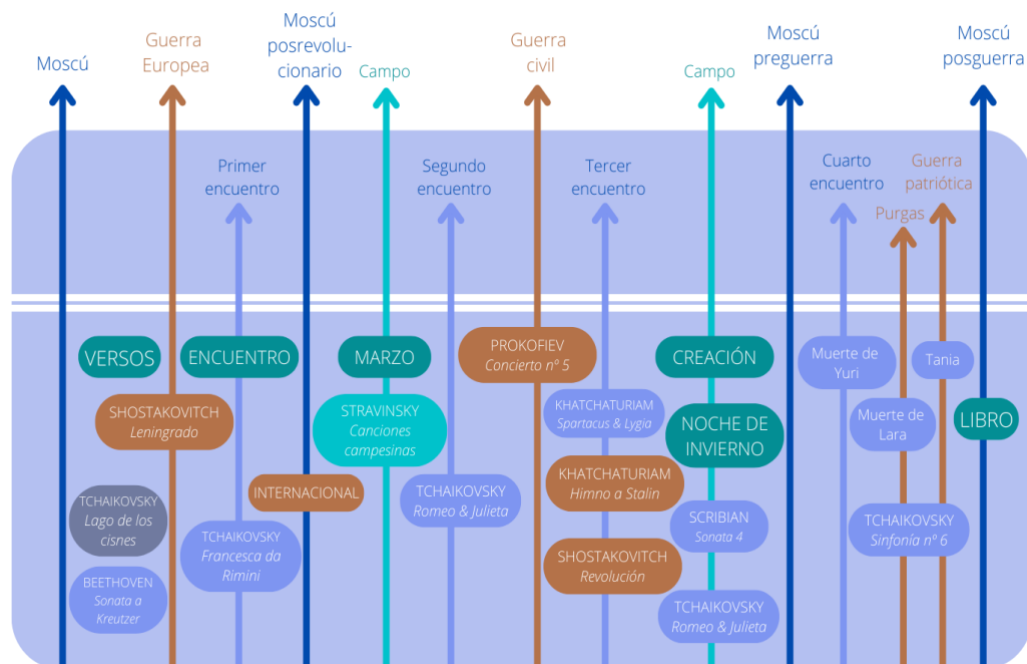


Nota. Recuperado de Vela (2019, p. 107).

Así pues, los acontecimientos históricos y la música seleccionada giran en torno a los ejes temáticos de la novela de Pasternak (Figura 2): el amor (color azul); la violencia (color rojo); la dualidad entre campo-ciudad (verde-negro) y la creación artística (verde oscuro). Finalmente, el programa concluye con la audición de la banda sonora de la película, de Maurice Jarre.

Figura 2

Transcurso del programa “Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos” en relación a la acción de la novela

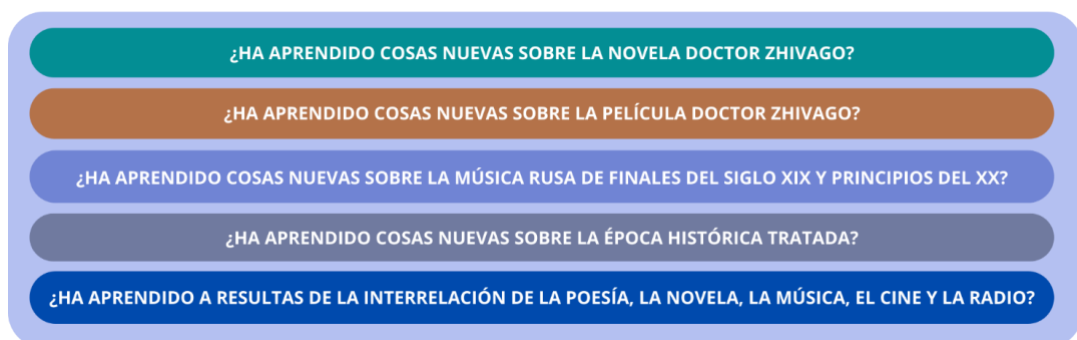


Nota. Recuperado de Vela (2019, p. 112).

Después de la experiencia de aprendizaje y del subsiguiente debate propiciado por el ponente, los participantes de la muestra completaron un cuestionario tipo *checkbox* o caja de valoración, sobre la sensación de aprendizaje, con una escala 1-5 (1=ningún aprendizaje; 5=mucho aprendizaje; resto de números, puntuaciones intermedias) y un último bloque de cuestiones de respuesta dicotómica (sí/no) (Figura 3).

Figura 3

Preguntas sobre aprendizaje



4. Resultados

La naturaleza de los datos remite a un análisis correlacional de variables (r de Pearson). Esta prueba presenta conclusiones interesantes en cuanto los análisis estadísticos previos: se halla relación entre el nivel de estudios y las grandes obras de la literatura leídas con anterioridad, con $p=0,003$; $r=0,465$; así como entre el nivel de estudios y el número de libros leídos, $p=0,032$; $r=0,485$, mientras que se reconoce una relación muy robusta entre el sexo de los participantes y la cantidad de libros leídos, $r=0,979$;

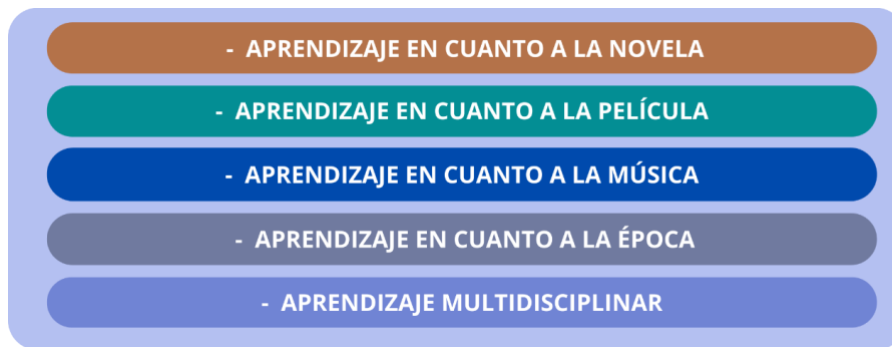
$p=0,002$, con un abrumador predominio de la mujer en la cantidad de libros leídos en uno –tal vez, ¿a sabiendas de su formación?–, también refrendado por la prueba Chi-Cuadrado (X^2), que arroja un valor $p=0,006$.

De la misma forma, el X^2 que arrojan las tablas de contingencia para variables nominales o categóricas indica una relación entre el número de libros leídos y la sensación de pereza (es decir, a más cantidad de libros leídos, menos pereza, $p=0,000$) y entre la sensación de pereza y la lectura de obras literarias ($p=0,009$).

Se ha elaborado un estudio de regresión lineal, a modo de diseño factorial, para conocer la ponderación de los factores determinantes en el aprendizaje durante la experiencia pedagógica. Esta prueba establece una variable dependiente –en primer lugar, estudios previos–, en relación con las variables denominadas predictoras –es decir, los cinco ítems puntuados en la valoración de la sensación de aprendizaje (Figura 4).

Figura 4

Valoración de la sensación de aprendizaje



Así pues, la prueba de regresión lineal confirma el peso en el conjunto de cada variable predictora, en función de la variable dependiente, de modo, según el estadístico, el nivel de estudios influye en la puntuación obtenida con un valor $p=0,019$. Por parámetros, las tres variables más fiables se encuentran en aprendizaje de la música ($p=0,006$; $\beta=0,385$), aprendizaje de la época ($p=0,032$; $\beta=0,454$) y aprendizaje de la novela ($p=0,047$; $\beta=0,495$). En los tres casos restantes, el valor p , mayor de 0,05 no da lugar a descartar la hipótesis nula, por lo que los resultados pueden haber sido alcanzados por azar, gracias al margen de error superior a lo recomendado. En el caso de un estudio de regresión con una nueva variable dependiente –en segundo lugar, sexo– con las mismas variables predictoras, igualmente se halló una relación entre la condición de hombre o mujer en cuanto a la sensación de aprendizaje, con un resultado $p=0,026$, con dos únicas variables fiables, es decir, con valores por debajo de la hipótesis nula (0,05), aprendizaje de la novela ($p=0,037$; $\beta=0,472$) y aprendizaje de la época ($p=0,042$; $\beta=0,489$), donde las mujeres puntuaban levemente por encima de los hombres en la sensación de aprendizaje.

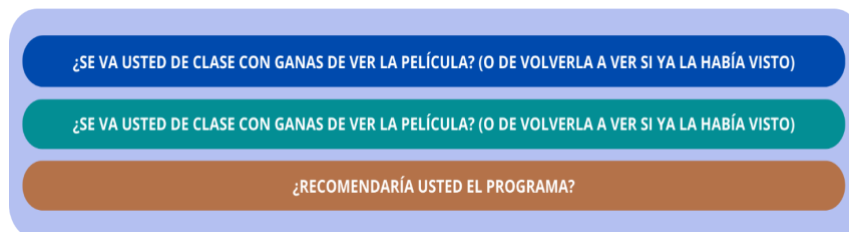
A continuación, se ha realizado una prueba de comparación de grupos para obtener el dato de si existe una diferencia estadística significativa entre la sensación de aprendizaje sobre la novela Doctor Zhivago con puntuación de los dos grupos incluidos en el presente estudio. Para ello, utilizaremos el estadístico t-Student para muestras independientes, lo cual requiere, previamente, la comprobación de la normalidad de la variable aleatoria con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, indicada para una muestra de >30 individuos ($p=0,000$ para ambos grupos). De esta forma, con un valor $p=0,371$ en la prueba de Levene, podemos comprobar que no hay una diferencia entre los grupos verdaderamente significativa, con una media total de 3,35 en el grupo 1, frente a otra de 3,26 en el grupo 2, en una subescala de cinco, entendiendo la opción de

cinco=mucho aprendizaje, 1=ningún aprendizaje y, en cuanto al resto, opciones intermedias. El valor de la prueba t-Student revela que no ha habido diferencias significativas de sensación de aprendizaje entre los dos grupos de la muestra, con un $p=.687$ que no nos permite descartar la hipótesis nula.

A continuación, se hicieron tres preguntas de respuesta dicotómica en cuanto a la motivación a corto plazo (Figura 5).

Figura 5

Motivación tras la experiencia



Recordemos que, en el bloque de conocimientos previos, tan sólo el 20,66 % había leído la novela de Boris Pasternak, frente al 95,05 % que había visto la película homónima de David Lean, así pues, podrá valorarse en su justa medida el resultado de este último porcentaje, en que se observa que el 79,65 % estaría dispuesto a leer o a releer el texto, mientras que el 80,67 % volvería a ver la película (Figura 6). Por último, un 84,87 % de los sujetos recomendarían el programa de Radio Clásica “Doctor Zhivago: Rusia entre dos mundos”.

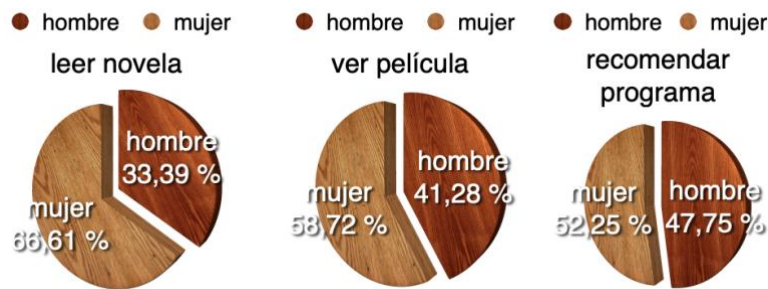
Figura 6

Resultados de las preguntas de dicotómicas



Con estos datos acerca de la motivación, resulta interesante hablar de resultados a partir de diferencias de sexo y formación previa, recordando que el 61,1 % eran mujeres, frente al 38,8 % de hombres, y que el 47,93 % de la muestra había tenido acceso a estudios universitarios; el 45,45 %, a los secundarios y, por último, el 6,61 %, sólo a los primarios. Así pues, en cuanto a las respuestas positivas de las preguntas planteadas en la Figura 7, se observa un claro predominio de la mujer frente al hombre, dado que, al menos, en el presente estudio, el género femenino presenta unos hábitos lectores consolidados a pesar de su formación académica inferior respecto del hombre. Así pues, entre el 79,65 % que se mostraba dispuesto a leer o releer la novela de Pasternak, un 66,61 % eran mujeres y un 33,39 % hombres; entre el 80,67 % que se mostraba dispuesto a ver de nuevo la película, un 58,72 % eran mujeres y un 41,28 %, hombres y, por último, de entre el 84,87 % que se mostraba dispuesto a recomendar el programa, los datos arrojan un resultado homogéneo entre ambos sexos, 52,25 % de mujeres frente al 47,75 % de hombres.

Figura 7
Resultados de las preguntas de dicotómicas por sexo



En cuanto a la variable de formación previa, entre el 79,65 % que se mostraba dispuesto a leer o releer la novela de Pasternak, un 45,89 % poseía estudios primarios, un 30,82 % secundarios y un 23,29 % universitarios o superiores; entre el 80,67 % que se mostraba dispuesto a ver de nuevo la película, un 40,66 % tenía estudios primarios, un 31,87 % secundarios y un 27,47 % universitarios; por último, en cuanto a la recomendación del programa, el dato porcentual arroja una marcada igualdad entre los grupos, un 36,03 % tenía estudios primarios, un 33,09 % secundarios y un 30,88 % universitarios, de lo que se deduce que el contenido utilizado para la experiencia de aprendizaje puede captar diversos públicos, independientemente de sus conocimientos literarios, históricos o musicales.

Figura 8
Resultados de las preguntas de dicotómicas por formación previa



De esta manera, se ha comprobado que, en cuanto a la motivación, ha primado prima el hábito de la lectura, a la que la experiencia de aprendizaje pretendía contribuir, por encima de los estudios previos, que se ha revelado como un parámetro menos relevante en el caso estudiado.

Finalmente, advirtiendo que ha sido imposible segmentar la muestra para efectuar pruebas diferenciales en el parámetro de la edad, dada su homogeneidad a causa de los requisitos de matrícula, con una media de 65,74 años para los dos grupos, los datos se complementan, de nuevo, con la correlación de Pearson ($p=0,040$; $r=0,607$), dado que existe la relación entre el número de libros leídos y la voluntad de leer o releer la novela, lo que indica que, cuanto más se adquiere el hábito de leer, más libros se terminan leyendo, es decir, que una mayoría de 79,65 %, frente al restante 20,35 %, se mostraba de acuerdo con leer o releer el texto inmortal de Pasternak tras la experiencia de aprendizaje planteada.

4. Discusión y conclusiones

Ante la falta de estudios previos que vinculen la animación a la lectura con la población muestra del presente estudio, los autores se ven en la obligación de no desarrollar el apartado de discusiones, pues la literatura centra esta temática en alumnado procedente de la etapa infantil y juvenil. Carecería de sentido y significatividad establecer una comparativa entre participantes con procedencia, recursos e intereses tan diferentes, puesto que se trata de etapas vitales tan distantes. Siendo así, los autores se centran en desarrollar las conclusiones obtenidas tras la implementación de la propuesta. Las comparativas establecidas entre población masculina y femenina, presentan un nivel menor en la formación académica entre mujeres, aspecto que ha sido estudiado con anterioridad vinculado al género, pues se encuentra relación entre el nivel educativo y el incremento de oportunidades profesionales, sobre todo en mujeres (Gutiérrez et al., 2022).

Este estudio presenta algunas limitaciones, la primera de ellas de índole geográfica puesto que es una propuesta desarrollada en un único ámbito universitario y para poder generalizar los resultados obtenidos convendría ampliar la muestra a otras comunidades autónomas. En segundo lugar, se trata de una muestra desigual, pues hay un evidente predominio de mujeres y esto hace que encontremos mayor porcentaje de resultados positivos en mujeres que en hombres, ya que hay una mayor cifra de participantes mujeres. En tercer lugar, el nivel educativo en la muestra femenina es inferior, por lo que tampoco encontramos que los resultados sean generalizables, desconocemos qué resultados se obtendrían si este grupo presentara un nivel educativo más elevado.

El propósito de esta intervención es incrementar el hábito lector en alumnado universitario de edad adulta, para ello se analizaron en primer lugar los hábitos de lectura de los participantes, encontrándose que casi el 50 % de la muestra ha leído entre uno y cinco libros por año, en general se encuentra un considerable predominio de la mujer en los hábitos lectores. El segundo objetivo pretendía observar los conocimientos previos de los sujetos participantes sobre la novela de Boris Pasternak que solo un 20 % había leído y sobre la película de David Lean que el 95 % había visto con anterioridad. El tercer objetivo se centraba en cuantificar los resultados de aprendizaje y observar variación en la motivación en relación con el ánimo lector, la mayor percepción de aprendizaje parece estar conectada al enfoque musical, seguido de aspectos relacionados con la época en que se desarrolla la película y en último lugar mediante la novela. Se ha observado una mayor motivación para recomendar el programa de radio (84,87 %), reduciéndose levemente la motivación por la visualización de la película (80,67 %) o la recomendación de la lectura de la novela (79,65 %), llama la atención que, a pesar de no contar con estímulo visual, prevalece la recomendación del programa de radio sobre la recomendación de la película, sospechamos que puede resultar atractivo e innovador el formato propuesto por el programa presentado.

En esta práctica desarrollada en la Universidad de la Experiencia, aproximadamente el 46 % poseía estudios universitarios previos y el 43 % restante era la primera vez que tenía acceso a estudios superiores (un sector de la muestra no alcanzó estudios secundarios). Se observan diferencias por sexo, pues hay un elevado porcentaje de mujeres que poseía estudios universitarios previos y ha resultado presentar un ávido interés por la lectura. Podríamos encontrar por tanto una relación directa entre formación previa e inquietud por la lectura, a mayor formación mayor interés por la lectura de obras de gran envergadura. En cuanto a resultados de aprendizaje,

observamos que la capacidad de conectar con el individuo proporcionando nuevos contenidos, a la vista de los datos obtenidos, es superior al utilizar el recurso musical (nos aventuramos a indicar que puede ser quizá por su poder emocional), cinematográfico (por la capacidad evocadora e informadora de la imagen) y en último lugar el recurso literario (que precisa de un mayor esfuerzo por parte del individuo). No se han contemplado resultados por edad, dado que el propio programa de la universidad de mayores implica ser mayor de 55 años para poder formalizar matrícula en el mismo y las edades de ambos grupos eran sumamente uniformes.

Podríamos concluir positivamente que esta propuesta ha contribuido a incrementar la motivación por la lectura de la novela, al menos un 79,65 % recomendaría su lectura, un dato que puede considerarse exitoso. Consideramos que la multidisciplinariedad ha resultado ser un enfoque óptimo para trabajar de forma activa aspectos relacionados con manifestaciones artísticas que pueden facilitar el acceso a obras literarias de envergadura, si éstas son además complementadas con actividades motivadoras en las que se impliquen la conexión musical y cinematográfica, que, al menos en esta ocasión, ha conquistado a los participantes de esta experiencia. Se podría plantear replicar la intervención buscando otras obras literarias y combinándolas con propuestas similares o bien con otras diferentes (de índole pictórico, teatral, etc.), realizando una comparativa de resultados. En cualquier caso, se ha evidenciado la extraordinaria acogida que esta dinámica ha supuesto para el alumnado implicado, podría decirse, por tanto, que el objetivo principal de este trabajo se ha alcanzado sobradamente.

La confluencia de diversos elementos artísticos que implican la escucha, lo audiovisual y la lectura, ha propiciado un espacio de vivenciación individual basado en la interacción colectiva. La Universidad se ha convertido en esta ocasión en un punto de encuentro de individuos de procedencia cultural y social diversa, demostrando que más allá de su función educativa y académica puede implicarse en generar oportunidades de participación a sectores en riesgo de exclusión. La ONU, la UNESCO, los Planes estratégicos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, etc., presentan la necesidad de trabajar en beneficio de la justicia social y la equidad, evitando el aislamiento y soledad de personas de edad avanzada y promoviendo actuaciones que les permitan mantenerse conectados con el aprendizaje permanente, con la comunidad y los entornos actuales. Consideramos que esta intervención artística ha presentado una viabilidad real, interesante y enriquecedora desde múltiples perspectivas, podríamos considerar por tanto que sería una experiencia extrapolable y replicable en otras comunidades autónomas del territorio nacional, ampliando el rango de actuación y beneficios de la misma.

Referencias

- Alberola, S., Oliver, A. y Tomás, J. M. (2020). Validación de un modelo intercultural de envejecimiento exitoso en población española. *Gerokomos*, 28(2), 63-67.
- Alonso, R. A., Valdemoros, M. A. y Martínez, J. M. (2021). Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 60, 121-142. https://doi.org/10.46583/edetania_2021.60.853
- Arroyo Naranjo, A. (2016). El teatro como herramienta terapéutica para contribuir al desarrollo de las relaciones interpersonales en las personas mayores institucionalizadas. Prueba piloto. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 23(3), art. 3.
- Battle, N. y Capdevila, R. (2013). Arte y creatividad en momentos revueltos: Proyecto artístico multidisciplinar: música, expresión plástica y corporal. *Matéria Prima*, 1, art 8.

- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 89-105.
- Borges, R. M., Brito, C. y Monteiro, C. F. (2020). Saúde, lazer e envelhecimento: Uma análise sobre a brincadeira de dança de roda das Meninas de Sinhá. *Interface*, 24, 279-301. <https://doi.org/10.1590/Interface.190279>
- Briones, K. y Vélez, C. (2022). Métodos lúdicos creativos en el proceso de animación a la lectura en entornos virtuales. *Identidad Bolivariana*, 6(1), 42-54.
- Carmo Ribeiro, R. (2013). Literatura, rádio e cinema: Três momentos da guerra dos mundos. *REVELL Revista de Estudos Literários da UEMS*, 1(6), art 7.
- Carrascosa Sánchez, C., García García, M. E. y Ortolá Quintero, A. M. (2022). La música y la expresión corporal como gimnasia para prevención del alzhéimer. *Tercio Creciente* 21, 59-70. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6943>
- Chavarriga, A. L. y Franco, G. (2009). Gerogogía: Aprendiendo a envejecer, prosperidad en el atardecer. *Rumbos TS*, 4(4), 25-36.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200011>
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M. y Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111>
- Fernández Ballesteros, R. (2017). *Psicología de la vejez. Una psicogerontología aplicada*. Pirámide.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24,128-135
- Folch, C., Capdevila, R. y Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: Arte y ciencias en un grado de educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Gayol-Fernández, M., Sánchez-Arguiano, J. y Conde-Díez, Y. (2020). Aislamiento social y dependencia en la población anciana de una población rural. *RqR Enfermería Comunitaria*, 8(1),12-22.
- Gutiérrez, L., Pérez, F. M. y González Morales, M. O. (2022). Nivel educativo, temporalidad y regulación del empleo en España para el período 2002-2020, especial referencia a las diferencias entre mujeres y hombres. *Revista de Estudios Empresariales*, 1, 23-44. <https://doi.org/10.17561/ree.n1.2022.6609>
- Hernández, B., Chávez, E. y Concepción, J. (2019). Evaluación de un programa de actividad físico-recreativa para el bienestar físico-mental del adulto mayor. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(4), 1-16.
- Herros Sánchez, I. G. y Jarvio Fernández, A. O. (2022). Fomento de lectura y escritura en adultos mayores. *LIMINAR Estudios Sociales y Humanísticos*, XX(1), 1-14. <http://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.895>
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Kárpava, A. y Martínez, N. (2018). Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica Sab. *Revista de Humanidades*, 33, 149-172. <https://doi.org/10.5944/rdh.33.2018.19275>

- Mariano, P. P., Carreira, L., Rodrigues, A. D. y Aparecida, M. (2020). Development of cognitive and motor stimulation activities: perspective of institutionalized elderly. *Escola Anna Nery revista de enfermagem*, 24(3), 265-273. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0265>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. MECD.
- Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Santos, A. P., Brandt, G., Ribeiro, M., Falcao, C. y Simoes, M. (2020). Vivir en comunidad, envejecimiento saludable. *Enfermería Global*, 19(57), 302-345. <https://doi.org/eglobal.19.1.357821>
- Sarfson, S. y Albini, M.C. (2017). Música para adultos mayores: Voluntariado universitario para la mejora social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 167-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.010>
- Unamuno, M. (1905). *En torno al casticismo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: 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*. UNESCO.
- Vela, M. (2019). Doctor Zhivago, Rusia entre dos mundos: Elaboración de un sono-libro, un recurso docente innovador. *Educación y Pedagogía*, 23, 98-115. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.5>
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara.

Breve CV de las autoras

Vicenta Gisbert

Personal Docente Investigador en la Universidad Autónoma de Madrid, perteneciente al Departamento Interfacultativo de Música. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Neurociencias para Docentes. Programa de Desarrollo Directivo en Gestión Académica de Programas Universitarios. Título Superior en la especialidad de Oboe. Acreditada como Contratado Doctor por ANECA. Secretaria del Centro de Estudios Universitarios para la Educación en la Diversidad (U. de La Laguna, Tenerife). Integrante del IMETIC (Grupo de Innovación Educativa, U. de La Coruña), INCISO (La Didáctica de las CCSS e Innovación Pedagógica en la sociedad digital, UNIR), GIED (Grupo de Investigación para la Educación en la Diversidad, ULL), Grupo de Innovación educativa ETIE (Evaluación y Transferencia en Innovación Educativa) U. Las Palmas de Gran Canaria y Grupo de Investigación Neuromotricidad y Alfabetización Motora (NEUROMOTRICITY) Universidad de Alicante. Email: vicenta.gisbert@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1763-1143>

Marta Vela

Pianista, investigadora y docente universitaria. Se dedica no solo a la interpretación pianística, dirección artística y musical, docencia, investigación, gestión cultural, siendo además directora de coro, banda y orquesta. Sus actividades artísticas han sido emitidas y/o reseñadas en diversos medios de comunicación de alcance nacional: Es.Radio,

Cadena Cope, TVE 1, Radio Nacional, El País, El Mundo, La Razón, entre otros. Presentadora y directora de programas como “Música con estilo” y “Temas de música”, colaboradora de Aragón Radio. Escritora de “Correspondencias entre música y palabra” (Academia del Hispanismo, 2019) y “Las nueve sinfonías de Beethoven”, (Fórcola, 2020), la llevan a ser candidata al “Premio Princesa de Girona”. Su última publicación es “La jota aragonesa y cosmopolita: de San Petersburgo a Nueva York”, coeditado por Ediciones Pregunta y el Gobierno de Aragón, le facilita la incorporación en “Jóvenes promesas literarias aragonesas” de la Diputación de Zaragoza en 2023. Email: marta.vela@unir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5700-6767>



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

Voces del Profesorado en Contexto de Represión y Lucha Social: Memorias Colectivas e Identidades

Voices of Teachers in the Context of Repression and Social Struggle: Collective Memories and Identities

Percy Mejía-Elvir ^{*} 1, Ibeth Morales- Escobar ² y Marisol Correa-Londoño ²

¹ Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

² Universidad de Córdoba, Colombia

DESCRIPTORES:

Represión
Identidad
Investigación educativa
Conflicto social
Revisión sistemática

RESUMEN:

En el escenario del golpe de Estado en Honduras, a partir de 2009, se generaron diversas manifestaciones de represión al interior de los centros de formación por parte de autoridades afines al poder gubernamental. En este contexto, la investigación que divulgamos explora a través de la documentación narrativa de los docentes hondureños, su experiencia de represión al interior de los centros de formación en el marco de la lucha social. Para ello, la investigación se ubica en el enfoque biográfico-narrativo, con la participación de ocho docentes que reconstruyeron sus vivencias a través de la creación de relatos de vida autobiográficos. Los resultados revelan, desde el lente de la interpretación autobiográfica, la existencia de subcategorías como: historias de represión, subjetividades y emocionalidad, transformación de la identidad docente y formación para la justicia social en circunstancias de represión y lucha social. Se intuye que la documentación narrativa, además de contribuir a la reconfiguración de las memorias históricas, transmite la reconstrucción de la memoria histórica y posibilita visibilizar los puntos de quiebra generados en la identidad docente a partir de experiencias en diversas trayectorias sociales.

KEYWORDS:

Repression
Identity
Educational research
Social Conflict

ABSTRACT:

In the scenario of the coup d'état in Honduras, starting in 2009, various manifestations of repression were generated inside the training centers by authorities related to government power. In this context, the research that we disseminate explores through the narrative documentation of Honduran teachers, their experience of repression within the training centers within the framework of the social struggle. For this, the research is located in the biographical-narrative approach, with the participation of eight teachers who reconstructed their experiences through the creation of autobiographical life stories. The results reveal, from the lens of autobiographical interpretation, the existence of subcategories such as: stories of repression, subjectivities and emotionality, transformation of teacher identity and training for social justice in circumstances of repression and social struggle. It is intuited that the narrative documentation, in addition to contributing to the reconfiguration of historical memories, transmits the reconstruction of historical memory and makes it possible to visualize the points of bankruptcy generated in the teaching identity from experiences in various social trajectories.

CÓMO CITAR:

Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I. y Correa-Londoño, M. (2023). Voces del profesorado en contexto de represión y lucha social: Memorias colectivas e identidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>

1. Introducción

Honduras, a partir del golpe de Estado Cívico-Militar del año 2009, ha estado inmersa en un proceso de ampliación de la violencia. Este flagelo se encuentra arraigado por diversos factores relacionados con lo social, cultural, político y económico conformando una cadena estructural que afecta a toda la sociedad (Barrachina-Lisón, 2016). Con el discurso de reducir la problemática de la inseguridad, el Estado hondureño ha concedido poderes no correspondientes a su rol a las Fuerzas Armadas (Decreto PCM-075-2011), lo que permitió extender sus acciones a todas las instituciones estatales y sociales. Por tanto, se generó una escalada de represión alcanzando a los centros de formación, que como instituciones sociales no quedaron exentos. En la actualidad, la violencia afecta a más de 1600 millones de niños en el mundo y representa una experiencia traumática, cuyos eventos son negativos y duraderos en la salud, bienestar físico y psicofísico (Chirico, 2018).

La desigualdad social, que era notoria, se profundizó debido a que, como política estatal, se empezaron a reducir los presupuestos de los sectores de educación y salud, lo que allanó el camino a la privatización, aspectos que alertan a los gremios de estos sectores. Esta situación con un estado de derecho débil, una estructura socioeconómica que se vuelve incapaz de atender los suministros sociales básicos y bajo una ruptura del tejido social desencadenó una nueva organización sociopolítica de los gremios, que se convirtieron en movimientos reivindicativos, los cuales proclaman una justicia social que luche contra el autoritarismo, la opresión del poder y la desigualdad.

En este contexto de injusticia social, surge la necesidad de documentar las agresiones enérgicas por los aparatos de seguridad y otros tipos de violencia a lo interno de los centros escolares y para hacerlo, se apela a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una modalidad particular de la indagación narrativa e interpretativa. Esta favorece construir, documentar, tornar públicamente disponibles y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que el profesorado construye (Suárez, 2007).

Acontecimientos recientes en el campo pedagógico han reavivado el interés por la investigación biográfico-narrativa, toda vez que, desde esta perspectiva, que parte de la experiencia y la vida de los docentes, se han desarrollado una serie de trabajos encaminados a: analizar las prácticas ejecutadas por el profesorado y conocer la realidad educativa en los centros escolares (Belavi y Murillo, 2020; Bustelo y Míguez, 2020; Keck y Saldivar, 2016); analizar los procesos de construcción del saber pedagógico (Morales et al., 2020); ampliar la reflexión sobre la narrativa histórica-académica y didáctica sobre la comprensión de los límites del pasado (Cavalcanti, 2021); y, analizar la configuración de subjetividades del profesorado que ha vivido situaciones de violencia política relacionadas con sus apuestas ético-políticas (Páez-Robayo, 2020).

Estudios como el de Grangeiro y Suárez (2017), tuvieron el interés de mostrar y poner en debate la reconstrucción de algunas interfaces de la formación permanente del profesorado. Igualmente, Mirshak (2020) analizó cómo la educación es un dominio políticamente disputado que puede ayudar a proteger a los regímenes, capaz de desarrollar el consentimiento, por medio de la aceptación de ciertos conocimientos, actitudes y comportamientos. Además, Paglayan (2022) investigó la manera en que los sistemas educativos son diseñados con el objetivo de enseñar obediencia y convertirse en una herramienta para prevenir futuras rebeliones y promover el orden a largo plazo. Además, Vargas (2013) reconstruyó narrativamente, los conocimientos pedagógicos y

didácticos que puso en juego el profesorado en su experiencia de planificación y enseñanza.

En cambio, investigaciones relacionadas con la represión política en educación (León-Moreno et al., 2019; Nasirci y Sadik, 2017) se centran, fundamentalmente, en el estudio de las modalidades y origen de la represión a los sistemas educativos. Lo que denota que este fenómeno es escasamente estudiado desde la reconstrucción de la experiencia a través de procesos narrativos en los que se evidencien las voces de los actores, sus concepciones, emociones y transformaciones.

La democracia y la justicia social son cuestiones indisolubles (Belavi y Murillo, 2020), para dar luz a las diversas experiencias por medio de las narraciones autobiográficas y convertirlas en fuente primaria de la reconstrucción de un momento histórico (Goodson, 2003) surge este estudio. Esto con el objetivo de explorar a través de la documentación narrativa del profesorado hondureño, la experiencia de represión política a lo interno de los centros educativos en contexto de lucha social.

Las narrativas documentadas, favorecen articular las experiencias de vida y saberes silenciados del profesorado en la construcción de un nuevo ser histórico (Grace O' et al., 2018). Estas experiencias educativas, desde el cristal de un análisis biográfico narrativo, facilitaron el surgimiento de cuatro categorías en torno a las experiencias en el contexto descrito: represión, emociones derivadas, transformación de la identidad docente y formación para la justicia social.

1.1. Narrativas docentes

En la actualidad, la vida pública está asociada a procesos de cambios vertiginosos en la sociedad. Como producto de estas disrupciones en el campo educativo, han germinado nuevas experiencias en los agentes escolares (Ahmadi, 2020; Estefan et al., 2016; Mahoney y Khwaja, 2016; Naicker et al., 2020). En tal sentido, se entiende que la narrativa viene siendo una de las principales vías para visibilizar los momentos vividos. Esta modalidad de investigación permite transitar y explorar para nombrar, contar, indagar, comprender e imaginar el mundo de la experiencia escolar (Suarez y Porta, 2021).

Aunque existen múltiples mecanismos para registrar las autobiografías docentes como cartas, historias de formación, diarios de clase, biografías de aulas etc., son solo algunos de los modelos narrativos los que permiten al profesorado contar sus historias y, al mismo tiempo, posibilitan el discernimiento de sus modos de habitar el mundo.

A través de la documentación narrativa, se proyectan las vidas profesionales del profesorado y estos se representan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; así lo indica Suárez y otros (2004). Lo anterior porque la documentación narrativa tiene la intención de interpelar y estimular la reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación y orientar la posibilidad de objetivarla, legitimarla y difundirla, para ponerla en circulación y tornar públicos los hechos vividos, cargados de sentidos. Además, el dinamismo de las historias críticas de la enseñanza contribuye a recuperar el color, textura, hechos y situaciones de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas en acción (Acosta y Buendía, 2016; Bayón, 2015; Evans, 2013; Flynn, 2019; Huchim y Reyes, 2013; Trahar, 2011).

Para el proceso de investigación narrativa en el campo docente, se debe tener en cuenta que el trabajo es de comprensión sistemática del fenómeno de la experiencia. En otras palabras, se indaga en las historias vividas y comentadas para ser vividas, también, por quienes las leen y escuchan, más que vivir la propia experiencia (Clandinin et al., 2016).

Las personas configuran y animan la manera en que se vive la vida diaria por medio de narraciones sobre quienes son ellos y los demás. Se entra en su mundo, por consiguiente, la experiencia se interpreta y se hace personalmente significativa. Cornejo y otros (2020) manifiestan que, para la conducción del proceso educativo, el profesorado debe estar en capacidad de asociar su entendimiento emocional sobre su actuar docente, la escuela, sus historias personales y el currículo, en otras palabras, sus contextos a nivel social repercuten en la construcción de su identidad.

1.2. Represión política en la educación

Davenport (2005, como se citó en Honari, 2018) afirma que, la represión es el conjunto de acciones realizadas por las autoridades contra los individuos, movimientos, organizaciones, grupos, que restringen las creencias y los comportamientos, a través de la imposición de sanciones negativas que se centran en el daño físico y psicológico a su integridad.

Palacios (2020), indica que la represión se desagrega en un conjunto de actividades que pueden ser letales o no letales como acoso, arresto arbitrario, detención arbitraria, asesinato político, discriminación de derechos civiles y políticos, encarcelamiento, prohibiciones, tortura y espionaje-vigilancia. Según Jorquera-Álvarez y Piper (2018), en cuanto a emprender la represión en educación, no existe una entidad o único fenómeno que la genere. En su lugar se inician acciones en sintonía con determinados contextos históricos, culturales, ideológicos y políticos. Todo ejercicio del poder coexiste con la resistencia, en la cual hay personas que ejercen una acción y personas que son afectadas por esta.

Pineau (2015) señala que la represión política en la región latinoamericana ha estado orientada, con el paso del tiempo, a alcanzar características semejantes a la violencia estructural. Desde esta visión, se llevan a cabo políticas específicas que formulan lógicas encaminadas a la militarización del sistema educativo, la burocratización del sistema, una fuerte jerarquía en la estructura administrativa. Todo con el objetivo de someter a las comunidades a un mayor grado de coacción social y pérdida de la esencia pedagógica de sentido emancipatorio.

Diwan y Vartanova (2020) manifiestan que cuando el adoctrinamiento no funciona de forma efectiva se desarrolla una represión abierta, con la finalidad de defender valores políticos. Para los citados autores, las instituciones educativas estatales trabajan para reproducir y asegurar en gran medida el orden social vigente, hasta el punto de hacer que los educados sean más conservadores que los no educados. Roberts y Suba (2019), afirman que los Estados alojados en las instituciones formadoras atacan y fustigan a las mentes con una visión crítica-social, reprimiendo a aquellos segmentos sociales o personas designadas como subversivas, por dar sentido a los elementos relacionados con la democracia y la libertad.

De acuerdo con Bujorean (2014), este fenómeno no radica estrictamente en la visibilidad de la violencia física. En su lugar, prevalecen comportamientos y actitudes que son invisibles. En realidad, hay una corresponsabilidad de organizaciones y miembros sobre un alineamiento activo. Ante el eje de apoyo a la represión, hay una complicidad entre actores sociales dentro de la misma escuela.

2. Método

Diseño

Sobre la base de la complejidad del fenómeno objeto de estudio, que implicaba la reconstrucción densa del mundo llevada a cabo en una experiencia de represión política, insertada geográfica e históricamente en el contexto escolar, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, porque tiene la finalidad de comprender los entornos, analizando las experiencias de las personas para encontrar significados (Flick, 2015).

De la misma manera, se planteó un diseño de investigación biográfico-narrativo. Uno de los intereses de los estudios autobiográficos es la expresión de la experiencia humana como texto social para ser leído y despertar la conciencia crítica (Denzin y Lincoln, 2013). Este diseño permitió indagar diversos aspectos, así como dimensiones visibles en las narraciones y los relatos de vida de las experiencias docentes.

Participantes

En la realización del proyecto participaron ocho docentes de distintos sexos, pertenecientes a varias instituciones y niveles educativos. Se optó por el muestreo de bola de nieves, lo que permitió, en el momento inicial del proceso investigativo, que las primeras personas referenciaran a otros participantes. La muestra se extrajo, exclusivamente, de docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Tegucigalpa, cuatro de sexo femenino y cuatro de sexo masculino. Tres desarrollan su ejercicio docente a nivel universitario y cinco en nivel medio de educación. Fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: la experiencia directa en la represión a lo interno de los centros, la disposición para participar en el estudio, que fuesen docentes y no personal administrativo, y la anuencia en la difusión y publicación de sus relatos. Para esquematizar se comparten algunos datos en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

Cuadro 1

Características de las personas informantes

Seudónimo	Edad	Años de ejercicio	Nivel educativo
Alicia	42	24	Medio
Darlys	53	33	Medio
Dina	54	18	Superior
Yesenia	57	35	Medio
Daniel	44	18	Superior
Hernán	58	24	Superior
Jesús	47	25	Medio
Walter	46	25	Medio

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento

La fase de producción de los relatos se efectuó entre los meses de octubre del 2021 y enero de 2022. Para la redacción de las narrativas, se puso en práctica la documentación narrativa. Este proceso se orienta a la producción individual y colectiva de los relatos pedagógicos, que dan cuenta de las vidas y sentidos profesionales de los docentes, como activos conocedores del mundo escolar a través de historias críticas (Suárez, 2007).

El proceso fue dirigido por uno de los investigadores, quien al inicio del estudio presentó a los participantes el propósito de la aplicación del diseño biográfico-narrativo, con lo cual se contribuyó a la comprensión del objeto de estudio.

Para la construcción de narrativas, la consigna inicial de los relatos en el primer encuentro fue abierta: ¿Cómo fue la experiencia de represión a lo interno de tu aula? Este ejercicio permitió recordar y reconfigurar la experiencia de vida de los docentes, relacionada con la represión. Lo que evidenció la importancia de la subjetividad en la interacción entre quien cuenta la historia y quienes la escuchan.

En la primera fase, se realizó un primer dispositivo, el cual estuvo constituido por cinco docentes. Estos fueron contactados por medio de llamadas telefónicas y mensajes indicándose en qué consistía el estudio. Se desarrollaron cinco encuentros mediante la plataforma Google Meets, la cual garantizó la escritura y re-escritura de los relatos autobiográficos, con una duración de 90 minutos cada uno. Las sesiones se realizaron cada 9 días y se centraron en la escritura de relatos de vida singulares, interpretados y comentados por el colectivo, y articulados a la historia social.

En la segunda fase, se emprendió otro dispositivo en el que se sumaron tres docentes. Los participantes del primer dispositivo contribuyeron a contactarlos, facilitando la comunicación para invitarlos al estudio. Se desarrollaron cuatro encuentros con una duración de 70 minutos, cada uno. Para controlar los efectos de escritura y reescritura de los relatos, se hizo necesario disponer de un lapso de 17 días.

