

39

TERCERA ÉPOCA  
ENERO-JUNIO 2021

# IPS

# Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Recursos educativos y materiales  
didácticos en contextos  
sociocomunitarios



# PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA  
(ENERO-JUNIO 2021)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)  
http://sips-es.blogspot.com  
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:  
*Editorial, address of exchanges and correspondence section:*

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA**

Att. Antonio V. Martín García  
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca  
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca  
Tel. +34294630. Fax +34294609  
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

Maquetación: INTERGRAF  
ISSN: 1139-1723.  
Depósito legal: V-4110-1998.  
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.  
Fecha de inicio publicación: 1986  
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones  
vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es  
responsabilidad de la revista.

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:**

##### **BASES DE DATOS NACIONALES:**

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC),  
PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de  
Información Educativa), BEG (GENCAT).

##### **BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:**

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA,  
IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación  
Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc,  
Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom  
(Cengage Gale), DOAJ.

##### **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS**

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)

IN-RECS

Latindex

RESH

Google Scholar Metrics

DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de  
Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)

MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes

CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)

CARHUS Plus+

e-revistas (CSIC)

ERIH PLUS

\* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad  
y datos estadísticos de la publicación en la web



## COMITÉ EDITORIAL

### Director

**Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García**  
(Universidad de Salamanca, España)

### Consejo de Redacción

#### Secretaría Editorial

**Prof. Dra. Sara Serrate González** (USAL, España)

**D. Sergio Soriano Toro** (Técnico)

**Dña. Barbara Mariana Gutierrez** (USAL, España)

**Dra. Alicia Murciano Hueso** (USAL, España)

#### Editores asociados

**Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez**  
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

**Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez**  
(Universitat Autònoma de Barcelona)

**Prof. Dra. Susana Torio López**  
(Universidad de Oviedo, España)

**Prof. Karla Villaseñor Palma**  
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

#### Vocales

**Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal**  
(Universidad Complutense de Madrid, España)

**Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado**  
(Universidade do Minho, Portugal)

**Prof. Dra. Anna Planas i Lladó**  
(Universitat de Girona, España)

**Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva**  
(UNED, España)

**Prof. Dra. Inés Gil Jaurena**  
(UNED, España)

**Prof. Dr. Enrique Pastor Seler**  
(Universidad de Murcia, España)

**Prof. Dr. Héctor Luís Díaz**  
(Western Michigan University)

**Prof. Dr. Gregor BurKhart**  
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug  
Addiction (EMCDDA))

**Prof. Dr. Guillermo Prado**  
(University of Miami, EEUU)

**Prof. Dra. Ina Koning**  
(Univdrsiteit Utrecht, Netherlands)

**Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho**  
(Universidad do Porto, Portugal)

**Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte**  
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

**Prof. Dr. Mark Macgowan**  
(Florida International University, EEUU)

**Prof. Dr. Metin Özdemir**  
(Örebro University, Sweden)

## COMITÉ ÉTICO

**Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,**  
(Universidad de Valladolid, España)

**Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,**  
(Universidad de Deusto, España)

**Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,**  
(Universitat de Barcelona, España)

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Prof. Dra. Margarita Machado-Casas**  
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

**Prof. Dr. Winfried Böhm**  
(Universität Würzburg, Alemania)

**Prof. Dr. Pedro Demo**  
(Universidade de Brasília, Brasil)

**Prof. Dr. Juha Hämäläinen**  
(University of Kuopio, Finlandia)

**Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer**  
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

**Prof. Dr. Peter Jarvis**  
(University of Surrey, Reino Unido)

**Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen**  
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

**Prof. Dr. Jack Mezirow**  
(Columbia University, EE.UU)

**Prof. Dr. José Ortega Esteban**  
(Universidad de Salamanca, España)

**Prof. Dr. Daniel Schugurensky**  
(Arizona State University, EE.UU.)

**Prof. Dra. Christine Sleeter**  
(State University Monterey Bay, EE.UU)

**Prof. Dra. Georgina Szilagyí**  
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

**Prof. Dr. Antonio Teodoro**  
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)



# SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria  
Nº 39. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2021