Una vez logrados los relatos autobiográficos y editados plenamente, se les solicitó a los participantes de cada dispositivo que eligieran a una persona para que acompañara el proceso de clínica de edición, cuyo fin fue el análisis del discurso de los relatos, la comunicabilidad y pertinencia de su publicación. Con el propósito de que los informantes observaran los elementos que habían sido subsanados, se les hizo entrega de su historia para analizarla y aprobarla. A la vez, para cumplir con el criterio ético de anonimato de los participantes, se utilizaron seudónimos para nombrarlos.

Análisis de la información

Luego de la edición de los relatos autobiográficos de ambos dispositivos, se diseñó un mecanismo que articuló una lógica analítica microtextual, en la que se categorizó y subcategorizó la información. En primera instancia, se realizó una codificación abierta con matrices que estuvo sujeta a la lectura de todos los relatos para familiarizarse con ellos y rastrear elementos que se encontrasen al punto de establecer relaciones entre las narrativas. Este análisis es muy parecido al procedimiento de la Teoría Fundamentada (Bolívar y Domingo, 2019),

En segunda instancia, ya analizada cada línea, se aglutinaron conceptos en función de los aspectos sobresalientes. De esta forma, se generaron las categorías de análisis que determinaron cuáles son las representaciones sociales y significados atribuidos a la experiencia de represión y lucha por parte de los participantes. Los microtextos seleccionados y categorías establecidas responden al criterio de repetición en los episodios, voces, emociones, etc. presentes en los relatos.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la categorización y subcategorización a través de una composición narrativa, que enlaza los relatos construidos por los docentes, sobre la significatividad de la experiencia de represión vivida a lo interno de los centros educativos, con extractos de las narrativas autobiográficas. Es oportuno

indicar que la investigación narrativa está guiada por un sentido de totalidad que representa la situación sociocultural en un contexto histórico establecido (Denzin y Lincoln, 2012); por lo tanto, las narraciones no son derivadas como datos u objetos de conocimientos, sino que son comprendidas como una globalidad que busca retratar la complejidad de la experiencia bajo un ambiente.

3.1. Historias de represión en el contexto de la lucha social

Los maestros de distintas universidades e instituciones educativas de Honduras, en las que se vivieron los actos de protesta social en el contexto posterior al golpe de Estado (2009), así como en el de la plataforma para la defensa de la salud y educación 2019 expresan, a través de sus narrativas, distintos mecanismos ejercidos por el Estado para contener y castigar, mediante la violencia, sus actuaciones. Estos actos de represión se ejercieron, de acuerdo con las voces de los docentes, con diferentes mecanismos de control como: la represión de la policía militar, la represión de autoridades institucionales y la represión mediante sanciones administrativas.

Las incursiones de la policía militar al interior de las instituciones educativas y universitarias se reflejan en estos microrrelatos de los maestros.

Eran las 10:00 a.m. Un día del mes de julio del año 2016, parecía ser un día normal de trabajo, pero había una palpable tensión en el ambiente, una incómoda incertidumbre en el campus. La razón de esto, la posibilidad de ser invadidos nuevamente por agentes policiales en el interior de nuestra Alma Mater. (Daniel)

Me aprestaba a recibir alumnos de octavo grado con edades comprendidas entre 12 a 14 años en su mayoría niñas como es la norma en nuestra institución. Cuando fueron asaltados mis sentidos por un ardor y picazón en mi garganta el cual reconocía y recordaba de inmediato, sin esperar qué tan cerca de mi espacio laboral se encontraba. (Hernán)

Estos relatos no solo manifiestan la incursión de la policía al interior de las instituciones, sino las consecuencias del control ejercido con dichos actos en las emociones de estudiantes y docentes, en la imagen del ideal de la universidad.

Las detonaciones fueron lanzadas al interior del colegio, el humo se esparcía por todos los espacios incluso en las aulas donde estaba con mis alumnos, no podía respirar, me ardían los ojos nunca había sentido esa sensación tan horrible de no poder respirar, me sentí agredida emocionalmente, además de físicamente; porque en ese momento pensé: 'Mi vida no vale nada, solo quieren que me quede en el aula y que no deje salir a los alumnos'. (Alicia)

La universidad ya no se veía como la máxima casa del conocimiento, como el espacio de debate del pensamiento humano, sino más bien como un campo de entrenamiento militar en medio de una mal llamada República libre, soberana e independiente. (Daniel)

Pero, no fue la represión de la policía militar la única forma de ejercer control en la ciudadanía, sino que los profesores expresaron formas de represión administrativa desarrollada al interior de las instituciones de educación básica, media, técnica y superior.

Hasta cierto punto, los hechos nos indican que eran ellos las autoridades de la Universidad, los que habían pedido desalojar a los estudiantes de los portones, para restablecer las clases de forma continua; que la universidad estuviera tomada, era mal visto por el gobierno. (Dina)

La rectora lo había hecho otra vez, y parecía que cada vez era un mensaje más claro, "nadie puede pensar diferente, y si lo haces eres un revoltoso" lamentable pero cierto, la libertad de pensamiento y hasta la libre locomoción, ya no existían en Honduras. (Daniel)

Como indican los relatos, algunas directivas universitarias tomaron parte en las actuaciones de la policía militar, al aprobar las incursiones de estos organismos hacia el interior de las instituciones.

También, se presentaron advertencias a los docentes, desde las autoridades administrativas:

Eso fue lo que comenzaron a divulgar las autoridades, desde un día antes de gasear; frases como: “esto no es bien visto, profesores no nos conviene, porque no van a haber desembolsos y nos van a rebajar el presupuesto del otro año, porque estamos opuestos a ellos”. (Dina)

Y se generaban directrices, movidas por la necesidad de mantener el orden y ocultar realidades institucionales.

Las indicaciones en ese entonces estaban encaminadas hacia retener los estudiantes en las aulas no por su seguridad física, sino más bien, por querer mostrar que se estaba al margen de la problemática de los problemas educativos, siguiendo el guion brindado con amenazas hacia los mismos docentes sobre no ser parte de la realidad vivida. Se instauró dentro de la estructura educativa a dirigentes políticos, cuya función es esconder las deficiencias que durante años habían sido públicas y parte de los reclamos históricos del magisterio. La inconformidad se sentía entre los docentes y existían voces inconformes con el abordaje de la problemática, pero con un temor de expresarlo públicamente. (Hernán)

Ahora bien, este tipo de represión administrativa también se desencadenó hacia los estudiantes:

Muchos de los estudiantes que participaron en las marchas, fueron perseguidos por las autoridades del colegio, los buscaron uno por uno, fueron amenazados con matrícula condicionada, eran vigilados por algunos consejeros y orientadores, la orden era tenerlos vigilados y al primer acto de protesta serían expulsados. No les permitían estar en grupos en los recreos, eran estigmatizados porque les decían que llevaban baja nota y por eso no tendrían matrícula. (Alicia)

En este mismo sentido, la profesora Darlys expresó: “Ese actuar como consejeros molestó a las autoridades, querían que hiciéramos acciones al margen de la ley, en donde afectáramos a estudiantes que dirigían el movimiento”.

Así mismo, la represión se ejecutó a través de distintos tipos de sanciones administrativas puesto que para las autoridades el hecho de que se promovieran acciones para contrarrestar la situación de coacción constituía una ilegalidad. De esta manera, fueron invocados aquellos casos que no pudieron ser probados como faltas contra docentes que en el pasado habían levantado la bandera de lucha. Así lo relató Walter: “Recordamos cómo en julio, misteriosamente, se le activó una sanción administrativa al profesor, la cual tenía más de año en suspenso, que no le aplicaron y que había prescrito”.

Además, la materialización de acciones administrativas por las autoridades promovía la prohibición de impulsar el movimiento de protesta que se gestaba a lo interno de los centros de formación.

Luego comencé a mensajear por WhatsApp con mis estudiantes, para ir a la movilización del día siguiente, una de ellas me advirtió: que mejor no me “diera color” de lleno en mi apoyo hacia ellas, porque ya sabíamos que eran capaces de todo. (Dina)

Todas estas formas de represión dan cuenta de una condición ideológica del Estado, porque como lo planteó el profesor Hernán, se asume la protesta social como una amenaza para el poder. Entonces, reprimir a los actores de la protesta en universidades

e instituciones educativas se convierte en el camino para recuperar dicho poder y en una excusa para agredir a los ciudadanos:

Esta política gubernamental en la cual la protesta es sinónimo de anarquía y al mismo tiempo se persigue directamente a todo aquel que apoya de alguna forma estas propuestas fue instituida en centros educativos, distritales y autoridades superiores de todo el país. Y hoy son las excusas para agredir a docentes amenazándolos con pérdida de su trabajo o cualquier tipo de coacción por el hecho de desnudar y hacer público los problemas por todos ya sabidos. (Hernán)

Producto de estas actuaciones por parte de las autoridades administrativas, el miedo fue una constante, encaminada no sólo a reprimir físicamente a la población profesoral y estudiantil, sino a generar una violencia invisible, indirecta, que lograba mantener un poder asimétrico: una violencia simbólica.

Tanto estudiantes como docentes ya no reconocíamos el campus, ya no era un lugar seguro donde podías pensar diferente, donde la voz disidente de los estudiantes retumbara en los edificios, aunque es precisamente esa diferencia de ideas, de pensamientos, de ideales lo que debe construir el espíritu de la universidad. Podías percibir el miedo, un miedo generalizado, una tensión que figuraba en el ambiente como un elefante blanco que todos veíamos, pero del que preferíamos no hablar. (Daniel)

Contra mí, siguieron los ataques verbales en público, haciendo remembranza de lo que pasó en el 2019, me cargaban de tanto trabajo, que a veces tenía que trabajar en mi casa, para poder cumplir con mis obligaciones, pero seguí adelante con todo. Sin embargo, muchas veces sentí miedo por mi vida, porque algunos compañeros me contaban, que tenía enemigos que hablaban cosas feas de mí y que tuviera cuidado. No sé qué tan grande era la maldad, pero en un momento sentí miedo, me puse paranoica, cuando salía del colegio miraba a todos lados, pensaba que me podían hacer daño, era terrible esa sensación, tenía que callarme todo eso que sentía, para no mostrar debilidad. (Alicia)

Estas modalidades de represión hacia los docentes y estudiantes de las instituciones confirman lo planteado por Davenport (2005), Palacios (2020) y Jorquera-Álvarez y Piper (2018) pues la represión política se desarrolla en la educación con el fin de controlar creencias y comportamientos de la comunidad educativa que van en contra del poder predominante. Y para ello, se emplean diferentes estrategias entre las que se encontraron, en este caso, el daño físico al interior de los centros educativos y el psicológico caracterizado por generar miedo e incertidumbre.

3.2. Subjetividades y emocionalidad en el marco del contexto de represión

Otro aspecto sobresaliente en los relatos de los profesores acerca del contexto de represión, son las emociones conceptualizadas por estos. Las subjetividades expresadas se concentraron en sentimientos como: impotencia, indignación, incertidumbre, derrota, solidaridad, que caracterizan el sentir de los maestros.

La imposibilidad de los profesores para actuar y tomar decisiones, ante las incursiones de la policía militar a las instituciones generó en ellos sentimientos de impotencia, como lo expresan en sus relatos:

Como maestro al salir de mi aula y ver los estudiantes alocados, corriendo de un lado hacia otro; descoordinados, por ver esa nube grande tóxica de gas lacrimógeno, que observábamos, en los predios y aulas de instituto... Me sentí impotente. (Walter)

Me arrollaban sentimientos que transitaban entre el enojo, el miedo, la euforia, el afecto, la rabia, el resentimiento y sobre todo la impotencia. Sabía que la mejor idea residía en mantenerse alejado de los gases y de las calles, porque no sabíamos que nos esperaba allí. (Jesús)

Así mismo, emergió un sentimiento de desconcierto y derrota ante la situación social experimentada al interior de las instituciones educativas:

... en ese momento pensé: “Mi vida no vale nada, solo quieren que me quede en el aula y que no deje salir a los alumnos”. El pensar eso, me devastó totalmente, porque me di cuenta que a nadie le importaba mi vida, era más importante mantener el orden. De igual forma a nadie le importaba la vida de mis alumnos, lo más importante era callarlos, tenerlos encerrados a cualquier costo. (Alicia)

Este escenario produjo en los docentes una sensación de inseguridad e incertidumbre ante el devenir, dado que era difícil predecir que la represión llegaría a tocar las puertas de los espacios compartidos con los niños. Así lo reflejó Daniel: “En esos días llegaba a mi puesto de trabajo con la esperanza que podríamos desempeñar nuestra labor docente en paz, sin que de repente un arrebató externo de violencia interrumpiera las aulas”.

Ante las injusticias cometidas, los profesores dieron cuenta del enfado que sentían con colegas y directivos por su indiferencia en relación con la situación atípica que les azotaba; así como, por su inclinación a respaldar las decisiones de las autoridades. Dina señaló: “Me sentí ya no preocupada, sino indignada, con las autoridades irrespetuosas de nuestros derechos humanos”. La profesora Yesenia, también, indicó su rechazo a dicha actitud de indiferencia:

Al mismo tiempo, en el interior del colegio unos docentes y cierto personal de servicio civil solo observan, esperando la hora en que abrieran los portones para irse a sus casas, indiferentes a la situación, hasta molestos ya que se sentían atrapados. (Yesenia)

Todos estos sentimientos de impotencia, indignación, rechazo a la represión llevaron a los docentes a expresar su respaldo, protección y apoyo, tanto a estudiantes, como a otros docentes. Surgieron así, acciones solidarias, manifiestas en sus relatos:

Al ver esa cruda realidad, jamás antes vista, que se atacara un centro de educación, me involucré sin pensarlo a auxiliar docentes y estudiantes; vi tanto estudiantes, como docentes angustiados ante la situación, la mayoría intentando huir; algunos son docentes con problemas respiratorios, otros nunca habían pasado por ese intolerable gas. Además, hubo docentes que se acercaron a evacuar estudiantes, de los pasillos llenos de gas lacrimógeno; otros, auxiliando maestras y maestros, que vomitaban del abogo al intentar respirar. (Walter)

Las subjetividades, producto de la respuesta emocional docente ante las interacciones sociales que se presentaron en el desarrollo de los eventos rememorados corroboran la influencia de los hechos sociales en la reconfiguración de la identidad (Cornejo et al., 2020) y el dinamismo de esta (Vaillant, 2008) porque ante situaciones sociales como las vividas, se caracterizó por un matiz solidario y empático, a pesar de la coacción y advertencias del personal docente administrativo de las instituciones. De otro lado, demuestra que con la escritura de los relatos de vida es posible conocer y explorar la configuración de subjetividades del profesorado en esta situación de violencia política (Páez-Robayo, 2020).

3.3. Apertura para una transformación de la identidad docente en estado de lucha y coerción

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, social e individual, que surge como resultado de diversos procesos de socialización. Y que, así mismo, está vinculada a un contexto particular en el cual se inscriben dichos procesos (Vaillant, 2008). La identidad docente también está vinculada a las diversas representaciones identitarias sobre los roles y funciones de la profesión, así como a un conjunto de significados de la realidad social circundante. Es así como las acciones de represión

vividas y narradas por los profesores dieron lugar a una transformación o giro en la mirada, entendida por ellos mismos como un despertar de la conciencia.

El cambio de perspectiva generado en los docentes a causa de las incursiones militares, de la represión y del estado de lucha constante, se advierte en el relato de Jesús: “Parece increíble, que nos hayamos acostumbrado a esa realidad de terror y que la hayamos aceptado con normalidad. Creo que esto tiene que ver con la misma necesidad del ser humano de ir evolucionando, a pesar de las penurias” (Jesús). Walter lo expresa de otra manera: “El 2 de mayo, se retorna a clases, con un ambiente de ánimo y a la vez de lucha, mientras se desarrollaban las jornadas de clases, a la par se desarrollaban las acciones de lucha; se despertó al magisterio”.

En las narrativas de los docentes están implícitas sus reflexiones sobre el retorno o el despertar de la conciencia, muchas veces adormecida por la necesidad inconsciente de evadir la realidad social circundante, pero que, sin embargo, en ocasiones se manifiesta con un sentimiento de alteridad, de afinidad con el otro. Tal como lo afirma Dina:

Al llegar a mi casa, hice mi reflexión diaria, encontré varias cosas que había venido ignorando o simplemente no quería ver, por sentirme relativamente bien. Un sentimiento egoísta en mí, pues lo que me rodeaba NO estaba bien, carecemos de muchas cosas, no debía estar alejada de la realidad, yo soy parte de esos que no poseen, de esos que requieren de salud y educación no solo de calidad, sino también gratuita para todos por igual. (Dina)

Este aparente adormecimiento de la conciencia es expresado en el relato de Walter, de la siguiente manera:

Recuerdo que, para el golpe de Estado del año 2009, los militares lanzaron una bomba al parqueo, cayendo debajo de un automóvil y este se incendió. No... Nunca habíamos estado seguros. Y me pregunto: ¿por qué olvidamos cosas?, creo que es nuestro subconsciente, que nos protege de la angustia y guarda estos recuerdos en el desván más profundo de nuestra memoria. (Walter)

Finalmente, en los relatos, la transformación de la identidad o el despertar de la conciencia no sólo toma la forma de cambio en las representaciones o de actitudes manifiestas en sentimientos solidarios, sino en acciones de lucha colectiva que denotan la necesidad de cambios sociales.

3.4. Formación para la justicia social en un contexto de represión y desigualdad

Cuando el Estado no garantiza la seguridad individual y colectiva de los ciudadanos sino que, por el contrario, se constituye en verdugo de niños y jóvenes; cuando la desigualdad social se profundiza porque ese Estado se torna incapaz de atender los suministros sociales básicos, no sólo del campo educativo, sino también de otras áreas; cuando la represión toca la puerta de las aulas de clase; resulta imposible para un docente desconocer uno de sus roles como formador, relacionado precisamente con la formación de sujetos críticos, capaces de comprender, analizar y reflexionar sobre su propio contexto histórico y social. Cuando todo esto pasa, se produce una ruptura, un cambio en el sentir, pensar y actuar de los docentes, que hace surgir en ellos un sentimiento de justicia social. Así se evidencia en los relatos, así dejan constancia los profesores en sus narraciones. Dina escribió lo siguiente:

Recordé mi Seminario de Sociología de la Educación, impartido por Ilse Schimpf Herken, en el Instituto Paulo Freire y les dije a las estudiantes: “de qué lado estamos? ¿Del agresor o del agredido? Miren chicas este momento es importantísimo en nuestra historia y no solo en la historia nacional sino en la historia personal de cada una de ustedes, ya que hemos estado sin involucrarnos

directamente, pero es necesario participar; el Estado está queriendo una vez más jodernos. (Dina)

Mientras que Yesenia relató:

Preocupados ya ante esta situación los docentes de la jornada vespertina nos reunimos para analizar la problemática siendo consciente de que la lucha era justa y no solo de los estudiantes, que tampoco era exclusivo de nuestro centro educativo, sino que, de los estudiantes a nivel del distrito, quienes nos estaban dando cátedra de organización y unión ante una lucha justa, por lo que decimos también organizarnos junto con los docentes de la jornada matutina, sin influir en la lucha estudiantil. (Yesenia)

El sentimiento de justicia aludido, que le indicaba a los docentes que era una lucha justa, surgida por la necesidad histórica de manifestarse ante un Estado que reprime y que atropella los derechos humanos, los reafirmaba en su actuar.

Esta situación se ha vivido en nuestros centros educativos durante la última década y que las diferentes generaciones estudiantiles han tenido que luchar, por la matrícula gratis, por el bono estudiantil, derechos que se estaban recuperando, pero que a raíz del golpe de Estado se perdieron. (Yesenia)

Pero, por otro lado, me sentía satisfecho con lo que habían logrado los muchachos.... Evolucionar su conciencia, a los niveles del que todo ciudadano debería tener para luchar por los derechos de todos y todas, eso me hacía sentir contento. (Jesús)

¿Cómo lo veo en este momento? Admiro a esos muchachos que se opusieron en esta etapa tan decisiva, aunque los minimizaran como vagos o mareros; la molestia social los despertó a ellos. Creo que es parte del movimiento reivindicatorio de derechos que desde el 2009 se libra en este país; los estudiantes son los más conscientes de sus propias necesidades y carencias, que el Estado no ha logrado suplir. (Darlys)

Las decisiones tomadas por estudiantes y docentes en favor de la lucha y la reivindicación social, así como las reflexiones surgidas en el contexto de represión y desigualdad, renovaron las representaciones de los docentes y propiciaron la recuperación de su esencia pedagógica, manifestada en un sentir de justicia social.

Sé, que fue una lucha justa; cuando los intereses de los más desprotegidos, de los docentes y los médicos se involucran para un mejor país; con una salud y educación, que responda a sus demandas y necesidades... Entonces, si es así, toda lucha será justa. (Darlys)

Creo que, desde ese día, he recuperado el imaginario del cual soy parte, es decir las causas sociales, la lucha por una Honduras, donde de cada cual, según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades. Aún hoy, después de mucho tiempo y particularmente de cómo está la situación de mi país, dirijo la mirada hacia las vacías calles y me tranquilizo... No... Hoy no vendrán los chafas. (Jesús)

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este trabajo, se exploró la experiencia del profesorado, acerca de la represión política, a lo interno de los centros educativos en contexto de lucha social. Se evidenció que sobre el profesorado se han aplicado diferentes medios para mantener la hegemonía estatal que van desde la violencia física- coercitiva hasta sanciones de carácter administrativo institucional, todos dirigidos al control, cuando los comportamientos contravienen la voluntad del poder.