## Presentación del Monográfico

Jesús Rodríguez Rodríguez, Tânia Maria F. Braga García. José Luís Muñoz Moreno  
& Carmen Denébola Álvarez Seoane ..... 15

## Monográfico

La actuación de los ayuntamientos frente a la elaboración de materiales didácticos  
Denébola Álvarez-Seoane, Jesús Rodríguez Rodríguez & José Luis Muñoz Moreno ..... 21

Videojuegos para incentivar la participación y el compromiso social  
Dra. Silvia López Gómez & Santiago Fernández Lanza ..... 37

Da escola para a casa, da casa para a escola: o livro didático de ciências como elo entre  
a dinâmica escolar e a comunidade local  
Edna Luiza de Souza & Nilson Marcos Dias Garcia ..... 49

Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas  
indígenas em Mato Grosso (Brasil)  
Alceu Zoia & Micael Turi Rondon ..... 61

Livros didáticos em espaços sociocomunitários. Para além dos muros escolares, novas funções  
Tânia Maria Braga Garcia & Wagner Luís Barbosa ..... 75

Materiales didácticos para la formación ciudadana en aulas de educación secundaria obligatoria:  
un análisis de su uso mediante observación no participativa  
Ilaria Bellatti & Judit Sabido-Colina ..... 87

## Investigaciones

Intención de participación en programas universitarios de mayores en modalidad a distancia. Iden-  
tificación de perfiles mediante análisis de segmentación  
Antonio Víctor Martín García & José Manuel Muñoz-Rodríguez ..... 105

La brecha digital en población en riesgo de exclusión social Lourdes Gutiérrez-Provecho, Mercedes López-Aguado, José Luis García Llamas & José Quintanal Díaz** .....	123
Antisocial and criminal behaviour, school violence, and dating violence in adolescence Marta Ruiz-Narezo, Rosa Santibañez Gruber & Teresa Laespada Martínez.....	139
Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia Ester Císcar Cuñat, Concepción Martínez Vázquez & Amparo Pérez Carbonell.....	153
Relación de la integración social y las experiencias de ocio con el bullying en estudiantes de Educación Primaria Juan Manuel Rodríguez-Álvarez, Raúl Navarro Olivas & Santiago Yubero Jiménez.....	167

## PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

### RECURSOS EDUCATIVOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS EN CONTEXTOS SOCIOCOMUNITARIOS

---

La expresión “recursos educativos” o “materiales didácticos” generalmente queda asociada al ámbito escolar y de los centros educativos. Ciertamente las escuelas son espacios donde se evidencia la presencia y la importancia de los recursos educativos y los materiales didácticos, especialmente vinculados con la función didáctica que cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes escolares, pero también de las habilidades y las actitudes que constituyen metas marcadas por el Sistema Educativo. Sin embargo, es necesario ampliar la mirada sobre estos, y esa es la principal intención del número monográfico que aquí se presenta.

Al recurrir al concepto de recursos educativos y materiales didácticos, se busca llamar la atención sobre un conjunto de objetos, materiales, lugares y acciones que tienen el potencial de sustentar procesos de desarrollo socioeducativo, considerados desde su dimensión más pedagógica. Además de su presencia en los ámbitos escolares, dichos recursos educativos y materiales didácticos circulan en el espacio social de manera extensa, ya sea conectados y derivados del trabajo escolar, de las acciones de otras instituciones de la Administración pública o de iniciativas privadas, grupos o individuos preocupados en fomentar el desarrollo de determinadas comunidades específicas. De igual manera, la participación de otras instituciones y organizaciones en el proceso educativo, el importante espacio educativo generado

por la Educación Social y la existencia de nuevos ámbitos comunitarios donde tienen lugar diversas actividades educativas, requiere de analizar y reflexionar sobre el sentido y el significado de los recursos educativos y los materiales didácticos en los diferentes escenarios profesionales.