Esta combinación de resultados coincide con los de Diwan y Vartanova (2020), sobre la premisa de distintas formas de poder presente más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos aumentan la comprensión de lo propuesto por Mirshak

(2020), quien plantea que en las instituciones educativas hay diferentes implicaciones políticas, ideológicas y morales, pues existe una imposición de la política educativa que no garantiza acciones inclusivas y democráticas. Lo anterior tiene fundamento en ideas históricamente aceptadas en las relaciones sociales, que se encaminan a profundizar o conservar el orden social. Así, el poder gratifica a los actores educativos cómplices por haber llevado a cabo la represión, construyendo un sistema de valores institucionales. Ante este panorama, resulta necesario transformar la dinámica del diseño de la política educativa mediante la participación activa de todos los actores sin exclusión, para garantizar su impacto. Por otro lado, hemos podido descubrir que se produce un mecanismo de violencia que no requiere el maltrato físico. En su lugar es refinada e imperceptible. Existe armonía con lo planteado por Bujorean (2014) en relación con un alineamiento que señala una violencia indolora y difícil de percibir.

La relación observada entre castigo y lucha social podría ser explicada en la marginación contra quienes promueven la violencia, concentrándose el poder sobre aquellos quienes la reciben y son afectados por ella. Es alentador comparar los resultados de esta investigación con los de Jorquera-Álvarez y Piper (2018), en cuanto a que los procesos de violencia no tienen génesis en una entidad o único fenómeno, sino que pueden ser ejecutados por múltiples instancias.

Hay autores (p. ej., Palacios, 2020) que han aseverado que la represión se desglosa de diferentes maneras. Una posible explicación de la marginación y discriminación sufrida surge cuando no se comparten valores y normas sociales de los pares, se fracciona la convivencia y el intercambio social entre miembros de las comunidades, impactando las concepciones y conductas del profesorado.

En relación con la justicia social, este estudio encontró que el compromiso del profesorado para alcanzar un mundo más justo, en su máximo potencial, se manifiesta al fomentar una formación en los estudiantes, favoreciendo una conciencia profunda con el objetivo de transformar la sociedad. La razón de este compromiso está relacionada con la opresión histórica y tradicional que ha desdibujado el acceso a los derechos humanos de la colectividad. Se sugiere, entonces, promover la capacidad crítica en la formación individual y grupal, puesto que la democracia y la libertad son aspectos indisolubles para luchar frente a las desigualdades e injusticias sociales a nivel global.

Los relatos docentes interpretados en el capítulo anterior permitieron, como lo plantean Clandinin y otros (2016) y Suárez y Porta (2021), visibilizar los momentos vividos y comprender la experiencia del profesorado hondureño durante el contexto de lucha social por los derechos de educación y salud. En ellos, se identificaron distintos tipos de represión por parte del Estado como una forma de mantener el control sobre la sociedad.

La interpretación de estos relatos demuestra cómo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, no solo permite la reconstrucción de los saberes docentes a través de la reflexión acerca de sus trayectorias sociales o la reconfiguración de las memorias pedagógicas (Suárez, 2017), sino que, también, vehicula la reconstrucción de relatos de memoria histórica que permiten develar las experiencias de represión en contextos de lucha social, analizar la configuración de subjetividades del profesorado en situaciones de violencia política (Páez-Robayo, 2020) e interpretar los puntos de quiebra de la identidad profesional, que surgen como fruto de dichas trayectorias sociales. Además, este diseño de investigación tiene el potencial de interpretar las reacciones y sentimientos de los ciudadanos en contextos de represión, más allá de relatar los hechos concretos.

Se confirma lo indicado por Cornejo y otros (2020), porque la identidad profesional docente se caracteriza por ser una construcción dinámica, continua, social e individual en la que influyen las experiencias de socialización del profesorado. En este caso, hay una apertura a la reconfiguración de la identidad docente, una identidad que fue desafiada por los contextos de represión social caracterizados por la injusticia, la indiferencia, la angustia, la incertidumbre, la indignación; subjetividades que generaron puntos de quiebra en el ser de los docentes, pues tal como lo afirman los participantes de esta investigación, las situaciones de injusticia social los llevaron a cambiar las creencias que tenían sobre su estatus social y a valorar su participación en el despertar de la conciencia colectiva. El presente estudio demuestra que hay abundante espacio para otros trabajos acerca de la injusticia educativa y social existente en Iberoamérica.

Referencias

- Ahmadi, A. (2020). Teachers as ethnographers: Narrative study of inquiry of Indonesian teachers assigned to teach in remote areas. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 115-126. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.115>
- Barrachina-Lisón, C. (2016). Democracia, política y violencia en Honduras (2006-2014). *Península*, 11(1), 25-64.
- Bayón, M. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 357-376. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72141-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72141-0)
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.00>
- Bolívar, A. y Domingo, S. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bujorean, E. (2014). Violence pertaining to educational institutions. Arguments for formative programs for teachers in universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 633-639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.678>
- Bustelo, C. y Míguez, M. E. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: Aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>
- Cavalcanti, E. (2021). Disputas narrativas y enseñanza de la historia: Aportes de una reflexión teórica. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11546>
- Chirico, F. (2018). Stop violence and crimes against children. *Journal of Health and Social Sciences*, 3(2), 105-108. <https://doi.org/10.19204/2018/stpv1>
- Clandinin, J., Caine, V., Lessard, S. y Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Routledge.
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S. y Assaél, J. (2020). Emociones y trabajo docente: Organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 332-347. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.18>
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diwan, I. y Vartanova, I. (2020). Does education indoctrinate? *International Journal of Education Development*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102249>
- Estefan, A., Caine, V. y Clandinin, J. (2016). At the intersections of narrative inquiry and professional education. *Narrative Works*, 6(1), 15-37.
- Evans, R. (2013). Learning and knowing: Narratives, memory and biographical knowledge in interview interaction. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 17-31. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0092>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Flynn, S. (2019). Life stories of the economic recession: Biographical narrative interpretative method and the lived experience of disability in times of austerity. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 58-66. <http://doi.org/10.16993/sjdr.594>
- Goodson, I. (2003). *Studying teachers' lives*. Routledge.
- Grady, O., Clandinin, J. y O' Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: Making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153-157. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.147514>
- Grangeiro, D. y Suárez, D. (2017). Relatos de experiencia, formación continua y docentes jubilados. Reflexiones pedagógicas en torno del taller de documentación narrativa de Quilmes. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 22-44.
- Honari, A. (2018). From 'the effect of repression' toward 'the response to repression'. *Current Sociology Review*, 66(6), 950-973. <https://doi.org/10.1177/0011392118787585>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Jorquera-Álvarez, T. y Piper, I. (2018). Revisión de estudios sobre violencias políticas realizados en la última década. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue3-fulltext-1294>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: Desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B. y Musitu-Ochoa, D. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- Mahoney, K. y Khwaja, T. (2016). Living and leading in a digital age: A narrative study of the attitudes and perceptions of school leaders about. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 77-98.
- Mirshak, N. (2020). Authoritarianism, education and the limits of political socialisation in Egypt. *Power and Education*, 12(1), 29-54. <https://doi.org/10.1177/1757743819869028>
- Naicker, I., Pillay, D. y Blose, S. (2020). Restorying lived lives in educational research: Storyboarding as a creative space for scholarly thinking in narrative analysis. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 80, 126-141. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i80a07>
- Nasirci, H. y Sadik, F. (2018). Investigating primary school teachers' perception about democracy through metaphor analysis. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 121-132. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.121>
- Páez-Robayo, D. (2018). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: Perspectivas desde las historias de vida de los docentes. *Clío & Asociados*, 27, 127-139.
- Paglayan, A. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building. *American Political Science*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0003055422000247>
- Palacios, M. (2020). Represión política y derechos humanos en los estados mexicanos. En M. Rivera y J. Soberanes (Eds.), *Temas y tópicos jurídicos a propósito de Serafín Ortiz Ortiz* (pp. 297-320). UNAM.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar en Revista*, 51, 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>
- Roberts, K. y Suba, A. (2019). *Repressive state practices in legislative, regulatory and other restrictions on higher education institutions*. International Center for Not-for-Profit Law.
- Sotos, M., López, C. y Sánchez, A. (2016). La perspectiva biográfica. el proceso de construcción del saber pedagógico. *Teoría de la Educación*, 28(2), 249-265. <https://doi.org/10.14201/teoredu282249265>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y experiencias escolares. En I. Sverdliek (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-107). Noveduc.

- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
<https://doi.org/10.23935/2016/01034>
- Suárez, D. y Porta, L. (2021). Oficio de enseñar, experiencia escolar y narrativas de sí. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 6(19), 838-843.
- Trahar, S. (2011). *Learning and teaching narrative inquiry*. John Benjamins B.V.
- Vargas, M. (2013). *Documentación narrativa de las primeras experiencias de enseñanza de la física: Un estudio autobiográfico* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Breve CV de las autoras

Percy Mejía-Elvir

Investigadora adscrita a la Unidad para la Gestión de la Investigación Científica de la Carrera de Pedagogía-CU, UNAH. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Magíster en Psicopedagogía por la UNED, Costa Rica. Cursante de la Especialidad de Políticas Públicas y Justicia de Género, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Brasil. Doctorando en el programa de Doctorado en Educación en consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Sus principales líneas de investigación están focalizadas en la interculturalidad, experiencia docente, inclusión educativa y sociología de la educación. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, así como en diversas publicaciones. Email: perzy100@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-3030>

Ibeth Morales-Escobar

Profesora Titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba (Colombia). Licenciada en Lengua Castellana por la Universidad de Córdoba y Magíster en Educación por la misma Universidad. Doctoranda en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica y pedagogía del lenguaje, así como la identidad profesional docente. Ha participado en diferentes proyectos de investigación presentados en diversas publicaciones. Email: ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-4992>

Marisol Correa-Londoño

Docente Asistente del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba (Colombia). Hace parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y del Semillero de Investigación Red Lenguaje UNICOR, de la misma universidad. Además, es docente de aula en el área de humanidades. Es Licenciada en Lengua Castellana por la Universidad de Antioquia y Magíster en Educación por la Universidad de Córdoba. Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica y pedagogía del lenguaje, así como la identidad profesional docente. Ha participado en diferentes proyectos de investigación presentados en diversas publicaciones. Email: marisolcorrea@correo.unicordoba.edu.co
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3863-7296>

Conocimientos y Creencias de las Personas Mayores en torno a la Educación para la Muerte

Review Knowledge and Beliefs of Older People about Education for Death

Nazaret Martínez-Heredia *, Matías Bedmar Moreno y Esther Santaella Rodríguez

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Educación para la vida
Educación de adultos
Muerte
Conocimientos
Creencias

RESUMEN:

En la actualidad, la muerte es un tema que cada vez está más presente en el ámbito académico como objeto de estudio dentro de las Ciencias sociales, aunque socialmente existen ciertas resistencias ante su tratamiento y afrontamiento. Este estudio tiene como objetivo principal analizar los conocimientos y creencias de las personas mayores sobre la educación y preparación para la muerte. Para ello, se desarrolla una investigación cualitativa, a través de 28 entrevistas, agrupando sus interpretaciones en dos categorías iniciales: educación para la muerte y preparación para la muerte. Los resultados muestran que la mayoría asume la importancia de esta educación, pero que, únicamente, la recibieron durante la etapa de la infancia y en relación con el ámbito religioso. La muerte se encuentra presente en nuestra vida diaria, pero, en el ámbito educativo, sigue siendo un tema tabú, aunque cobra especial relevancia en la vida de las personas mayores como un medio para afrontar la propia muerte frente a situaciones de ansiedad y miedo o como acompañamiento ante dicho proceso. También, se expone la necesidad de una educación para la muerte en el ámbito familiar, como ayuda educativa para superar el duelo. En conclusión, las personas mayores demandan una preparación para la muerte, a través de su inclusión como materia transversal en espacios educativos.

KEYWORDS:

Education for death
Elderly
Preparation for death
Knowledge
Beliefs

ABSTRACT:

At the moment, death is a subject that is increasingly present in the academic field as an object of study within the Social Sciences, although socially there is certain resistance to its treatment and coping. The main objective of this study is to analyze the knowledge and beliefs of older people about education and preparation for death. For this, a qualitative investigation has been developed, through 28 interviews, grouping their interpretations into two initial categories: education for death and preparation for death. The results show that the majority assume the importance of this education, but that it has only occurred during the childhood stage and in relation to the religious sphere. Death is present in our daily life but, in the educational field, it is still a taboo subject that tends to be ignored and set aside, and as such takes on special relevance in the lives of our elders, as a means of facing their own death in situations of anxiety and fear, or as a simple accompaniment to overcome this process. They also expose the need for an education for death in the family, as a process of educational help to overcome the grief of the deceased person. Older people show the need to develop a preparation for death through its inclusion as a transversal subject in schools, institutes and universities.

CÓMO CITAR:

Martínez-Heredia, N., Bedmar, M. y Santaella, E. (2023). Conocimientos y creencias de las personas mayores en torno a la educación para la muerte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 195-210.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.011>

1. Introducción

La relación actual entre el ser humano y la muerte queda desvinculada de su correspondencia directa con la vida, sin contribuir a la formación personal y social que el proceso de morir o el acto de la propia muerte conlleva. Ésta influye en la concepción de finitud del ser humano y en la elaboración de lo que significa la muerte para las personas, por lo tanto, la educación puede proporcionarnos un apoyo pedagógico en torno a esta realidad y a la vivencia personal. No podemos obviar que la muerte forma parte de nuestras vidas, cobrando especial relevancia cuando entramos en un contacto cercano a ella, ya sea por una experiencia propia o ajena. En este sentido, Pedregal (2020) afirma que para poder ser es necesario comprender el valor de la finitud, es decir, que ser conscientes de la muerte, nos hace conscientes de la vida.

Sin embargo, la muerte es un tema tabú dentro de nuestra cultura y, por ello, debemos repensar esta temática e impulsar una educación para la muerte que propicie el abordaje del tema como algo natural, es decir, como parte de nuestro ciclo vital. Es importante aprender a enfrentarse a esta temática y transmitir que la educación para la muerte ayuda a comprender parte del sentido y de la esencia de la vida.

Herrán y Cortina (2007) explican que este proceso de aprendizaje no solo se asienta bajo los parámetros de la muerte del otro, sino también de la reflexión acerca de la propia muerte. Resulta fundamental que esta temática sea trabajada desde la infancia, ya que se nace sin miedo a la muerte, concepción que va cambiando a medida que nos hacemos mayores, predominando una visión negativa de ésta. La educación para la muerte se trata de una educación diaria, que va más lejos de una simple explicación de lo que es la muerte y el proceso de duelo, supone ir más allá del egocentrismo humano, asumir la propia conciencia de nuestra vida y reflexionar sobre la misma, asumiendo que todas las personas somos mortales y que la muerte es necesaria, mostrando que el contexto cultural y social la dota de sentido (Herrán y Cortina, 2006).

Cabe señalar que este trabajo se contextualiza en España, donde la educación para la muerte es un área de conocimiento emergente, sobre la cual se llevan realizando propuestas e investigaciones desde la década de los 90 del pasado siglo, incluidas en tres grandes categorías que se centran en: el valor formativo de la muerte para la evolución, su normalización en educación y la intervención educativa paliativa (Rodríguez-Herrero et al., 2015). Dennis (2009) afirma que fuera de España comienza a asentarse y hablarse de la educación para la muerte a partir de los años 50 del siglo XX, entendiéndola como una rama educativa centrada en la prevención del suicidio y de la formación de profesionales de la salud. Es decir, apenas enfocada a la educación de niños, adolescentes y personas mayores. Cortina (2010) resalta que poco a poco se están realizando propuestas innovadoras dentro de los centros educativos, aunque dicha innovación no vaya acompañada de un interés generalizado por parte del profesorado, ni quede reflejado en lo normativo.

Por lo tanto, se puede afirmar que existe todavía un arduo trabajo por hacer, no solo en lo que a nuestros mayores respecta, sino a la población en general. La inclusión de la muerte en educación es todavía una tarea pendiente, que facilitará la transformación, por tratarse de una oportunidad única, ya que, aunque escasas, ya existen algunas propuestas renovadoras de pedagogía de la muerte que se caracterizan por su aporte al desarrollo de la educación formal (Rodríguez-Herrero et al., 2012).

La muerte ha sido y es un ámbito de estudio aceptado desde diversas perspectivas, sin embargo, hasta hace muy poco tiempo no lo era en el campo de la pedagogía. Por ello,

el presente trabajo tiene como objetivo analizar los conocimientos y creencias de las personas mayores sobre la educación y preparación para la muerte. Para ello, las preguntas de investigación han sido:

- ¿Han recibido una educación para la muerte? En caso afirmativo ¿Cómo ha sido dicha educación?
- ¿Existe la necesidad de una educación para la muerte como medio para afrontar la pérdida propia y ajena?
- ¿Es importante la preparación para la muerte propia y familiar?
- ¿Cómo puede realizarse una preparación para la muerte en personas mayores?

2. Educación para la muerte

La muerte es una parte esencial dentro de la vida, se puede decir que se vive en torno a ella, ya que si no existiese la muerte tampoco existiría la vida. En contraposición a esto, no se puede obviar que la cultura española juega a olvidar y retrasar ese momento de diferentes maneras, bien sea mediante su negación o su inevitabilidad o con la ilusión de pasar a “una mejor vida”, refugiándose en la visión que de ella hacen las religiones y los mitos que se derivan de la misma. Molina-Fernández y Moreno (2022) hablan de cierta evitación social a la hora de abordar cuestiones relacionadas con la muerte. Por su parte, Ariès (2011) describe la muerte en la sociedad occidental como salvaje, por haber perdido la influencia del poder religioso, de la comunidad y de la familia, manifestando una crisis en el modo de afrontarla dentro de la sociedad. Es vista como algo muy lejano, dramático, indefinido, la vida transcurre como si no fuéramos mortales, dando lugar a una muerte invertida, contraria y negativa.

Se puede decir que la muerte ha sido apartada de nuestro entorno fomentando una actitud de evitación o negación hacia este hecho. A pesar de que la muerte constituye una posibilidad real de la existencia humana, con frecuencia se evita hablar de ella (Grau et al., 2010). Gómez (1999) expone cómo las costumbres sociales contemporáneas facilitan esta conducta de evasión, pero debemos conocer que no siempre ha sido así, la actitud hacia la muerte ha ido cambiando poco a poco a lo largo de la historia. De hecho, en la España del Barroco existía una “cultura saturada de muerte” (Steiner, 2016, p. 78).

Por otro lado, vemos cómo la sociedad va ganando calidad de vida, unida al aumento de la esperanza de vida que se sitúa en torno a los 80 años de media. El avance de la tecnología y de la ciencia ha brindado la posibilidad de curar numerosas enfermedades que asociaban el término muerte con fracasos y errores médicos, violencia o al deterioro propio de la vejez (Malla, 2005). En relación con esto, García y Aura (2010) exponen como se ha creado una falsa creencia en torno a que sólo quienes se aproximan a la vejez se encuentran cerca de la muerte, aunque, como bien se sabe, la muerte no tiene edad ni momento exacto.

Por ello, abordar el tema de la muerte desde una perspectiva educativa se presenta como un reto, e incluso como una necesidad. En este sentido, Miguel y otros (2022) exponen que si se reconoce que la educación debe atender a aquello que preocupa a las personas, la muerte debería estar presente en los procesos educativos. Por esto, Es necesario asentar las bases para una pedagogía de la muerte, cuyo objeto sería preparar el camino para la consecución de una educación para la muerte. En concreto, la pedagogía de la muerte ha sido definida como una disciplina educativa y formativa que toma en consideración la muerte dentro de los procesos de enseñanza y

aprendizaje desde una perspectiva curricular, así como desde una postura orientada al acompañamiento frente al duelo (Herrán et al., 2019), por ello la acción e investigación educativa promoverán acciones que influyen en la muerte en esa misma línea (Rodríguez-Herrero et al., 2019).

Esta propuesta pedagógica puede entenderse como la base para el desarrollo de un proceso educativo cuyo objeto es la preparación de la persona para afrontar situaciones relacionadas con la muerte. Pedregal (2020) afirma que introducir la muerte como un elemento más del proceso educativo lo aproxima a una postura más humanista que tiene en cuenta la condición humana en su totalidad. En este sentido, la educación para la muerte debe entenderse según los siguientes hechos cotidianos: la mortalidad de todo ser humano, la omnipresencia de la muerte, presencia de todos aquellos que han muerto, la necesidad de asumir que la muerte existe y el deseo de la no trascendencia.

Por lo tanto, debemos de entender que la pedagogía para la muerte supone su inclusión en la educación como elemento formativo, contribuyendo al desarrollo de una metodología didáctica que pueda favorecer su tratamiento educativo y, con ello, contribuir a la construcción de una propuesta pedagógica concreta, ya que, aunque la muerte no es un hecho extraño ni para los centros educativos, ni para los educadores, no se percibe en los currículos ni proyectos educativos institucionales (Rodríguez-Herrero et al., 2019).

Igualmente, los programas universitarios no suelen introducir este tema en sus planes de estudio, a pesar del gran potencial formativo que presenta esta temática para la educación en valores y la educación a lo largo de la vida (Rodríguez-Herrero et al., 2015). En esta misma línea, Herrán (2008) plantea un problema pedagógico: la negación del encuentro educativo del ser humano con la muerte pese a que la educación, sostenida sobre unas fuertes bases pedagógicas puede contribuir a la evolución formativa de la población ante la muerte, propia o ajena.

Se empieza a hablar de la importancia de una educación para la muerte como tema transversal dentro de nuestro sistema educativo actual, a modo de preparación, para saber adaptarse y vivir siendo conscientes de la muerte. En este sentido, la pedagogía de la muerte asienta las bases para el desarrollo de una formación orientada a investigar, asesorar y desmitificar el miedo a la muerte, dejando de ser un concepto tabú dentro de cualquier sistema educativo (Cantero, 2013). Desde la pedagogía se nos permite centrarnos en una intervención para poder crear un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las dimensiones del ser humano y su necesidad de atención, dando lugar a una educación integral para que la persona pueda construir su propio proyecto vital (Cortina y Herrán, 2012).

Por su parte, Ramos-Pla y Camats (2018) asumen que la educación para la muerte no se trata de una intervención psicológica, ni de una enseñanza basada en doctrinas o creencias, educar para la muerte necesita de una pedagogía aplicada, una teoría y formación que se construye a través de la muerte para conectar la educación con la consciencia. La inclusión de la educación para la muerte dentro de la educación formal y no formal como contenido global, normalizado y ordinario debe trabajarse con fines preventivos. Herrán y Cortina (2011) indican que se trata de un proyecto emergente que debe incluirse en todas las aulas y en todos los niveles educativos, para dar lugar a una formación integral.

La pedagogía puede ayudar a la contribución del conocimiento y a la toma de conciencia de la existencia de la muerte, es por ello, que hay que trabajarla desde diferentes líneas pedagógicas, con un enfoque previo o curricular, con su inclusión

dentro del aula y un enfoque paliativo, marcando pautas para el acompañamiento educativo en el periodo de duelo (Herrán et al., 2019).

3. Método

La investigación, procedente de la realización de una tesis doctoral, parte de una propuesta metodológica cualitativa y se plantea como un elemento de comprensión, a través de la realización de entrevistas que acercan al investigador al conocimiento vivencial de las personas y de los hechos. La utilización del paradigma cualitativo nos permite describir, interpretar y reflexionar sobre toda la información obtenida. Por ello, con esta modalidad se persigue un análisis valorativo de las personas informantes, sin pretender la generalización de las informaciones (Denzin y Lincoln, 2012).

La investigación que se presenta tiene como eje central el análisis de una realidad social contextualizada en el ámbito de los mayores, para lo que se utiliza la técnica de encuesta y para la recogida de datos se recurre a la entrevista semiestructurada como instrumento.

Participantes

La muestra total del estudio está compuesta por 28 participantes (12 hombres y 16 mujeres) de la provincia de Granada (España) con edades comprendidas entre los 61 y 78 años, estando la mayoría en el rango de 65 a 70 años (85,71 %). Se realizaron entrevistas semiestructuradas tras la solicitud por parte de las investigadoras.

Por otro lado, esta investigación se ajusta a los requisitos éticos de la Universidad de Granada. Previo a la entrevista, los participantes recibieron instrucciones y un formulario de consentimiento informado, que incluía información sobre el objetivo del estudio, el proceso, el método de recopilación de datos, los derechos, manejo de datos y beneficios esperados de la investigación.

Cabe señalar que se sigue a Cisterna (2005) al tratar de cumplir las tres características que los participantes de una investigación han de tener:

- Representatividad de la muestra objeto de estudio: para así obtener orientaciones y estrategias que generen un programa educativo.
- Idoneidad: los participantes, adecuados a la naturaleza de los fenómenos estudiados.
- Accesibilidad: la elección de la muestra tiene presente las limitaciones espacio-temporales del estudio.

Por otra parte, las categorías definidas se han tenido en cuenta a la hora de elegir la muestra que conforma la investigación. Por tanto, el muestreo se caracteriza por ser no probabilístico e intencional, la muestra está formada por aquellos informantes que han aportado datos para la explicación del fenómeno hasta su saturación. De este modo, atendiendo a la naturaleza específica del objeto de estudio, los criterios de selección de los y las informantes han sido:

- Ubicación geográfica en el contexto rural o urbano de la ciudad de Granada.
- Tener una edad de 60 años o superior.
- Haber sufrido un fallecimiento en el ámbito familiar (incluye familia o amigos) en los últimos 5 años.

Instrumento

Con respecto a la técnica e instrumento utilizados para la recogida de información cabe señalar que en esta investigación se ha empleado la técnica de encuesta cualitativa. En relación con ésta Jansen (2013) explica que la encuesta cualitativa trata el estudio de la diversidad, el cual término muy poco utilizado en libros de texto y en metodología, en general, dentro de la investigación social. Dicho autor la define como el concepto que engloba una serie de estudios de la diversidad en una población sin restricciones en cuanto al número de códigos a emplear, ya sea por la investigación o por la teoría recabada. Esta técnica es utilizada ampliamente como procedimiento de investigación, debido a que permite obtener y elaborar datos de manera rápida y eficaz.

Por otro lado, se ha optado por la utilización de la entrevista semiestructurada, debido a que permite mantener una elevada calidad en la información recabada. Vallés (2014) expone que, la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas permite aproximarse a la forma de entender la realidad por parte de la persona entrevistada y generar conocimiento empírico. En esta investigación la entrevista semiestructurada, validada a través de un juicio de expertos, fue diseñada a partir de las categorías temáticas, que son resultado de la revisión bibliográfica y que dan respuesta a los objetivos de la investigación.

La secuencia de preguntas recogida en la entrevista está dividida en familias de análisis, concretamente en cinco bloques, siendo éstos: a) Datos sociodemográficos, b) Muerte, c) Afrontamiento, d) Ciclo vital y e) Educación. A través de ellos se elaboraron una serie de preguntas que pretendían conseguir la información planteada, pero, también, tenían cabida otras que pudieron incluirse en el transcurso de la misma, para profundizar sobre algunas cuestiones planteadas o para abordar cuestiones relevantes que iban apareciendo y que la entrevistadora introdujo, atendiendo a los conocimientos, interés y disponibilidad de la persona entrevistada (Kvale, 2011).

En este artículo nos centramos en la cuarta y quinta familias (ciclo vital y educación para la muerte), La cuales quedan reflejadas en 10 ítems. Finalmente, cabe señalar que respecto a la necesidad e importancia de educar a lo largo de la vida, así como los beneficios del envejecimiento activo y saludable en la cuarta edad muestran que la educación para la muerte es un medio adecuado para la preparación propia y ajena en esta última etapa del ciclo vital.

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas en audio, bajo consentimiento de cada uno de los entrevistados, para, posteriormente, poder realizar un análisis más detallado de la información, debido a que esta forma de recogida de datos permite registrar la información y que no se produzcan pérdidas. Por otro lado, para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa informático, en concreto, Atlas.ti, englobado dentro de las denominados programas CAQDAS (acrónimo de Computer-Aided Qualitative Data Analysis), el cual según Muñoz (2005) está diseñado para agilizar el análisis cualitativo y la interpretación, así como la segmentación del texto en códigos, citas, comentarios, anotaciones... lo que permite integrar la información de la que disponemos en un archivo denominado por este mismo autor "Unidad Hermenéutica", cuyos componentes principales constan de documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, familias y *networks* (representaciones gráficas).

Finalmente, una vez recopilada y almacenada la información necesaria para nuestro análisis, a través de la transcripción literaria de las entrevistas, creadas las categorías y codificados los datos, procedimos a su depuración a través de la triangulación,

permitiéndonos validar la información recibida. En el Cuadro 1 presentamos el sistema de categorías definitivo.

Cuadro 1
Categorías y subcategorías de la familia Educación

Categoría	Subcategoría y Código	Discurso Referencial
Educación para la muerte	EPM	“Específicamente no hay una asignatura de preparación para la vida o preparación para la muerte, se trata de un conjunto de muchas cosas, desde el colegio hasta la familia, los amigos o las relaciones con los demás, junto al trabajo... es un proceso muy complejo. Se trata de una autoformación” (I20-13:23) ¹ .
	Recursos PPM-R	“A todas las edades. Cada edad requeriría una manera diferente, pero hay que encargarse de educar. A los niños para saber que existe. A los adultos en el sentido de acompañar. A la persona mayor que está en el proceso próximo de morir, siendo solidarios con nuestro mayor y, finalmente, a la persona que se tiene que morir y que le tiene que tocar en cualquier momento, tiene que estar preparada para afrontarlo cuando sea” (I1-1:43).
Preparación para la muerte	Formación PPM-F	“También, debe estar presente en la educación de la manera que sea, atendiendo a todas las edades, tenerlo en cuenta por etapas, veo la importancia también del duelo para familiares, cuando mi marido falleció y con mi madre ahora fue muy rápido y tuve un proceso de negación, ya lo aceptaré. Me he analizado y no quiero asumirlo porque me hiera, cada uno lo asume a su manera, se tiró nueve años durmiendo a mi lado, pero, por otro lado, lo he normalizado, ya que de su casa me traje una foto de ella con mi padre, en cambio con mi marido no fui capaz de ver fotos hasta mucho tiempo después, cuando me levanto le doy un beso, no estoy anclada en el pasado, están conmigo de otra manera” (I27-20:25).

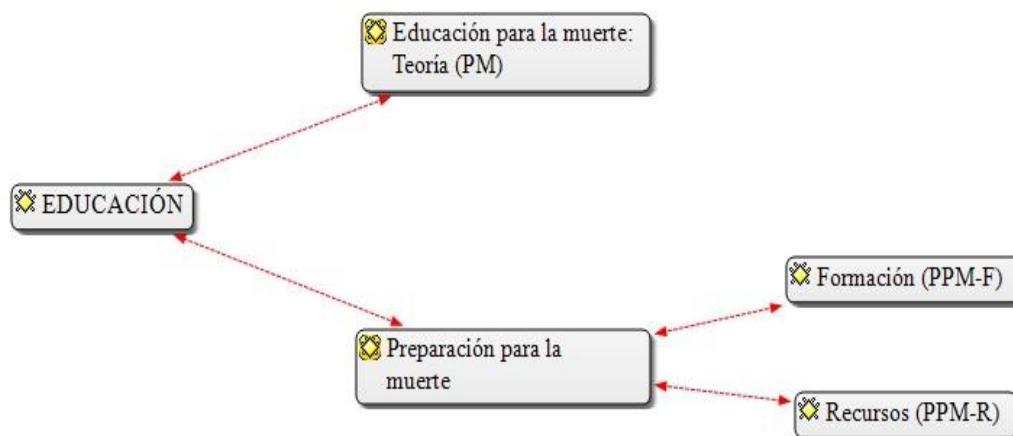
Nota. Elaboración propia.

4. Resultados

Para facilitar la exposición de los resultados se ha organizado la información en función de las dos categorías iniciales: educación para la muerte y preparación para la muerte, como podemos observar en la Figura 1.

¹ Identificación de los autores de la cita.

Figura 1
Red Semántica de Educación



4.1. Educación para la muerte: Teoría (EPM)

Los antecedentes directos y los esfuerzos por el desarrollo de una educación para la muerte en el campo educativo son recientes (Rodríguez-Herrero et al., 2019). Por otro lado, se puede señalar que la educación recibida ante la muerte consiste en una apertura para la formación que se construye desde la muerte como un ámbito formativo extraordinario, ofreciendo conocimientos que ayuden a definir una propuesta educativa. A través de ella se nos permite centrarnos en una intervención para crear un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las dimensiones de la persona y su necesidad de atención, lo que da lugar a una educación integral para que la persona pueda construir su propio proyecto vital. En este sentido, la educación para la muerte puede definirse como la base para el desarrollo de un proceso educativo cuyo objeto es la preparación de la persona para afrontar situaciones relacionadas con la muerte.

Sin embargo, a lo largo de las entrevistas realizadas la mayoría de las personas informantes asume no haber recibido nunca una educación de esta índole, a excepción de la experiencia vivida:

No, nada. Es un tema que no se habla. (I11-3:9)

No, nada. Ahora lo que yo pueda saber, lo que yo he leído.... (I12-4:17)

Específicamente no hay una asignatura de preparación para la vida o preparación para la muerte, se trata de un conjunto de muchas cosas, desde el colegio hasta la familia, los amigos o las relaciones con los demás junto al trabajo... es un proceso muy complejo. Se trata de una autoformación. (I20-13:23)

Nunca, simplemente las experiencias que he tenido. (I8-27:29)

Esto coincide con las conclusiones extraídas por Ramos-Pla y Camats (2018), quienes afirman que, actualmente, se omite el tema de la muerte en la vida cotidiana, dificultando la concepción y elaboración de la muerte y el duelo, por esta razón, desde las instituciones educativas se ha de potenciar la enseñanza de la muerte como parte de la vida y el acompañamiento educativo como base pedagógica en los procesos de duelo.

De manera personal algunos de los informantes, interesados en el tema, reconocen haber leído aspectos relacionados con él:

Desgraciadamente no, nunca. Personalmente he leído cosas sobre el tema, pero por interés personal, aunque nunca he participado en ningún acto, curso o taller. Sería interesante. (I1-1:44)

No, aunque a mí ese tema siempre me ha llamado la atención, me ha gustado leerlo en todos los campos. Creo que la muerte es el nacimiento, vendrá influenciado porque yo he tenido a mi padre enfermo desde muy joven y siempre tienes el miedo a perderlos. (I24-17:17)

En este sentido, Miguel y otros (2022) afirman que una educación para la vida debe de integrar aquellas cuestiones que preocupan a las personas y que la muerte lo es, así como es un tema que está presente tanto en lo individual como en lo colectivo.

Por otro lado, cuando hacemos alusión a la educación para la muerte recibida, encontramos que varios de nuestros informantes han sido educados durante su infancia en base a la tradición religiosa:

No, se hablaba en catecismo y nos asustaban con la muerte”; “Nos decían que si no eras bueno ibas a ir al infierno, infundían temor a la muerte, pero para que fuéramos buenos. (I1-1:26)

Sí, de niño me explicaban cosas horrosas de la muerte con relación a los pecados, el purgatorio... pero todo tramitado desde un punto de vista de la educación, y de niño todo esto te sobrecoge, te da miedo. Se nos explicaba el hecho fantasmagórico de la muerte en el cual los muertos salían, si no te portabas bien venían y te llevaban. (I2-12:21)

No, únicamente lo que me pudieron hablar en la escuela en relación al catecismo y a los pecados, las cosas propias de la enseñanza de Primaria y Secundaria en relación a la religión, el cielo y el infierno, pero a medida que vamos creciendo ese tema ya no se habla. (I17-9:15)

En este sentido, Herrán y Cortina (2007, 2011) consideran que la muerte y su educación residen bajo la tradición histórica de la religión, los ritos y las tradiciones culturales.

4.2. Preparación para la muerte: Formación (PPM-F) y Recursos (PPM-R)

Esta categoría engloba todo aquello que los participantes manifiestan acerca de la importancia de recibir una educación y preparación para la muerte (formación) y cómo podría hacerse (recursos).

En primer lugar, se asume como un tema muy importante a todas las edades pero que debe empezar a tratarse desde la niñez:

A todas las edades. Cada edad requeriría una manera diferente, pero encargarse de educar. A los niños para saber que existe. A los adultos en el sentido de acompañar. A la persona mayor que está en el proceso próximo de morir, siendo solidarios con nuestro mayor y, finalmente, a la persona que se tiene que morir y que le tiene que tocar en cualquier momento, tiene que estar preparado para afrontarlo cuando sea. (I1-1:43)

Los niños, creo que en la actualidad es un fallo también del sistema educativo, el no proporcionar la educación de la importancia que tiene la muerte, no se trata la muerte, no se habla de la muerte, se trata de un tema tabú, no concediéndosele la importancia necesaria que tiene, un cierto respeto en el cual no se quiere entrar. (I1-1:12)

En relación con esto, en la investigación desarrollada por Siracusa (2010) se ve expresada la necesidad de educar para la muerte desde edades muy tempranas promoviendo una actitud más intensa, cierta y cercana de la vida.

Por otro lado, el tema de la muerte es sumamente importante en cualquier etapa de la vida y así queda reflejado en las entrevistas realizadas:

La edad no sabría decirte debido a que la muerte puede pasar en cualquier momento y a cualquier persona de cualquier edad, no lo sé, pero si se normalizara el tema y el trato, podría hacerse desde el principio. No debe tratarse de una educación dada en un momento determinado, sino longitudinal, desde que el niño nace, pero también debo decir que la gente mayor tiene la muerte muy presente constantemente en su vida aunque no lo diga. Por lo tanto también es necesario establecer una estrategia porque la gente lo pasa muy mal. (I10-2:26)

Por supuesto, sobre todo en diferentes actuaciones hospitalarias. A veces cuando estás en el hospital durante la muerte de un ser querido no sabes lo que hacer ni te enseñan a enfrentarte a lo que va a suceder, al igual que cuando tienes que confirmar que ese cadáver “es tuyo”, ese proceso es un proceso alucinante y ahí nadie te prepara para ello. (I10-2:30)

Algunos entrevistados lo denominan educación para la vida, lo que coincide con las palabras de Pedregal (2020), quien afirma que educar para la vida implica ser conscientes de la muerte.

Lo que diría, más que educarnos para la muerte sería educarnos para la vida, educar para la vida y entenderemos que la muerte se trata de un proceso más, de prepararnos para vivir para que la persona viva con sentido completo y encuentre alegría, armonía, esa serenidad durante su vida y por lo tanto la muerte llegará. La educación para la vida no debe tener edad, cuando eres niño cuando eres adolescente, ves la vida con mucha ilusión y ahí es cuando hay que ofrecerle unos caminos para que encuentre las pautas para hacer una persona feliz, ya que en el fondo todos debemos buscar nuestra felicidad. (I7-26:23)

No pienso que haya que educar exclusivamente para la muerte, hay que educar para la vida y, como tal, la muerte es una parte de ella, de la vida, y que se sepa que está ahí, que no le pasa solo a los demás, sino también a ti y a todo el mundo, a cualquier persona viva. (I16-8:29)

Del mismo modo, es importante y necesaria una educación para la muerte en la familia, sobre todo en procesos avanzados de muerte ajena:

Respondo lo mismo, cuando las familias tienen interiorizado que alguien va a morir no es necesario, pero si no está interiorizado o visto sí, lo natural es muy necesario para evitar el sufrimiento de la familia. (I2-12:35)

Es muy importante para paliar la pena y la tristeza, dando lugar a la no vida, entonces hay que trabajarlo para que esto no pase y continúen viviendo. (I20-13:25)

En relación con esto, son varios los autores que señalan la importancia de educar para la muerte en los procesos de acompañamiento y afrontamiento frente al duelo. Se ha señalado que el duelo puede llegar a moldear la conducta de quien lo sufre, así como su afrontamiento debe de visualizarse como un parte de un proceso de crecimiento personal (Calero y Blanes, 2021; Herrán et al., 2019; Sánchez et al., 2021).

Finalmente, haciendo referencia a ¿cómo educar para la muerte? En numerosas ocasiones nuestros informantes no saben qué responder:

Lo que me surge la duda es cómo, no se me ocurre cómo, ni cuándo y sobre todo como está la sociedad apenas se está educando, por lo tanto, lo que se está haciendo actualmente es todo lo contrario a lo que de verdad debería hacerse. (I10-2:25)

No, solamente que me parece un tema muy complicado lo que planteas porque tenemos claro que algo hay que hacer, pero no sabemos cómo hacerlo. (I10-2:35)

Asumen que se trata de una tarea difícil debido a la concepción sociocultural de tabú hacia la muerte, pero que deben proponerse talleres o cursos:

Sí, debo decirte que con los niños no debe tratarse de un curso sino de diferentes estrategias a lo largo de la vida y con los mayores se podría hacer talleres, no lo tengo muy claro, pero algo que lo llevase a su vida cotidiana sin generarle ningún sentimiento de tristeza. (I10-2:28)

Recuerdo una vez más cuando en esta clase dentro del Aula Permanente de Formación Abierta se trató el tema de la muerte, esta profesora tiene una serie de talleres para tratar el tema y he liado a muchos de mis compañeros para que se apuntaran a estos talleres. También creo que a través de los centros cívicos y agrupaciones sociales deberían organizarse una serie de charlas que trataran este tema, para que lo tuvieran presente con serenidad, sin miedo. Conseguir la muerte como algo natural, debido a que somos un segmento de la población muy grande, el mayor de nuestro país y de muchos otros países, en los cuales los cambios sociales han sido muy lentos en tiempo atrás, pero ahora los cambios sociales son muy acelerados, los cuales no han sabido adaptarse a ellos y creo que sería muy interesante y muy importante. (I15-7:25)

En este sentido, Calero y Blanes (2021) exponen que, aunque es fácil reconocer la muerte como parte de la vida, la realidad es que ésta apenas se trabaja desde una perspectiva pedagógica, fruto del desconocimiento y la intranquilidad que produce en las personas.