Se pone de relieve la conveniencia de contar con nuevos recursos educativos y materiales didácticos que ayuden a desplegar las actividades y las propuestas didácticas generadas, y se precisa de contar con profesionales que elaboren y adapten recursos educativos y materiales didácticos a las diferentes situaciones educativas. De hecho, si prestamos atención al variopinto entramado de instituciones del ámbito sociocomunitario (por ejemplo: archivos, municipios, museos, asociaciones, centros de salud, etc.), nos podemos encontrar con una amplia heterogeneidad de iniciativas y recursos educativos y materiales didácticos generados por profesionales con distinta formación para responder a la diversidad de contextos y realidades.

De otro lado, las acciones educativas puestas en marcha para el desarrollo de comunidades y grupos dependen muchas veces de recursos y materiales convencionales como libros impresos, carteles, folletos, etc.; pero también se recurre a propaganda en vehículos de comunicación, material audiovisual de distinta tipología y finalidad, juegos, CDs o páginas en la red informática. Ocurre en centros culturales, museos, hospitales y otros

espacios sociales en los que las personas se mueven y donde pueden acceder a información, recibir orientación, crear y producir conocimiento. Así, los recursos educativos y los materiales didácticos en los contextos sociocomunitarios incorporan un conjunto diverso de posibilidades, que indiscutiblemente se han ampliado en los últimos años con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La ampliación del acceso a las redes ha posibilitado que incluso las comunidades ubicadas lejos de los grandes centros de interés accedan a la información y al trabajo educativo producido por distintos actores sociales.

Conviene poner de manifiesto que la mayoría de estos recursos educativos y materiales didácticos han contado de un modo u otro con la participación de la comunidad educativa implicada. En el caso de algunas experiencias se trata de un proceso global e integrador de los recursos educativos y materiales didácticos en el territorio y que permiten atender a la diversidad del alumnado, del profesorado y de las diferentes situaciones educativas. Asimismo, las experiencias de participación también son variadas, siendo los recursos educativos y los materiales didácticos unas iniciativas de los Ayuntamientos, del profesorado, del alumnado, de la vecindad, de la Universidad o de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

Este número monográfico recoge aportes de autores y autoras del entorno iberoamericano cuyas líneas de investigación son los recursos educativos y los materiales didácticos, considerados en sus significados para la vida y la mejora de las comunidades sociales en las que han sido desarrollados. Producidos por distintos agentes y con distintas motivaciones, son unos recursos educativos y materiales didácticos que poseen determinadas características que justifican su toma como objeto de atención en el ámbito de la Pedagogía Social. En este sentido, en diferentes territorios, un grupo de agentes institucionales ha actuado como estimulador o ejecutor de proyectos para la producción de libros, videos, juegos, entre otros recursos educativos y materiales didácticos, o incluso en la organización de espacios expositivos, proyecciones de películas, actividades escénicas y la satisfacción de las necesidades de la población de municipios específicos.

En definitiva, a través de este número monográfico se contribuye a visibilizar algunos de los principales trabajos de investigación relacionados con el análisis y uso de los recursos educativos y los materiales didácticos en los contextos sociocomunitarios. Se busca profundizar en la caracterización de recursos educativos y materiales didácticos y sus funciones básicas, así como en la selección y la aplicación de los mismos. La pretensión es brindar

puntos de reflexión y debate sobre sus posibilidades y limitaciones al servicio del desarrollo comunitario. Especialmente, ahora que ya no corresponde tan sólo que recursos educativos y materiales didácticos ilustren, sino que también animen y propicien la indagación, el descubrimiento, la construcción y la compartición de conocimientos. Por eso, tanto su funcionalidad como dinamismo son objeto de interés relevante para proveer nuevas oportunidades de aprendizaje a personas y grupos de nuestras comunidades y hacerlas progresar.

Los distintos artículos que aglutina este número monográfico se sostienen en las siguientes contribuciones:

- El análisis de las características de los materiales didácticos y sus procesos de elaboración por parte de los Ayuntamientos es realizado por Carmen Denébola Álvarez Seoane, Jesús Rodríguez Rodríguez y José Luís Muñoz Moreno. Su estudio, centrado en la provincia de A Coruña (Galicia), indaga en las buenas prácticas de los municipios de A Coruña, Cabana de Bergantiños y Santiago de Compostela. La contribución destaca que el diseño y el desarrollo de materiales didácticos por parte de los municipios tiene múltiples posibilidades y responde a necesidades bien distintas en una realidad local muy diversa.
- Cómo los videojuegos pueden incentivar la participación y el compromiso social es el eje sobre el que se fija la aportación de Silvia López-Gómez y Santiago Fernández Lanza. Van más allá de la función de entretenimiento del videojuego y reparan en sus posibilidades en ámbitos de actuación distintos a la escuela y el hogar como, por ejemplo: bibliotecas, centros culturales, museos, etc. El videojuego se muestra como una herramienta para el compromiso social de sus usuarios en ámbitos sociocomunitarios tales como la ecología, el género, la educación sanitaria o la inmigración, entre otros.
- La relación entre la escuela y las comunidades rurales en el sur de Brasil es el centro de interés del artículo de Edna Luiza de Souza y Nilson Marcos Dias García. Los autores toman el libro de texto de Ciencias como una herramienta favorecedora de las relaciones entre conocimiento local y escuela. Su investigación etnográfica demuestra cómo los libros hacen circular el conocimiento científico entre familia y escuela, a la vez que movilizan conexiones entre conocimiento tradicional, cultura y ciencia local.
- La producción de materiales didácticos para la preservación de las lenguas indígenas en

Mato Grosso (Brasil) es abordada por Alceu Zoia y Mícale Turi Rondon. Hay poblaciones en situaciones distintas con respecto al uso de las lenguas originales y que demandan a las universidades de acciones para preservarlas mediante la producción de materiales didácticos. Aquí se analiza la experiencia de generación de recursos educativos en comunidades indígenas, con el apoyo de la Universidad, para preservar las lenguas nativas en riesgo de extinción y promover su aprendizaje entre la población escolar.

- La presencia de libros de texto en espacios sociocomunitarios es analizada por Tânia Braga García y Wagner Barbosa. Muchos libros son distribuidos gratuitamente cada año en las escuelas públicas brasileñas mediante un programa del Gobierno Federal, y cada tres años las escuelas seleccionan libros nuevos que reemplazan a los utilizados por el alumnado. En un país marcado por la desigualdad social, una población en situación de vulnerabilidad y con escasas bibliotecas y salas de lectura, se pone en valor el papel de quienes recolectan libros usados, seleccionan los que se pueden seguir empleando y los ponen en circulación en las comunidades periféricas.
- El texto de Ilaria Bellatti y Judit Sabido-Codina repasa en la funcionalidad didáctica de los materiales diseñados para la formación ciudadana del alumnado de Educación Secundaria. Las autoras determinan qué factores son aquellos más significativos para generar oportunidades didácticas y desarrollar experiencias de aula en

el terreno de la educación ciudadana. Destacan la necesidad de promover planteamientos pedagógicos que superen las limitaciones que tienen las propuestas didácticas más aisladas y apuesten por enfoques más globalizadores.

¿Cómo son los recursos educativos y los materiales didácticos en los contextos sociocomunitarios?, ¿qué características pedagógicas presentan estos?, ¿cuáles son sus particularidades didácticas?, etc. son algunos de los interrogantes sobre los que enfatizan los artículos comprendidos en este número monográfico. Los especialistas participantes aportan sus estudios, experiencias y valoraciones sobre la temática nuclear y proporcionan una visión amplia y actualizada de esta. El propósito último es conocer y compartir aportaciones significativas y disponer de unas contribuciones cualificadas de las realidades y las perspectivas de los recursos educativos y los materiales didácticos en los contextos sociocomunitarios. Esperamos que el resultado final sea de interés y provecho. Es propósito también de este monográfico recordar a aquellos pedagogos y pedagogas que de un modo u otro han contribuido a través de su concepción de los materiales y recursos en el desarrollo del concepto de ciudad educadora. En este sentido, recordar de un modo muy especial a nuestro amigo Xosé Manuel Rodríguez Abella, pedagogo del ayuntamiento de Santiago de Compostela durante muchos años y que dejó una notabilísima impronta en la manera de entender el sentido y significado de los materiales en los procesos de desarrollo comunitario.