Por otro lado, las personas entrevistadas destacan su inclusión en el sistema educativo: “No lo sé, tenerlo normalizado, no tenerlo como un tabú, meterlo en las etapas educativas” (I27-20:26). Lo que coincide con las aportaciones realizadas por diversos autores, que señalan la importancia de incluir el tema de la muerte tanto en los procesos educativos escolares como en el seno de la familia, además, se destaca que actualmente hay una gran carencia en torno a la educación para la muerte (Domínguez e Isidro, 2020; Herrán et al., 2020; Sánchez et al., 2021).

Todo ello para comprender y aprender de forma personal que la muerte se trata de un proceso natural:

Aprender que es natural, que se trata de un proceso de vida. Aceptarlo racionalmente, asimilarlo en nuestra vida diaria, pero nunca he querido ponerme en esa situación para evitar el sufrimiento que me pueda suponer. La educación en la muerte puede adaptar el proceso global, sobre todo del tema de mis hijos. (I1-1:48)

Aceptar la muerte como algo natural como existe en otras culturas. (I19-11:24)

Entre los informantes hay quien propone la educación emocional como una buena estrategia: “La educación emocional y psicológica podría ser un punto de entrada en relación al tema. La meditación ayuda mucho ante los pensamientos de malestar con respecto a la muerte, yo lo he practicado y creo que es sumamente importante y ayuda mucho, tener un tiempo para meditar de manera diaria, en esta sociedad de caos es muy importante. También aferrarse a lo material te da que pensar y te provoca un momento de tristeza y de miedo a la muerte. La sociedad occidental tiene que ver otros puntos de vista como yo lo he hecho, aunque es difícil, pero con el desarraigo de los bienes, puede ser un buen elemento ante la educación para la muerte” (I17-9:36). Esto coincide con la afirmación realizada por Sánchez y otros (2021), quienes tras implementar una propuesta curricular para trabajar la muerte como tema integrada en el currículo de Infantil y Primaria, afirman que es fundamental preparar al alumnado para normalizar aquellas situaciones cercanas a la muerte que deban de afrontar a lo largo de sus vidas, esto favorecerá su desarrollo emocional.

Finalmente, cabe señalar que en esta categoría la religión está muy presente, como una forma de educación en las personas mayores creyentes:

Posiblemente, destaco el tema de la religión para los creyentes, puede ayudarle, pero desde un punto de vista agnóstico estaría preparado. (I1-1:46)

La religión juega un papel muy importante, de hecho la muerte es afrontarla, normalizar la muerte cuando crees y prácticas, pero para la gente no creyente y agnóstica tienes que asumir que cuando se termina se ha terminado y hay gente que le cuesta mucho. (I10-2:29)

5. Conclusiones

Para concluir, se puede afirmar que la muerte debe ser tratada desde una perspectiva pedagógica. Nuestra sociedad vive inmersa en un egocentrismo colectivo e individual que no le permite tomar conciencia acerca de la muerte. Por lo que la preparación para la muerte es un reto permanente para la Didáctica, esto implicaría enseñar a crecer más y mejor de manera interna, teniendo una mayor conciencia de nuestra existencia (Herrán y Cortina, 2008). En este sentido, la educación para la muerte es un modo de adaptación a la realidad, a la vida. Desde ella se acompaña a la persona en el aprendizaje a la vez que asume sus propias limitaciones. Se asienta en la necesidad del ser humano de superar sus miedos y de crecer interiormente.

Llevar el tema de la muerte a la práctica pedagógica significa ofrecer un espacio para que las personas se expresen en momentos de sufrimiento, dolor o fracaso, con el respeto y el cuidado de no introducir ninguna nueva creencia, sólo permitiendo su expresión y compartiéndola. Esto garantiza un espacio cálido y seguro para que confeccione lo que tenga que elaborar según la madurez y la edad de cada persona.

En relación con las preguntas que han guiado esta investigación, sobre la primera y segunda preguntas, la mayoría de las personas entrevistadas asumen la importancia de esta educación, pero afirman que, únicamente, se ha producido durante la etapa de la niñez y en vinculada al ámbito religioso. Del mismo modo, afirman que debería tratarse desde edades muy tempranas para exponer una visión más cercana a la vida y lo que la muerte conlleva. Se trata pues de una educación para la vida, entendiendo que la muerte es un proceso más del ciclo vital.

Por otro lado, como respuesta a las preguntas de investigación tercera y cuarta, la muerte se encuentra presente en nuestra vida diaria, pero, en el ámbito educativo, sigue siendo un tema tabú que se tiende a obviar y apartar y que, como tal, cobra especial relevancia en la vida de nuestros mayores, como un medio para afrontar la propia muerte frente a situaciones de ansiedad y miedo, como, por ejemplo, un simple acompañamiento para superar dicho proceso. También exponen la necesidad de educación para la muerte en el ámbito familiar, como un proceso de ayuda educativa sobre cómo superar el duelo de la persona fallecida. Por otro lado, las personas mayores muestran la necesidad de desarrollar una preparación para la muerte a través de su inclusión como materia transversal en colegios, institutos y universidades, desarrollo de cursos y talleres centrados en experiencias propias, educación emocional, preparación para el duelo propio y ajeno, cine-fórum, lecturas, etc.

Algunas de las personas entrevistadas asisten al aula de mayores de la universidad y ponen de manifiesto la necesidad de incluir el tema de la muerte en las diferentes materias con las que mantiene relación o, incluso, crear una específica dentro de la Universidad de Mayores, ya que narran como en determinadas ocasiones se ha tratado el tema desde un punto de vista histórico o de salud y se ha palpado en clase la sensación de rechazo y de dolor ante el duelo no resuelto, o el miedo a la muerte propia. Esto ayudaría a poder desarrollar una educación para la muerte de calidad.

A través del enfoque didáctico, podemos poner en marcha una serie de pautas y técnicas didácticas para la preparación en la muerte, desde su enfoque previo o curricular, y enfoque didáctico posterior o paliativo, unas pautas para el acompañamiento educativo (Herrán, 2011).

Después de todo lo planteado a lo largo de este artículo, se puede decir que la educación para la muerte debe ser un elemento fundamental en el desarrollo social y personal de cada uno, pero, si tenemos que especificar un grupo social donde dicho

contenido y valor toma más fuerza, determinamos el colectivo de personas mayores, fundamentalmente por el contexto social y cultural. Uno de los estereotipos más frecuentes a la hora de hablar de la vejez es el de vejez patológica, por lo que la asociación directa entre edad y mortalidad es sumamente importante, ya que las personas mayores pueden ser un gran ejemplo para concienciar acerca de educar con respecto a la vida y la muerte.

En este sentido Rodríguez-Herrero y Torre (2012) explican cómo educar para la muerte posee una función preventiva, ya que la familia y los educadores deben lidiar con la muerte ante la pérdida de un ser querido. Esta educación toma diferentes sentidos, todos ellos destacables, por ejemplo: un sentido conceptual y cognitivo porque implica subconceptos que llevan a la comprensión de la muerte biológica; un aspecto emocional, ya que puede ser una gran oportunidad para expresar sentimientos, temores, miedos, emociones, creencias... además, en este sentido, la educación puede ayudar a adaptarse ante la nueva situación; y una vertiente espiritual, si se quiere buscar un significado a la existencia o a la pérdida. Desde la humildad formativa, educar y preparar para la muerte supone escuchar, respetar, ser empáticos.

Por otro lado, se quiere señalar que las limitaciones de este estudio se centran en la dificultad de tratar el tema de la muerte, sobre todo con personas mayores, ya que se encuentran en una edad cercana a esta etapa final de la vida, junto al problema de encontrar informantes para participar en esta investigación, aceptando su propia negación al término muerte y todo el proceso que de ello se deriva. De estas limitaciones se deduce la necesidad de seguir investigando para poder realizar un programa de intervención para las personas mayores. Por otro lado, otra de las limitaciones encontradas reside en el hecho de que los resultados expuestos no son ampliamente generalizables, ya que el objeto de esta investigación se centra más en la descripción de una realidad concreta que en la de establecer patrones ampliamente generalizables, algo característico en la metodología cualitativa.

Para terminar, a partir de los resultados encontrados, como futuras líneas de trabajo, se plantea la necesidad de desarrollar estudios basados en la investigación-acción, que permitan intervenir en la realidad estudiada para dar respuesta algunas de las necesidades encontradas en la población objeto de estudio, de manera que la investigación no se limite a la mera descripción de la realidad, sino que también participe en su mejora y transformación.

Agradecimientos

Financiación obtenida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Universidades. Convocatoria FPU (Formación de Profesorado Universitario - FPU15/00033).

Referencias

- Ariès, P. (2011). *El hombre ante la muerte*. Taurus.
- Calero Plaza, J. y Blanes Bosch C. (2021). Reivindicación del papel del educador social en el acompañamiento de personas con discapacidad intelectual frente al duelo. *Revista de Educación Social*, 32, 344-362.
- Cantero, M. F. (2013). La educación para la muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Revista Psicogente*, 13(30), 424-438.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Teboría*, 14(1), 61-71.

- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: Implicaciones formativas para el profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cortina, M. y Herrán Gascón, A. de la (2012). Pedagogía de la muerte a través del cine. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 515-521.
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (Coord.), *Living, dying, grieving* (pp. 197-206). Jones y Bartlett Publishers.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Domínguez Martínez, M. y Isidro de Pedro, A. I. (2020). Educación para la muerte y el morir para una vida plena: Aprender a morir para aprender a vivir. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 359-370.
- García, A. y Aura, M. C. (2010). *La gran carencia. Muerte, eutanasia y educación*. DM.
- Gómez, R. (1999). El médico ante la muerte de su enfermo. En M. Gómez Sancho (Ed.), *Medicina paliativa en la cultura latina* (pp. 57-68). Arán.
- Grau, J., Llantá, M. C., Massip, C., Chacón, M., Reyes, M. C., Infante, O., Romero, T., Barroso, I. y Morales, D. (2010). Ansiedad y actitudes ante la muerte: revisión y caracterización en un grupo heterogéneo de profesionales que se capacita en cuidados paliativos. *Revista Pensamiento Psicológico*, 4(10), 27-58.
- Herrán, A. de la (2008). Hacia una educación para universalidad: Más allá de los ismos. En J. M. Valle, (Coord.), *Seminario "De la identidad local a la ciudadanía universal"* (pp. 209-258). Fundación para la Libertad.
- Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. En M. Cortina y A. Herrán (Coords.), *Pedagogía de la muerte a través del cine* (pp. 230-682). Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Revista Educación y Futuro*, 17, 131-148. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi8.344>
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008). La práctica del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 13, 157-173.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Universitas.
- Herrán, A. de la, Rodríguez-Herrero, P. y De Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Herrán, A. de la, Rodríguez Herrero, P. y Serrano Manzano, B. F. (2020). Do parents want death to be included in their children's education? *Journal of Family Studies*, 28(4), 1320-1337. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1819379>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Revista Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Malla, R. (2005). La muerte y el proceso de morir. Pérdida y duelo. En S. Pinazo y M. Sánchez (Ed.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 565-591). Pearson.
- Miguel Yubero, V. de, Herrán Gascón, A. de la, Rodríguez Herrero, P. y Ruiz Ambit, S. (2022). ¿Cómo perciben las orientadoras una educación que incluya la muerte? Un estudio cualitativo. *Revista de Educación*, 396, 261-285. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-537>
- Molina-Fernández, E. y Moreno Vilchez, I. (2022). ¿Es la educación para la muerte un tabú en la investigación educativa hispanohablante? *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 447-458. <https://doi.org/10.5209/rced.74483>
- Muñoz, J. (2005). *ATLAS.ti, versión 3.03*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedregal Valle, M. (2020). *La muerte en la vida del profesorado: Implicaciones educativas* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid

- Ramos-Pla, A., y Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538. <https://doi.org/10.5209/RCED.53448>
- Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Revista Enseñanza y Teaching*, 30, 175-195.
- Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2015). *Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Pirámide.
- Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Revista Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <https://doi.org/10.14516/fde.628>
- Sánchez Aguilar, R., Bascaran Virto, N., Díaz Martín, S., Marín Díaz, M. y Rodríguez Cuadrado, S. (2021). Intervención escolar sobre la muerte a partir del currículo español en educación infantil y primaria. *SUMMA. Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 3(2), 1-19. <https://doi.org/10.47666/summa.3.2.26>
- Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: Estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad, en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de Intervención* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Steiner, G. (2016). *Fragmentos*. Ediciones Siruela.
- Vallés, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. CIS.

Breve CV de los/as autores/as

Nazaret Martínez-Heredia

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Anteriormente FPU (Formación de Profesorado Universitario) y Contratada Posdoctoral en el mismo Departamento. Pertenece al grupo de investigación HUM-1073: Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA) de la Universidad de Granada. Ha publicado un gran número de artículos científicos en revistas nacionales e internacionales de alto impacto y ha participado en numerosos proyectos locales, nacionales e internacionales. Desde 2016 su principal actividad se ha centrado en valores, pedagogía social, educación para la muerte y personas mayores. Email: nazareth@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>

Matías Bedmar

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía. Miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Forma parte del Grupo de Investigación: HUM-1073: Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA). Anteriormente ha sido Maestro, especializado en Educación de Personas Adultas, ha trabajado con presos, inmigrantes, analfabetos, etc. y al mismo tiempo ha participado en asociaciones profesionales (FAEA, Asociación Pablo Freire, MCEP). Tiene una amplia y rica experiencia profesional, en diversos niveles y temáticas sobre educación en personas mayores. Email: bedmar@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4767-4630>

Esther Santaella

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Actualmente, Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España). Anteriormente, Docente e investigadora del Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada (UGR). También, ha sido docente de posgrado en la Universidad Internacional de La Rioja y en la Universidad Camilo José Cela. Pertenece al grupo de investigación HUM-1073: Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA) de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación se centran en la pedagogía crítica, la Educación para la paz y coeducación. Email: esantaella@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7186-7689>

Importancia de la Digitalización Docente para una Educación Inclusiva, Crítica y Equitativa

The Importance of Teacher Digitization for Inclusive, Critical and Equitable Education

Helena López Bueno ^{*,1}, Sonia Val ² y Martha Leticia Gaeta González ^{3,4}

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Zaragoza, España

³ Universitat Jaume I, España

⁴ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

DESCRIPTORES:

Competencias digitales
Formación docente
Exclusión tecnológica
Digitalización educativa
Justicia Social

RESUMEN:

Cada vez es mayor la necesidad y el interés por dotar al profesorado de estas competencias, creando marcos y herramientas de diagnóstico que ayuden al docente a autoevaluarse para recibir programas de formación y orientación acordes a sus necesidades. El objetivo de este trabajo de investigación es conocer, a través de un cuestionario específico basado en la herramienta SELFIE, las competencias digitales de los futuros profesores, y cómo las ponen al servicio de una educación más inclusiva en sus aulas. Los resultados muestran que las competencias digitales de los futuros profesores no se abordan de forma específica en la enseñanza universitaria, como tampoco se reflexiona sobre las necesidades y los usos sociales que se hacen de la digitalización de la educación. Más de la mitad de los profesores no tienen la formación necesaria para abordar la brecha digital y otras cuestiones relacionadas con la tecnología y la justicia social. En cualquier caso, son aquellos que tienen mayor formación en TIC los que defienden que las nuevas tecnologías mejoran la calidad de la enseñanza. Los estudiantes del máster son conscientes de la importancia de tener los conocimientos necesarios para utilizar estas tecnologías de forma consciente, crítica y democrática en su futura docencia, pero no encuentran la formación adecuada que exige el nuevo paradigma educativo.

KEYWORDS:

Digital skills
Teacher training
Technological exclusion
Educational digitalization
Social Justice

ABSTRACT:

There is a growing need and interest in providing teachers with these competencies, creating frameworks and diagnostic tools that help teachers to self-assess themselves to receive training and guidance programs according to their needs. The aim of this research work is to know, through a specific questionnaire based on the SELFIE tool, the digital competencies of future teachers, and how they put them at the service of a more inclusive education in their classrooms. The results show that the digital competencies of future teachers are not specifically addressed in university education, nor is there any reflection on the needs and social uses made of the digitization of education. More than half of the teachers do not have the necessary training to address the digital divide and other issues related to technology and social justice. In any case, it is those with the most training in ICT who argue that new technologies improve the quality of teaching. Master's students are aware of the importance of having the necessary knowledge to use these technologies in a conscious, critical, and democratic way in their future teaching, but they do not find the adequate training required by the new educational paradigm.

CÓMO CITAR:

López Bueno, H., Val, S. y Gaeta González, M. L. (2023). Importancia de la digitalización docente para una educación inclusiva, crítica y equitativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 211-227.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.012>

1. Introducción

En el siglo XXI, los sistemas educativos se encuentran en un proceso de mutación originado por el conjunto de cambios que están aconteciendo en la sociedad a nivel mundial y debido en gran parte a la incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El intercambio de información en tiempo real y de forma globalizada entre usuarios de las herramientas digitales, está afectando a la organización y al funcionamiento de las sociedades, lo que, a su vez, influye en los

La digitalización de la cultura y la sociedad avanzan inexorable e independientemente de los sistemas educativos; no obstante, su repercusión se deja sentir en todas y cada una de las escuelas. Desde la incorporación de nuevos materiales docentes como pueden ser pizarras digitales, recursos en red, libros virtuales e interactivos, plataformas de aprendizaje, etc., pasando por un currículo cada vez más complejizado, hasta la exigencia de nuevas competencias digitales docentes. Todo ello, cuestiona tanto las funciones que tradicionalmente ha tenido la escuela, como el rol o papel que ha desempeñado el profesor. Las Escuelas se encuentran inmersas, con mayor o peor desempeño, en un cambio de paradigma que nos transporta de una época en la que la educación se erigía como transmisora de conocimientos debidamente seleccionados de un abanico limitado, a una escuela que debe lidiar con una modernidad líquida (Bauman, 2009), donde nada es tangible, todo fluye, todo es cambiante y donde contenidos estancos y estáticos empiezan a carecer de sentido.

La digitalización de la enseñanza nos lleva a fomentar en nuestros estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que sepan desenvolverse competentemente en una sociedad en permanente transformación. En este nuevo escenario la Educación debe ser motor de desarrollo personal y social, buscando una educación para todos basada en los derechos humanos, que garanticen una educación inclusiva y equitativa de calidad.

1.1. *Derecho a la educación vs exclusión tecnológica*

Como hemos visto anteriormente, no cabe otra cosa que entender la educación desde el prisma de la justicia social. Siguiendo este criterio, la Educación es un derecho, no un privilegio de los colectivos más pudientes, y así lo recoge tanto la Constitución Española, en su artículo 39 (1978) como la Asamblea General de Naciones Unidas en su Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Por este motivo, la escuela como institución debe velar por la igualdad de oportunidades e intentar compensar posibles desigualdades.

¿Pero, qué sucede cuándo la educación se traslada de la propia escuela a localizaciones remotas? ¿Cómo afecta que los procesos de enseñanza-aprendizaje necesiten de conectividad online? ¿Qué supone que los alumnos requieran de dispositivos tecnológicos para seguir aprendiendo? Todo ello nos debe hacer reflexionar sobre el desigual acceso a la tecnología digital, dispositivos y conexiones a internet. Area (2011) expone que la tecnología digital no está al alcance de todos, que no se ha democratizado en el sentido de ser accesibles para todos los individuos. Consecuentemente, debemos conocer los tipos de brecha digital que existen para poder intervenir sobre ellos haciendo frente a las dinámicas y exigencias del siglo XXI.

1.2. Brechas digitales en educación

¿Podemos considerar las habilidades lectoescritoras suficientes para hablar de alfabetización en la sociedad actual del siglo XXI? En términos absolutos quizá sí, pero dotando esta pregunta de un calado más crítico, deberíamos poder abarcar las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permitan a los ciudadanos y ciudadanas utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso digital tendrán una serie de ventajas. Podrán elegir entre la inagotable oferta con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos (Comisión Europea, 2007). Esta definición de alfabetización mediática nos señala la importancia que tiene una digitalización justa, inclusiva y equitativa. Las tecnologías nos dan la apariencia de vivir en sociedades avanzadas como si ello fuera sinónimo de cambio social, sin embargo, no debe hacernos pensar que el riesgo de brecha digital es consecuencia de la insuficiente banda ancha para acceder a la red o de otros problemas similares. Por lo tanto, tenemos otra serie de factores que también van a condicionar un uso desigual en la digitalización de la educación, factores fundamentalmente económicos, de exclusión y desigualdad social. Brechas creadas y mantenidas por el sistema capitalista (Murolo, 2010).