**Jesús Rodríguez Rodríguez**

Universidade de Santiago de Compostela

**Tânia Maria F. Braga García**

Universidade Federal do Paraná

**José Luís Muñoz Moreno**

Universitat Autònoma de Barcelona

**Carmen Denébola Álavarez Seoane**

Universidade de Santiago de Compostela



**MONOGRÁFICO**

**RECURSOS EDUCATIVOS Y  
MATERIALES DIDÁCTICOS EN  
CONTEXTOS SOCIOCOMUNITARIOS**



**LA ACTUACIÓN DE LOS AYUNTAMIENTOS FRENTE  
A LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS**  
**THE ROLE OF CITY COUNCILS IN THE ELABORATION  
OF EDUCATIONAL MATERIALS**  
**A AÇÃO DAS PREFEITURÍAS NA ELABORAÇÃO DE MÍDIAS EDUCATIVAS**

Denébola ÁLVAREZ-SEOANE\*, Jesús RODRIGUEZ RODRÍGUEZ\*  
& José Luís MUÑOZ MORENO\*\*

\*Universidade de Santiago de Compostela \*\* Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción: 17.VII.2021  
Fecha de revisión: 29.IX.2021  
Fecha de aceptación: 02.XI.2021

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Material didáctico; Recurso educativo; Ayuntamiento; Municipio; Comunidad</p>	<p><b>RESUMEN:</b> La elaboración de materiales didácticos por parte de los Ayuntamientos representa una concreción relevante en la perspectiva de la implicación y la participación de los municipios en la educación. El estudio que aquí se desarrolla ha tenido el objetivo de analizar las características de los materiales didácticos y sus procesos de elaboración por parte de los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña (Galicia - España) y, particularmente, indaga en las buenas prácticas de los municipios de A Coruña, Cabana de Bergantiños y Santiago de Compostela. La metodología seguida ha considerado la revisión documental, la evaluación y catalogación de materiales didácticos y la visión de los responsables municipales. Los principales resultados obtenidos profundizan en las dimensiones de la caracterización de los materiales didácticos, así como de su planificación, diseño, publicación y difusión. Entre las conclusiones alcanzadas se destaca que el diseño y desarrollo de materiales didácticos por parte de los Ayuntamientos tiene múltiples posibilidades y responde a necesidades bien distintas en una realidad municipal diversa.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> Teaching materials; Educational resource; City Council; Municipality; Community</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The elaboration of didactic materials by the City Councils represents a relevant concretion in the perspective of the implication and participation of the municipalities in education. The study carried out here has had the objective of analyzing the characteristics of the learning materials and their elaboration processes by the City Councils of the province of A Coruña (Galicia - Spain) and, particularly, it investigates the good practices of the municipalities of A Coruña, Cabana de Bergantiños and Santiago de Compostela. The methodology followed has considered the documentary review, the evaluation and cataloguing of learning materials and the vision of the municipal officials. The main results obtained delve into the</p>

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Denébola Álvarez-Seoane.** Facultade de Formación do Profesorado. Avenida Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo. E-mail: carmen.alvarez.seoane@usc.es

	dimensions of the characterization of teaching materials, as well as their planning, design, publication and dissemination. Among the conclusions reached, it is highlighted that the design and development of didactic materials by the City Councils has multiple possibilities and responds to very different needs in a diverse municipal reality.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Material didático; Recurso educacional; Prefeitura; Município; Comunidade	<b>RESUMO:</b> A elaboração de materiais didáticos pelas Câmaras Municipais representa uma concretização relevante na perspetiva do envolvimento e participação dos municípios na educação. O estudo aqui desenvolvido teve como objetivo analisar as características dos materiais didáticos e seus processos de elaboração pelas prefeituras da província de A Coruña (Galiza - Espanha) e, em particular, investigar as boas práticas dos municípios de A Coruña, Cabana de Bergantiños e Santiago de Compostela. A metodologia seguida considerou a revisão documental, a avaliação e catalogação de materiais didáticos e a visão dos funcionários municipais. Os principais resultados obtidos mergulham nas dimensões da caracterização dos materiais didáticos, bem como no seu planeamento, concepção, publicação e divulgação. Entre as conclusões alcançadas, destaca-se que a concepção e desenvolvimento de materiais didáticos por parte das Câmaras Municipais tem múltiplas possibilidades e responde a necessidades muito diferentes numa realidade municipal diversa.

## 1. Introducción

Los procesos de descentralización educativa en beneficio de los Ayuntamientos quedan justificados por, entre otras razones, la conveniencia de ofrecer respuestas más ajustadas a los entornos cambiantes, la necesidad de contextualizar los contenidos pedagógicos, la integración de la variedad de recursos que demanda una educación de calidad o la promoción de la participación social de la comunidad en la educación (Gairín, 2003). Están vinculados con la democratización de la sociedad, el respeto a las particularidades socioculturales y el principio de equidad (Gairín, 2005).

Igualmente, la territorialización educativa se asocia con la autonomía institucional de los Ayuntamientos y, especialmente, con el uso que pueden hacer de esta para reforzar la calidad de la educación (Comas, Abellán y Plandiura, 2014). Su proximidad con la realidad educativa más cercana los sitúa en una posición privilegiada para implicarse en la educación (Muñoz y Gairín, 2014). De hecho, algunos de los Sistemas Educativos que sirven de referencia a nivel internacional, como los de los países nórdicos, apuestan más por los modelos de proximidad y se alejan de los modelos centralizados que serían más propios de los países mediterráneos (Prats, 2015).

La educación como objeto de atención por parte de los Ayuntamientos toma importancia por cuanto el municipio puede transitar de ser un mero soporte de la educación a convertirse en un agente educativo de relieve y una auténtica fuente de aprendizaje (Muñoz, 2012). Así, la "polis" se restaura y la "civitas" se vigoriza (Carneiro, 1999). Los Ayuntamientos desempeñan su rol de agente educativo en el instante que proponen actuaciones en los ámbitos donde surgen necesidades educativas que precisan de su intervención

para su satisfacción (Molina, 2007). La capacidad educadora que tienen es insustituible, porque representan la única Administración pública con capacidad para transformar sus municipios en ciudades educadoras, lo que comporta facilitar la educación de la ciudadanía mediante innumerables recursos (FEMP, 2018).

A pesar de que en nuestro contexto próximo la mayor implicación de los Ayuntamientos en la educación es una tendencia que se constata (Muñoz, 2009), también se evidencia la reflexión sobre su sentido y las posibilidades que tiene. Particularmente, ahora que la educación ya no se circunscribe solamente con el espacio escolar y corresponde fijarse en las educaciones que se dan en los diferentes espacios que pueden educar. También en un presente donde el énfasis ya no se concentra únicamente en la infancia y la juventud, sino que lo hace en la educación a lo largo y ancho de toda la vida y todos sus escenarios, en la cercanía en lugar de la lejanía, en la transversalidad en vez de la sectorización y en la participación por encima de los modelos "top-down" (DIBA, 2005).

Los Ayuntamientos abren los procesos educativos a sus realidades socioculturales impulsando las virtudes pedagógicas de los valores que encarnan la proximidad, la significación y la participación (Caballo, 1999). Esto entraña que los Ayuntamientos asuman su liderazgo, responsabilidad y compromiso con el desarrollo educativo de los municipios (Muñoz, 2012; Sático, 2009). Al respecto, su participación, de acuerdo con Carnicero (2001), puede ser amplia y variada en áreas tales como la planificación (concreción de metas, políticas y economías educativas), la programación (elaboración de planes, programas y proyectos educativos), la ejecución (gestión de procesos educativos) y el control (supervisión y evaluación). Es una participación que va en la línea de ejercer

las funciones propias de respaldar planes y programas, animar proyectos, divulgar iniciativas, fomentar alianzas, promover actuaciones, proporcionar soportes y otras (Bosch & Batlle, 2006). Pero que también conecta con tareas más operativas como la creación y la elaboración de materiales didácticos.