Para entender la complejidad de la llamada brecha digital, debemos conocer sus más recientes manifestaciones. En primer lugar, encontramos la brecha de acceso a internet y dispositivos. Según los últimos datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), el organismo especializado de las Naciones Unidas para las tecnologías de la información y la comunicación, cerca del 37% de la población mundial no tiene acceso a internet, lo que supone que 2.900 millones de personas jamás han accedido a la red. Este mismo organismo señala que existe una brecha evidente entre la disponibilidad de las redes digitales y la tasa de conexión real (UIT, 2021). Es decir, aunque, en teoría, el 95 % de la población mundial podría acceder a una red de banda ancha móvil 3G o 4G, miles de millones de personas siguen sin conectarse. El obstáculo que imposibilita este acceso no es otro que las desigualdades puramente económicas. Este mismo organismo cifra en un 2 % de la renta nacional bruta (RNB) per cápita el coste de un paquete de banda ancha móvil de nivel básico, sin embargo, en algunas de las naciones más pobres del mundo, el precio de la conexión a internet puede ascender al 20 %, si no es más de la RNB per cápita. Por lo tanto, no todos tenemos las mismas oportunidades de acceso al mundo digitalizado, estamos ante la esencia misma de la exclusión tecnológica. Puede resultar utópico hablar de una digitalización de los procesos educativos cuando todavía en muchos casos no existen, ni si quiera, las estructuras básicas para sustentar esos medios tecnológicos, como el acceso a internet, dispositivos e incluso electricidad.

Por otro lado, encontramos la brecha de competencia digital. Por competencia digital entendemos el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación (Consejo de la UE, 2018, p.9). Así pues, la alfabetización digital debe integrarse de forma transversal en todos los niveles educativos (López y Aguaded, 2015). Esto implica cierta pericia por parte de los docentes o lo que se ha terminado denominando competencia digital docente, es decir, el uso de las TIC desde una perspectiva didáctico-pedagógica en un contexto profesional educativo (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020). La experiencia educativa que dejó tras de sí la pasada pandemia revela que la competencia digital docente está necesitada, valga el símil médico, de cuidados intensivos. Muchos docentes utilizaron las tecnologías para repetir modelos pasados de transmisión

unidireccional de contenidos donde los alumnos eran meros receptores, otros podían centrarse en los gadgets más modernos y los recursos más innovadores, poniendo el foco en los dispositivos, pero no en los procesos de enseñanza-aprendizaje y menos aún en los alumnos, y otros tantos cayeron presa del estrés tecnológico y la ansiedad por la inmediatez y la vorágine de los cambios.

Por ello es importante, el diseño de una formación del profesorado en cuanto a las herramientas digitales, que no solo incluya el manejo de herramientas, aplicaciones y dispositivos, sino también el enfoque educativo de esta tecnología, para con ella fomentar la creatividad, desarrollar el pensamiento crítico (también en su uso) y, en definitiva, hacer partícipes y protagonistas a los estudiantes, ayudando a crear experiencias de aprendizaje cercanas y basadas en la realidad de los alumnos y alumnas. La tecnología debe ser “invisible” poniendo el foco en lo cognitivo, la curiosidad, la experimentación y en la colaboración. (Santos, 2021, p. 236)

Pero esta brecha trasciende más allá de la competencia instrumental. Debemos saber acompañar a los estudiantes en un uso correcto de la tecnología y nuevamente las desigualdades socioeconómicas tienen un papel protagónico en cómo se hace ese acompañamiento u orientación. Se torna esencial ayudar a nuestros estudiantes a autorregular el uso que hacen de las tecnologías. Desde reeducar la atención, enseñándoles como seleccionar información valiosa de elementos distractores, pasando por un uso crítico y consciente, destinando así un tiempo de calidad a las mismas, sin olvidar una formación preventiva sobre los riesgos que conlleva el mal uso de las TICs.

Por último, encontramos la brecha de los datos masivos (Andrejevic, 2014) que nos habla de una asimetría estructural entre una élite dominante que ostenta los mecanismos de control, recolección y procesamiento de Big Data y otro gran colectivo, que son los objetivos, claramente en desventaja, que ceden sus datos e información de modo masivo, acrítico y conformista.

Se hace del todo necesario, que las instituciones educativas tengan en cuenta estos factores de desigualdad para encauzar la digitalización de la enseñanza. Se han de proponer proyectos transversales que vinculen la reflexión sobre las necesidades y los usos sociales de la tecnología, la dependencia tecnológica de los ciudadanos o las necesidades de alfabetización, junto con la conciencia crítica de la manipulación, la vigilancia, y la inocencia en la gestión de nuestro rastro digital en la red (Font, 2014).

1.3. Competencias digitales del profesorado y relación con la educación y la justicia social

Para conocer el estado de la cuestión en cuanto a la literatura sobre el término digitalización en el campo de la educación (CoMPPU-EdU), recientes investigaciones confirman que se encuentra actualmente en un punto de inflexión, dado que existe una tendencia a la baja, en lo que se refiere al volumen de investigación y producción.

La comunidad científica empieza a centrar sus investigaciones en otras ramas más específicas de la informática, como la realidad aumentada o la robótica. Además, la producción científica del CoMPPU-EdU en el siglo XXI se centra en las actitudes de los miembros implicados en el acto pedagógico, en las diferencias de género, en los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, métodos pedagógicos y evaluación, y en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Probablemente en el futuro las líneas de investigación comiencen a centrarse en la autorregulación del aprendizaje, el pensamiento computacional y la gamificación. (Moreno Guerrero et al., 2022, p. 218)

Cuando hablamos de competencias digitales educativas y justicia social, la ética y civismo digital emergen como una dimensión a tener en cuenta durante la actividad educativa. En el núcleo más interno de esta dimensión destacaría el

uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales. Después, en una capa superior, la protección de los derechos a la intimidad personal y a la propia imagen. Y finalmente, en la corteza, la promoción del acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual. (Domingo-Coscolla et al., 2020, p. 178)

Por todo ello, no debemos caer en la supremacía de los conocimientos técnicos, procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas olvidando actitudes y valores. (Gutiérrez y Tyner, 2012)

La creciente preocupación que todos estos temas suscitan en la sociedad ha provocado que las políticas europeas empiecen a disponer nuevos marcos de referencia basados en una formación permanente, para mejorar estas capacidades digitales en el profesorado.

Partir de una evaluación inicial es esencial para abordar cualquier mejora educativa, en consecuencia, el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (Comisión Europea, 2021) por el que se pretende una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los estados miembros de la UE a la era digital, ha apostado por una herramienta de autodiagnóstico y reflexión personal sobre competencias digitales en el ámbito de la educación. Esta herramienta se basa en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) donde se describen las 22 competencias digitales específicas que deben desarrollar los educadores. Una vez que se ha cumplimentado, esta herramienta, denominada “Selfie for teachers”, proporciona un informe personalizado con información sobre el nivel de competencia global y por áreas, así como una evaluación de sus fortalezas y necesidades de mejora.

Hasta ahora, estas competencias digitales de los profesores no se habían destacado ni reconocido explícitamente. Es fundamental que los profesores, responsables de la educación del sector más joven de la población y del futuro de la sociedad, estén debidamente formados en todos los aspectos de las competencias digitales (Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016). Por el contrario, la formación digital de los profesores es básicamente autodidacta, basada en el uso de dispositivos móviles, en el ensayo y error o en cursos extracurriculares (Prensky, 2001).

En este sentido, el objetivo de este trabajo de investigación es conocer, a través de un cuestionario específico basado en la adaptación de la herramienta auto diagnóstica anteriormente citada SELFIE (Comisión Europea, 2021), por un lado, las competencias digitales de los futuros profesores, detectando puntos fuertes y limitaciones. Y por otro lado conocer cómo afrontan el uso de la tecnología en educación como medio para luchar contra desigualdades. Se analizarán estas competencias en alumnado de Máster de Formación de Educación Secundaria y Bachillerato y en los profesores en activo que también cursan esos estudios de posgrado en distintas universidades de España, México y Chipre.

2. Método

Teniendo en cuenta la finalidad que persigue el presente estudio, se ha optado por un modelo cuantitativo de tipo no experimental, con un diseño *expost-facto*. Dentro de los diseños *expost-facto* existen diversos métodos, en este caso podemos clasificar el utilizado en este trabajo dentro de los métodos descriptivos, ya que recogen y analizan información con fines exploratorios que puedan constituir aportaciones para orientar futuros estudios (De la Orden, 1985). Concretamente, el método descriptivo utilizado ha sido el método encuesta al basarnos en la formulación de preguntas directas a una

muestra representativa de sujetos a partir de un protocolo guion previamente elaborado.

Para este trabajo de investigación se ha optado por recoger la información a través de un cuestionario¹. En la realización del instrumento de recogida de datos se siguieron los pasos de justificación, definición de objetivos, escritura de ítems, revisión de ítems, construcción del formato general, el pretest y la revisión. Por otra parte, para verificar el ajuste del cuestionario al campo de estudio, se validó solicitando un juicio de expertos sobre la adecuación de los ítems a las variables de estudio. De este modo, la encuesta ha sido aprobada por un total de seis expertos, profesores pertenecientes a dos universidades españolas, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

La recogida de datos o trabajo de campo se realizó durante el curso 2022-2023, concretamente en las semanas del 1 de septiembre al 15 de noviembre de 2022. Se procedió a enviar una encuesta online a través de la plataforma Google Forms con un total de 325 respuestas válidas.

Para extraer la muestra del presente estudio, se ha seguido el criterio de equiprobabilidad, es decir, todos los individuos tienen la misma probabilidad de salir elegidos y se basa en la selección al azar.

Los participantes pertenecen a las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Universidad de Zaragoza (UNIZAR) de España, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México y Universidad de Nicosia (UNIC) de Chipre. Son estudiantes de postgrado cuya formación les habilita para ser futuros docentes de secundaria en el caso de estudiantes de Universidad de Zaragoza y de cualquier etapa educativa en el resto de los casos.

Ha contestado un número significativamente mayor de mujeres (73,5 %) que de hombres (26,2 %), aunque también se han tenido en cuenta otras formas de expresión de género que representan el 0,3 %. En cuanto a la edad, vemos que los participantes de 30 a 39 años son lo que más representación han obtenido, distribuyéndose la muestra de la siguiente forma (Cuadro 1).

La mayoría cursan su primer curso de máster (52,6 %) y casi todos tienen algún tipo de experiencia como profesores (58,8 %) con un rango de antigüedad en la profesión que va desde 1 a 30 años. El nivel educativo en el que enseñan los que tienen experiencia muestra la siguiente distribución: Infantil 10,09 %, Primaria 43,28 %, Secundaria 25,48 %, Bachillerato 12,98 % y Universidad 8,17 %. La mayoría de ellos (59,80 %) trabajan en núcleos urbanos y solamente un 40,20 % lo hacen en áreas rurales o semiurbanas.

Cuadro 1

Distribución de la muestra por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
<25	53	16,3
>60	1	0,3
25-29	74	22,8
30-39	132	40,6

¹ <https://forms.gle/wm4KeTRed86kYasK6>

40-49	45	13,8
50-59	20	6,2
<i>Total</i>	<i>325</i>	<i>100,0</i>

Análisis de los datos

Para el tratamiento y posterior análisis de los datos se ha establecido una plantilla de tabulaciones y matriz de datos, así como el cálculo de frecuencias del que se derivaron los porcentajes necesarios para poder describir con detalle el trabajo, así como las tablas para la estadística descriptiva y graficación estadística. El procesamiento de datos se llevó a cabo con SPSS Statistics de IBM v23.

Para valorar la consistencia interna del cuestionario se ha calculado el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide la fiabilidad del mismo. Se denomina así porque analiza hasta qué punto medidas parciales obtenidas con los diferentes ítems son “consistentes” entre sí y por tanto representativas del universo posible de ítems que podrían medir ese constructo (Barbero, 2010). El coeficiente Alfa de Cronbach muestra valores entre 0 y el 1 y cuanto más próximo esté a 1 más consistentes serán los ítems entre sí (y viceversa). En el caso del presente estudio el coeficiente Alfa de Cronbach es de 0,962, que puede considerarse muy alto y, por lo tanto, se puede afirmar que el cuestionario tiene un alto nivel de fiabilidad.

3. Resultados

Siguiendo la estructura del marco teórico se van a organizar los resultados en base a las premisas teóricas de esta investigación. Primeramente, queremos conocer la percepción que tienen los futuros docentes en el uso que darán a las TICs y su relación con una mejora en la calidad de los procesos educativos; Por otro lado, la relación existente entre el uso que los docentes hacen de la tecnología y la personalización del aprendizaje, esto es, creando recursos digitales inclusivos, ayudándose de las tecnologías para potenciar la reflexión entre los estudiantes o fomentando a través de la utilización de tecnologías digitales las habilidades transversales, pensamiento complejo y creatividad; También conoceremos la formación en materia de inclusión y exclusión digital que los futuros docentes de secundaria poseen para abordar las brechas en la digitalización de la educación (desigualdades de acceso, desigualdades de formación y desigualdades de acompañamiento); Por último, abordaremos la formación que desde las distintas universidades se está proporcionando a los futuros docentes de secundaria para integrar el uso de TICs y la digitalización en educación con una mirada desde la justicia social.

3.1. TICs y mejora de los procesos educativos

A través del ítem 11 de nuestro cuestionario se quiso conocer si los participantes perciben que el uso de la tecnología puede mejorar la calidad de los procesos educativos. Al cruzar este ítem con la edad de la muestra, se observó que el grupo de 40 a 49 años (91,1%) es el grupo que más apuesta por esta cualidad en la digitalización de la enseñanza. Aunque los porcentajes que confirman esta mejora en los procesos educativos son muy elevados, al cruzarlo con el género de la muestra, las mujeres se muestran ligeramente más escépticas (4,6 %) que los hombres (1,2 %) en confirmar esta mejora.

Cuadro 2***Género y tecnología como mejora de los procesos educativos***

		1	2	3	4	5	Total
Hombre	N	0	1	10	41	33	85
	%	0,0%	1,2%	11,8%	48,2%	38,8%	100,0%
Prefiero no decirlo	N	0	0	0	1	0	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Mujer	N	3	8	37	106	85	239
	%	1,3%	3,3%	15,5%	44,4%	35,6%	100,0%
Total	N	3	9	47	148	118	325
	%	0,9%	2,8%	14,5%	45,5%	36,3%	100,0%

Por otro lado, los participantes que trabajan en escuelas urbanas (87%) tienen una percepción más positiva del uso de las TICs en cuanto a la mejora de los procesos educativos respecto a las escuelas rurales (79,4%).

Cuadro 3***Entorno y tecnología como mejora de los procesos educativos***

		1	2	3	4	5	Total
NS/NC	N	2	7	19	53	40	121
	%	1,7%	5,8%	15,7%	43,8%	33,1%	100,0%
Si trabajas como profesor indica el entorno de tu centro educativo	Rural	N	0	1	6	17	34
	%	0,0%	2,9%	17,6%	50,0%	29,4%	100,0%
Semiurbano	N	0	0	9	25	14	48
	%	0,0%	0,0%	18,8%	52,1%	29,2%	100,0%
Urbano	N	1	1	13	53	54	122
	%	0,8%	0,8%	10,7%	43,4%	44,3%	100,0%
Total	N	3	9	47	148	118	325
	%	0,9%	2,8%	14,5%	45,5%	36,3%	100,0%

Cuadro 4***Competencia digital y tecnología como mejora de los procesos educativos***

		1	2	3	4	5	Total
Avanzado	N	0	1	4	16	17	38
	%	0,0%	2,6%	10,5%	42,1%	44,7%	100,0%
Convencional	N	0	1	2	5	3	11
	%	0,0%	9,1%	18,2%	45,5%	27,3%	100,0%
Innovador	N	0	0	6	25	33	64
	%	0,0%	0,0%	9,4%	39,1%	51,6%	100,0%
Normal	N	3	7	35	102	65	212
	%	1,4%	3,3%	16,5%	48,1%	30,7%	100,0%
Total	N	0	9	47	148	118	325
	%	0,0%	2,8%	14,5%	45,5%	36,3%	100,0%

Pero quizá la variable que más determina la percepción más o menos positiva que se tenga del uso de las TICs para la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje sea la relación que los propios participantes posean con las tecnologías, es decir, la competencia digital que cada uno de ellos tenga. Al cruzar este ítem 11 con el ítem 9 (relación con las tecnologías) descubrimos que los participantes con una mayor

competencia digital o innovadores tecnológicos, son los que otorgan una mayor bondad a los beneficios del uso de las nuevas tecnologías en educación (90,7%), mientras que los participantes con una competencia más convencional (72,8%) obtienen puntuaciones menores. Cuanto mayor sea la competencia digital de los futuros docentes mayor será la posibilidad de utilizar la tecnología para mejorar la calidad de los procesos educativos en sus aulas.

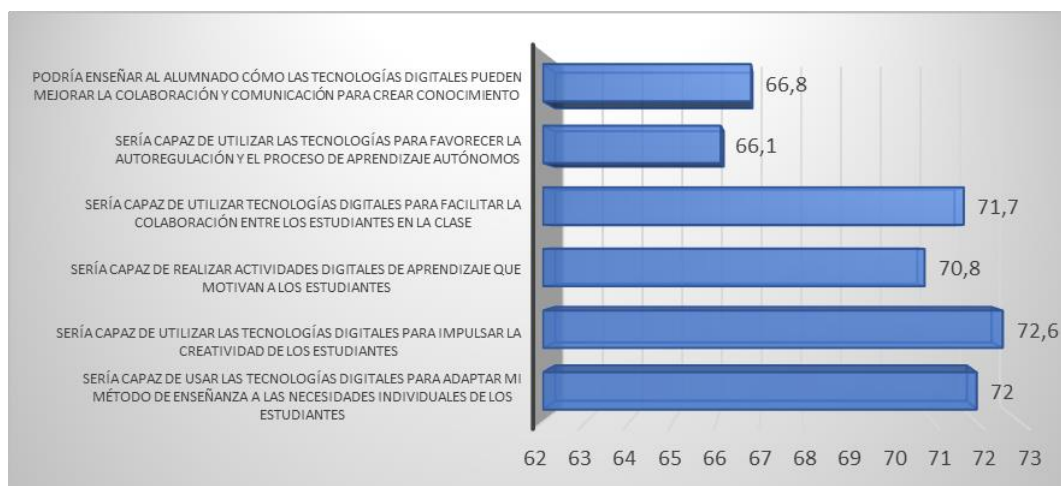
3.2. Personalización del aprendizaje a través de la digitalización educativa

A través del ítem 44 de nuestro cuestionario quisimos conocer las estrategias y propuestas digitales que se llevan al aula vinculadas con la individualización de la enseñanza. Los resultados señalan que no existen diferencias significativas entre tener más o menos competencia para utilizar distintas estrategias digitales para la personalización del aprendizaje y la edad de los participantes o los años de experiencia. La variable que nuevamente parece marcar la diferencia es el nivel de competencia digital que tengan los docentes. Los docentes con un nivel de competencia digital innovador (85 %) se ven más capaces a la hora de utilizar las tecnologías con estos fines, en contraposición a los docentes con unas competencias digitales más convencionales (63 %).

Al preguntarles sobre estas estrategias, de forma más específica, los resultados apuntan que la mayoría de los participantes se sienten capacitados para realizar dichas propuestas. Como podemos observar en el siguiente gráfico, la estrategia que parece resultar más difícil llevar a cabo a través de las TICs es favorecer la autorregulación y el proceso de aprendizaje autónomos, mientras que la más asequible es impulsar la creatividad por medio de las tecnologías digitales.

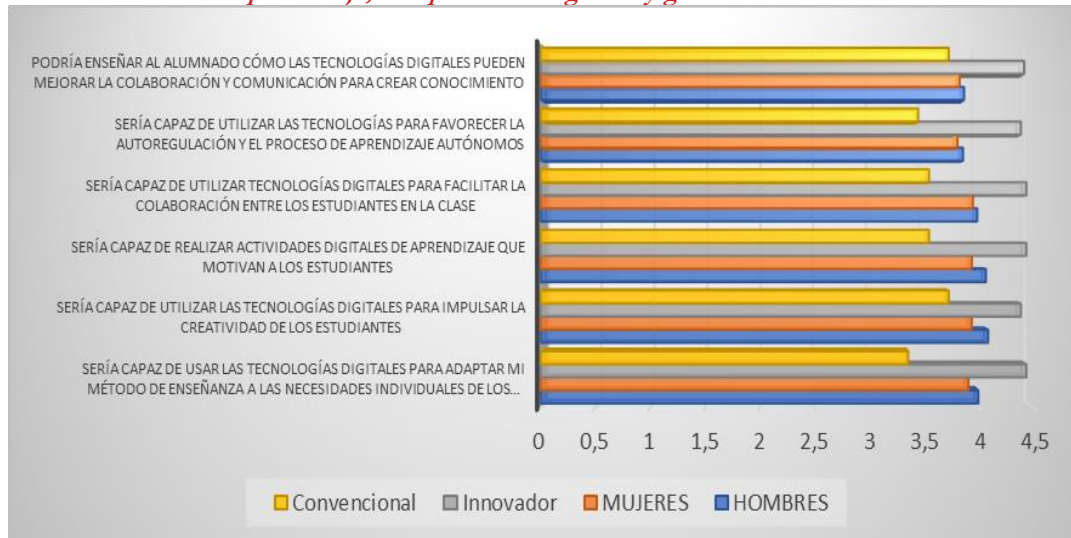
Figura 1

Personalización del aprendizaje y competencias digitales docentes



Haciendo un análisis más exhaustivo vemos que existen notables diferencias entre la personalización del aprendizaje que hace el docente en su aula, la competencia digital que posea y el género al que pertenezca. En la gráfica se observa este aspecto, donde se ve cuáles son las tendencias por sexos y en función de la destreza digital, ya que los docentes con mayores competencias digitales (innovadores) obtienen puntuaciones más altas en todas las estrategias estudiadas.

Figura 2

Personalización del aprendizaje, competencias digitales y género**3.3. Inclusión y exclusión educativa. Abordaje de las brechas digitales**

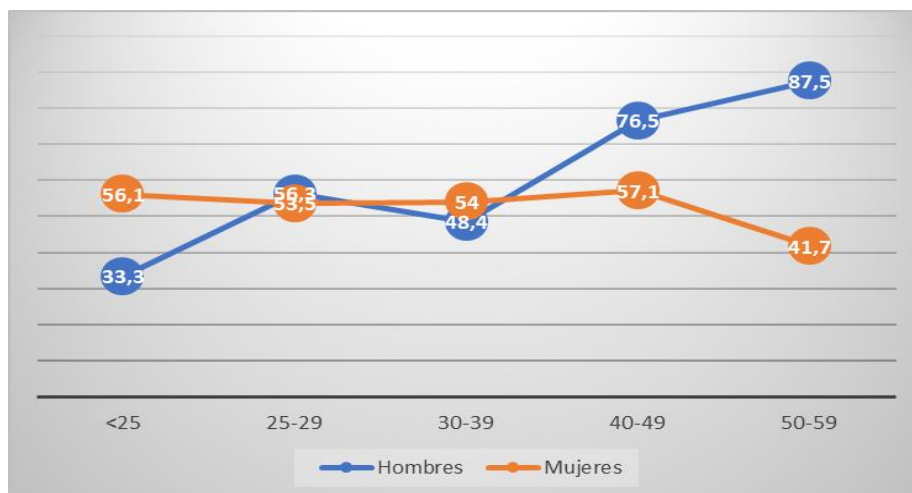
Al trasladar la pregunta sobre la capacitación necesaria para abordar las brechas digitales, desigualdades de acceso, desigualdades de formación y desigualdades de acompañamiento (ítem 14) se llegaron a los siguientes resultados. Al cruzar este ítem con la ocupación actual, se reveló que más de la mitad (59,3 %) de los profesores en activo reconocen no tener la formación necesaria para abordar las brechas digitales que fomentan la desigualdad entre sus estudiantes.

Siguiendo la misma línea, valoramos el abordaje de las brechas digitales en el aula. Cruzando este mismo ítem con la edad (ítem 1) de los participantes vemos que se da una correlación directa, es decir hay progresión lineal ascendente entre la edad de los participantes y su capacitación para las tratar esta problemática. Cuanto mayor es la edad de los docentes perciben una mayor competencia para abordar estas brechas digitales.

Si cruzamos este ítem con las competencias digitales de los docentes (ítem 9), nuevamente encontramos diferencias significativas en el tratamiento de las brechas digitales como factor de desigualdad en el aula. Los docentes con más competencias digitales (innovadores=67,2) se reconocen más capaces de atender y abordar estos factores de desigualdad en sus aulas que los docentes que reconocen tener unas competencias digitales más convencionales (36,4 %).

Si introducimos una variable más, como es el género de los participantes (ítem 2) podemos observar algunas diferencias significativas entre hombre y mujeres. Las mujeres más jóvenes reconocen sentirse más competentes frente a las dinámicas de inclusión y exclusión que provocan las brechas digitales que sus compañeros. Esta diferencia se iguala en edades centrales (desde los 25 a los 39 años) donde hombre y mujeres parecen tener formación y competencias semejantes. No obstante, a partir de este momento la distancia entre hombre y mujeres se invierte y dispara. Las mujeres de mayor edad se sienten menos competentes y con menos formación para abordar la desigualdad que provocan las brechas digitales en sus aulas que sus compañeros masculinos.

Figura 3
Género y dinámicas de inclusión y exclusión



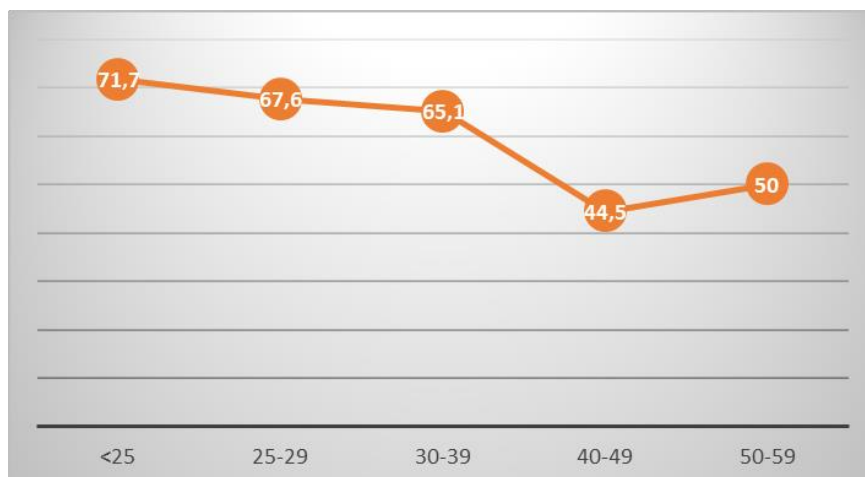
Cuadro 5
Competencia digital y formación para abordar brechas digitales

		1	2	3	4	5	Total	
Relación con las tecnologías	Avanzado	N	0	2	11	21	4	38
		%	0,0%	5,3%	28,9%	55,3%	10,5%	100,0%
	Convencional	N	2	2	3	4	0	11
		%	18,2%	18,2%	27,3%	36,4%	0,0%	100,0%
	Innovador	N	2	2	17	26	17	64
		%	3,1%	3,1%	26,6%	40,6%	26,6%	100,0%
Normal	N	10	32	82	68	20	212	
	%	4,7%	15,1%	38,7%	32,1%	9,4%	100,0%	
Total	N	14	38	113	119	41	325	
	%	4,3%	11,7%	34,8%	36,6%	12,6%	100,0%	

3.4. Humanización de la tecnología en educación. La integración de la TIC y la JS

Llegados a este punto y en base a los resultados obtenidos, cabría preguntarse si las universidades están formando a los futuros docentes con un sentido y un propósito democrático y crítico que permita visualizar las desigualdades que genera. Para ello se preguntó a través del ítem 16 si la universidad les ha brindado la formación suficiente para utilizar las tecnologías a favor de una educación inclusiva que garantice una igualdad de oportunidades en su actividad como futuros docentes.

Como podemos ver en el siguiente gráfico los participantes más jóvenes afirman en mayor grado que la formación que se les está ofreciendo desde las universidades no satisface las necesidades para afrontar una digitalización inclusiva y democrática. Si profundizamos en una mirada de género podemos observar que los hombres (70 %) creen en mayor medida que la universidad no ofrece la formación necesaria para cubrir estas necesidades frente al 56,1 % de las mujeres.

Figura 4*Edad y formación recibida para garantizar una educación inclusiva a través de las TICs*

Por último, y para cerrar el estudio se trasladó la pregunta relativa sobre las competencias y habilidades necesarias para hacer frente al vínculo ente las TIC y la justicia social (ítem 17). Cruzando este ítem con la variable género encontramos que hay pequeñas diferencias entre hombres y mujeres con relación a esta competencia. Un 25,7 % de las mujeres se sienten competentes para vincular TIC y justicia social, frente al 24,7 % de los hombres. Sin embargo, el dato alarmante nos lo da el 75,1 % de futuros docentes que no se sienten capaces y que aseguran no tener la formación técnica necesaria para hacer frente a estas demandas que vinculan TIC y justicia social.

Cuadro 6*Género y habilidad para abordar el vínculo TIC y justicia social*

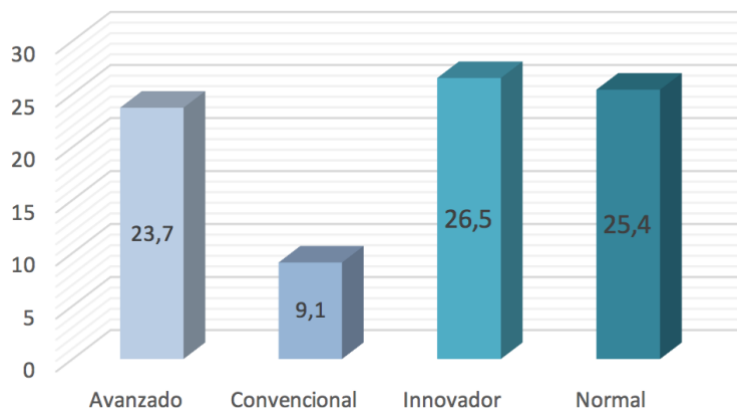
		1	2	3	4	5	Total
Hombre	N	7	14	29	24	11	85
	%	8,2%	16,5%	34,1%	28,2%	12,9%	100,0
Género Prefiero no decirlo	N	0	0	1	0	0	1
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0
Mujer	N	19	41	103	50	26	239
	%	7,9%	17,2%	43,1%	20,9%	10,9%	100,0
Total	Recuento	N	55	133	74	37	325
	% Género	%	16,9%	40,9%	22,8%	11,4%	100,0

Al cruzar este ítem 17 (competencias y habilidades necesarias para hacer frente al vínculo ente las TIC y la justicia social) con el ítem 9 (relación con las tecnologías), quisimos comprobar si los futuros docentes, con una mayor competencia digital se relacionaría directamente con ser más competentes a la hora de poner esos conocimientos digitales al servicio de una educación más democrática y justa. Sin embargo, los datos demuestran que tanto los participantes con altas competencias digitales (innovadores 26,5) como aquellos con competencias digitales de uso normal (25,4) tienen valores similares y sorprendentemente bajos. Es decir, no sólo la gran mayoría siente que no tienen la formación técnica necesaria para hacer frente a las demandas que las TIC y la justicia social necesita, sino que una formación en TIC y/o

altas competencias digitales no garantizan una atención adecuada centrada en la justicia social. Urge por lo tanto una formación específica en este sentido.

Figura 5

Capacidad/habilidad actual insuficiente para abordar el vínculo entre las TIC y la Justicia Social y Relación con las tecnologías



4. Discusión y conclusiones

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son, sin duda, cada vez más dependientes de la tecnología (Área, 2011). Circunstancias como la pandemia de Covid-19 han demostrado que, con los medios adecuados, era posible seguir con una cierta normalidad el ritmo docente, aunque precisamente este mismo hecho ha puesto de manifiesto algunas cuestiones importantes sobre la digitalización de profesores, alumnos y, en general, de la comunidad educativa, y el acceso a la misma con la posibilidad de que exista la llamada brecha digital.

La Unión Europea ha creado el llamado Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) donde se describen las 22 competencias digitales específicas que deben desarrollar los educadores. Estas competencias digitales no se habían valorado hasta ahora en los profesores, por lo que la formación para mejorarlas o darles ciertas habilidades no se habían sistematizado y, en muchas ocasiones dependía de cada docente (Colás et al., 2019). Además, el uso de TICs en educación puede ser un medio para luchar contra desigualdades, pero para ello es necesario disponer de recursos y habilidades por parte de los profesionales (Cortés et al., 2018). Sin embargo, desconocemos cuáles son las habilidades digitales y de mejora de los procesos educativos de los futuros docentes que son actualmente estudiantes de máster de educación. Por ello, se hace necesario analizar esta cuestión desde varios ángulos: conocimientos, formas de aplicarlos para personalizar el proceso de aprendizaje y posibilidades de inclusión, entre otras. Como señalan distintos estudios, cada vez se hace más necesario abordar ramas más específicas de la informática como la realidad aumentada o la robótica, poniendo en el centro del aprendizaje el propio acto pedagógico, las diferencias de géneros la diversidad funcional o nuevos métodos de evaluación (Moreno-Guerrero et al., 2022)

De los resultados obtenidos en las encuestas se extraen conclusiones interesantes como, por ejemplo, que más de la mitad (59,3 %) de los profesores en activo reconocen no tener la formación necesaria para abordar las brechas digitales que fomentan la desigualdad entre sus estudiantes. Además, la gran mayoría siente que no tienen la formación técnica necesaria para hacer frente a las demandas actuales, ya que solo las altas competencias digitales no garantizan una atención adecuada centrada en la justicia

social, lo cual hace necesario valorar la formación de los futuros y actuales docentes en este aspecto. Estaríamos hablando, pues, no sólo de mejorar la formación en competencias digitales de los futuros docentes, sino hacerlo desde una mirada inclusiva. Poner la tecnología al servicio de una educación para la justicia social (Rogerio, 2021), dotando a nuestros alumnos de herramientas que les permitan tener una mirada crítica hacia el mundo, con la esperanza de poder transformarlo.

Podría pensarse que los “nativos digitales” o al menos aquellos cuya edad es menor son más proclives a pensar que el uso de la tecnología mejora la calidad de los procesos educativos, pero no es así. Es el grupo de edad de 40 a 49 años quien lo opina de forma mayoritaria, tal vez porque han tenido posibilidad de comparar cuáles son las posibilidades actuales con el uso de TIC y las que había al principio de su carrera profesional y valoran las mejoras.

Respecto al uso de nuevas tecnologías, la mayoría de los encuestados creen que permiten incrementar la creatividad de los estudiantes, adaptar el método a necesidades individuales y generar estrategias colaborativas. Por el contrario, ven más complicado aumentar la autorregulación y el proceso de aprendizaje autónomo del estudiantado. En este último aspecto, parece claro que hay que implementar acciones de tutoría y seguimiento además de centrarnos nuevamente en impulsar un espíritu más crítico en los alumnos, que les haga despertar la conciencia, desarrollar la mirada sobre lo que les rodea, ser más reflexivos, independientes y protagonistas activos de sus propias vidas.

Aquellos cuya formación inicial en TIC es mayor y tienen una competencia digital elevada (Avanzados o Innovadores) piensan mayoritariamente (90,7 %) que las nuevas tecnologías en educación mejoran la calidad de la enseñanza, frente al 72,8 % de los que tienen autopercepción de sus habilidades digitales como Normales o Convencionales. Lógicamente, a mayor conocimiento de las posibilidades, más claro queda cuáles son sus beneficios (Guillén-Gámez et al., 2022). Así, esta es una vía para mejorar los procesos docentes, ya que hay una relación directa entre la relación con las tecnologías y la mejora de la calidad de los procesos educativos (Gorski, 2005).

Los resultados indican que, a pesar de que los docentes posean la formación técnica, no tienen la formación requerida para reducir las desigualdades consecuencia de las distintas brechas digitales. Así, habría que insistir en este aspecto, ya que la mayor parte de los encuestados manifiesta que la universidad no les ofrece formación para desarrollar estrategias de digitalización inclusiva y democrática (70 % de los hombres y 56,1 % de las mujeres).

Por otra parte, y alineado con algunas cuestiones discutidas en Mariscal y otros (2019), es necesario revisar que el género no supone un obstáculo en el acceso a la tecnología. De los resultados de la encuesta se observa que las puntuaciones son ligeramente “peores” en mujeres y que este grupo muestra un mayor escepticismo sobre la mejora que podría introducir la tecnología en los procesos educativos. Algunos estudios muestran la relación y la influencia que el género tiene sobre el conocimiento de los recursos tecnológicos (Anguita y Alario, 2001); otros muestran que los estereotipos perpetrados por la sociedad y reproducidos culturalmente afectan a que hombres y mujeres elijan cursar estudios o simplemente preferencias por disciplinas más o menos tecnológicas (Álvarez-Lires et al., 2014); O quizá estos bajos resultados por parte de las mujeres se deban a cuestiones más nucleares, cuestiones más relacionadas con la confianza y la seguridad de unos y otras al contestar la encuesta. Kay y Shipman (2018), en sus investigaciones, afirman que una mujer necesita saber (entendiendo por saber dominar el tema propuesto) un 80 % para mostrar confianza y maestría en el tema en cuestión. Los hombres sólo necesitan un 30 %, por lo que sus respuestas serán más

arriesgadas y menos seguras. Nuevamente, esta propensión al perfeccionismo de las mujeres viene grabado a fuego desde la más tierna infancia de las niñas bajo una avalancha de señales biológicas y culturales que les dicen que tengan cuidado, que valoren la perfección y que eviten posibles fracasos a toda costa. Los padres y la sociedad refuerzan muchos de estos mensajes y comportamientos (Kay y Shipman, 2018). Habría, por tanto, que prestar también atención al colectivo de futuras docentes, proporcionándoles la información y formación necesaria compensando estas desigualdades estructurales.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se podría realizar esta misma investigación introduciendo temas que preocupan a la comunidad educativa y que por su inminente aparición no tenemos todavía numerosa bibliografía al respecto. Estas líneas de investigación deberían adentrarse en la formación real que nuestros docentes obtienen sobre autorregulación del aprendizaje, gamificación, pensamiento computacional e inteligencias artificiales.

Referencias

- Álvarez-Lires, F. J., Arias-Correa, A., Serrallé, J. F. y Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 54-72.
- Andrejevic, M. (2014). The big data divide. *International Journal of Communication*, 8, 1673-1689.
- Anguita, R. y Alario, A. I. (2001) Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En M. Área (Ed.) *Educación en la sociedad de la información*, (pp. 215- 248). Desclée.
- Área, M. (2011). *Tic, identidad digital y educación. Cuatro reflexiones*. Reencuentro.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de competencia digital docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Colás Bravo, M. P., Conde Jiménez, J. y Reyes de Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Comunicar*, 27(61), 1-14. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Comisión Europea. (2007). *Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras*. Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2021). *Plan de acción de educación digital (2021-2027)*. Comisión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consejo de la Unión Europea.
- Cortés, A., Rodríguez, A. y Val, S. (2018). *Estrategias transformadoras para la educación*. Pirámide.
- Domingo-Coscolla, M., Bosco, A., Carrasco Segovia, S. y Sánchez Valero, J. A. (2020) Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Fernández-Cruz, F. y Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, 24(46), 97. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Font, S. (2014, 9 de noviembre). Las fotos de tu gato en internet ponen en jaque tu privacidad. *ElDiario.es* https://www.eldiario.es/turing/big_data/fotos-internet-ponen-jaque-privacidad_1_4472982.html
- Gorski, P. (2005). Education equity and the digital divide. *ACE Journal*, 13(1), 3-45.
- Guillén-Gámez, F. D., Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2022). Differential analysis of the years of experience of higher education teachers, their digital competence and use of digital resources: Comparative research methods. *Tech Know Learn* 27, 1193-1213. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09531-4>

- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 38(19), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development facts and figures*. ITUPublications.
- Kay, K. y Shipman, C. (2018). *The confidence code for girls*. Harper-Collins.
- López, L. y Aguaded, I. (2015). La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación. *Comunicar*, 22(44), 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Mariscal, J., Mayne, G., Aneja, U. y Sorgner, A. (2019). Bridging the gender digital gap. *Economics*, 13(1), 20190009. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2019-9>
- Moreno-Guerrero, A. J, Marín-Marín, J. A., Parra-González, M. E. y López-Belmonte, J. (2022). Computer in education in the 21st century. A scientific mapping of the literature in Web of Science. *Campus Virtuales*, 11(1), 201-223. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1019>
- Murolo, N. L. (2010). Cuatro conceptos para interpretar el cruce entre digitalización y sociedad. *Kairos: Revista de Temas Sociales*, 26(6), 1-13.
- Piscitelli, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://10.1108/10748120110424843>
- Rogero, J. (2021). Cambio educativo y justicia social. En J. J. Vergara y F. J. Murillo (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social*. (pp. 144-153). Zambra y Baladre.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Santos Alejo, D. (2021). La tecnología en educación y la justicia social. En J. J. Vergara y F. J. Murillo (Coords.), *Miradas que educan. Diálogos sobre educación y justicia social*. (pp. 230-240). Zambra y Baladre.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Breve CV de las autoras

Helena López Bueno

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Diplomada en Pedagogía por la UCM. Máster en Neuropsicología e Inteligencias Múltiples en Educación Temprana por la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid. Es miembro investigador de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social. Es miembro investigador del Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social. Asimismo, es miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Autora de diversas publicaciones en revistas científicas, en congresos Nacionales e Internacionales. Email: helena.lopez@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6560-4372>

Sonia Val

Doctor Ingeniero Industrial por la Universidad de Zaragoza. Máster en Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Camilo José Cela. Profesora del Departamento de Ingeniería de los Procesos de Fabricación. Miembro del Grupo de investigación Educaviva de la Universidad de Zaragoza. Participa en diversos proyectos de investigación relacionados con la educación, la tecnología y la Inteligencia Artificial.

Autora de libros, artículos y participación en congresos internacionales de educación e ingeniería. Email: sonia@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9140-9367>

Martha Leticia Gaeta González

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Actualmente es profesora investigadora en la Facultad de Educación de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de investigadores (Nivel 2), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE). Coordina la Red Interuniversitaria de Investigación Educativa, Puebla (REDIIEP). Su investigación se centra en el desarrollo y promoción de competencias cognitivas y socio-afectivas para el bienestar y óptimo aprendizaje en las diferentes etapas de la formación humana y en la formación de investigadores. Email: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>