En cierto modo el papel de los Ayuntamientos va cambiando y su cometido, la forma en cómo se organizan, sus capacidades de actuación y la inversión que realizan en materia educativa también evolucionan, porque la educación acontece una de las mejoras apuestas, no sólo en términos de equidad o de justicia social, sino asimismo en clave de futuro (Plana, 2020). Los Ayuntamientos pueden desarrollar educativamente sus municipios mediante el conocimiento, creando saber, socializándolo, renovándolo y actualizándolo (Ergazakis, Metaxiotis, Psarras & Askounis, 2006). La creación y la elaboración de materiales didácticos entra en esta lógica y forma parte de las actuaciones encaminadas al desarrollo educativo y que se sostienen sobre los pilares de aprender del municipio, aprender el municipio y aprender para el municipio (Santos, 2009).

Aquí nos referimos a los materiales didácticos que abandonan su perfil más tecnocrático y característico de un material curricular tradicional (Martínez, 1998), y que adoptan un enfoque plural y diverso que da mayor valor a las fuentes de información municipales y a sus funciones educativas y educadoras (Castro, 1996). Se trata de materiales didácticos amparados en discursos pedagógicos que valorizan la conexión con el entorno, prestan un protagonismo más activo a los sujetos del proceso educativo, a la relación entre las áreas de conocimiento, a la cultura científica y la controversia, y abrazan la democracia cultural, los procesos cognitivos complejos y los aprendizajes adecuados (Trillo, 1995). Son beneficiosos como recursos, total o parcialmente, para el aprendizaje y la enseñanza (Gimeno, 1991).

La creación y la elaboración de materiales didácticos desde los Ayuntamientos contribuye a la mejora sociocultural de los municipios y robustece los sentimientos de identidad y pertenencia a las comunidades locales, lo que no resulta sencillo en la era de la incertidumbre y la complejidad (Álvarez-Seoane, 2019). Su concreción representa una oportunidad para pasar de lo global a lo local y de lo desconocido a lo conocido. Dedicar esfuerzos al diseño y desarrollo de materiales didácticos es invertir en mejorar las aspiraciones y las pretensiones más inmediatas, así como apostar por su canalización a partir de las alternativas que pueden ofrecer los municipios, propiciando incluso el descubrimiento de nuevos espacios y escenarios educativos.

Los materiales didácticos en este marco pueden ser múltiples y variados a tenor del criterio que tengan como principal punto de referencia: ámbito socioeducativo al cual se dirigen, contexto ideológico que presentan, intencionalidad que tienen, propósito institucional que se marcan, secuencias de acción formativa que integran o el propio contenido que incorporan (Rodríguez, 2010). Además, pueden delimitarse en soportes diferentes (impresos, manipulativos, audiovisuales o digitales) y poseer un valor pedagógico con potencial informativo, simbólico, lúdico, normativo o comunicativo. Ejemplo de ello son los materiales didácticos que, entre otros, han contribuido a preservar el patrimonio local, revalorizar el entorno de los municipios o respaldar la formación del alumnado y del profesorado (Castro, Gonçalves & Rodríguez, 2017; Rodríguez & García, 2011; Cebrián & Noguera, 2010; Martínez, 2010; Rosales, 2009; Rodríguez & Castro, 2007; Martínez-Odría, 2007; Martín, 1999).

Con todo, el objetivo principal del estudio realizado, y que aquí se concreta, ha consistido en analizar las características de los materiales didácticos y los procesos asociados para su creación y elaboración desde los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña (Galicia), poniendo un interés especial en las buenas prácticas que en este ámbito representan los tres municipios de A Coruña, Cabana de Bergantiños y Santiago de Compostela.

## 2. Metodología

### *Posicionamiento metodológico*

El estudio llevado a cabo ha tenido un carácter exploratorio y descriptivo con el propósito de conocer una realidad poco estudiada y explorada como es la de los materiales didácticos generados en el contexto municipal. Se ha establecido una estrategia de complementariedad de métodos con tres fases y tres elementos de estudio, que han sido desarrolladas de forma sucesiva y cuyos resultados e información obtenida en cada una ha alimentado a las otras dos.

- Fase 1) estudio documental: análisis de los estudios académicos, las reflexiones profesionales sobre esta realidad, las normativas y memorias económicas.
- Fase 2) evaluación y catalogación de materiales didácticos: recogida y análisis de los materiales didácticos existentes elaborados por los Ayuntamientos.
- Fase 3) visión de los responsables municipales: cuestionario sobre el conocimiento declarado y la visión que tienen sobre los

procesos de elaboración de este tipo de recursos educativos.

### **Población y muestra**

La muestra invitada ha quedado formada por los 93 Ayuntamientos de la provincia de A Coruña (Galicia). No se realizó ningún proceso de muestreo al no examinarse una parte de la población, sino que la muestra invitada era igual al total de la población. De los 93 Ayuntamientos invitados, la muestra participante varió según la fase: de 70 (75,27%) municipios en la fase 2 a 80 (86,02%) en la fase 3.

Si bien, los Ayuntamientos no han sido los únicos informantes de la investigación, de forma que se ha complementado la información facilitada por los Ayuntamientos con otras entidades educativas y de salvaguarda documental ubicadas en los municipios que forman la población observada: 105 bibliotecas y archivos municipales, 63 museos municipales, 64 escuelas infantiles y 294 instituciones educativas (escuelas de música y danza, centros educativos de primaria y secundaria, etc.). Esto ha permitido, por ejemplo, que en la fase 2 se lograse obtener información de todos los Ayuntamientos.

El perfil de las personas informantes ha variado en la medida en que cada institución ha designado a la persona responsable de la elaboración de materiales didácticos o informante clave de la temática, existiendo diferencias en el perfil formativo, profesional y/o de antigüedad en el cargo.

### **Instrumentalización y proceso seguido**

El instrumento empleado en la fase 2 (evaluación y catalogación de materiales didácticos) ha consistido en una **ficha de catalogación y análisis**. La ficha se ha orientado a identificar qué materiales didácticos formarían parte del catálogo de recursos y serían analizados mediante la misma a partir de cuatro premisas: los recursos debían responder al concepto de material didáctico comunitario construido en base a la revisión de la literatura; los recursos debían dar constancia de la participación de los Ayuntamientos; los Ayuntamientos debían haber participado en alguna de las fases del proceso de elaboración del recurso; y los recursos debían haberse elaborado entre 1979 y la actualidad (los recursos localizados sin fecha de edición también fueron aceptados). El proceso de recogida de información incluyó varias etapas sucesivas: fase previa de preparación de la documentación, contacto inicial con las instituciones, seguimiento y recogida de materiales.

La ficha de catalogación y análisis fue elaborada para recoger la información individual de cada

material didáctico aportado a la investigación, siendo el instrumento principal de la fase 2 y respondiendo a los propósitos de catalogar los materiales didácticos y describir sus principales características. Para la elaboración del instrumento se tuvieron en cuenta los parámetros empleados por las redes de bibliotecas revisadas, así como investigaciones previas en el ámbito municipal y de compilación de recursos (Candedo, 2002; Mareque, 2011; Pose Blanco, 2010; Pose Porto, 2006; Rodríguez-Abella, 2003; Rodríguez y Mariño, 2010). El instrumento quedó configurado por 32 variables cualitativas que permitían clasificar e identificar los materiales didácticos por la igualdad o no respecto de sus características: título, autoría, sexo de la persona autora, puesto laboral de la persona autora, año de publicación, lugar de edición, registro de la publicación (ISBN o Depósito Legal), tipo de editora, entidad divulgadora, municipio, población, límite, afiliación a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, servicio de educación, programación o colección, planificación integrada, formato, extensión, tipología, intencionalidad educativa, idioma, colectivo destinatario, ámbito educativo, territorio destinatario, temática, tabla de contenido y resumen.

El instrumento empleado en la fase 3, centrada en recabar la visión de los responsables municipales, fue el **cuestionario**. Se empleó el cuestionario autoadministrado por correo electrónico (Hernández, Fernández & Baptista, 2007) como técnica de obtención de respuestas directas de la muestra estudiada a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito que atienden a una investigación de enfoque descriptivo (Murillo, 2011a & 2011b). El cuestionario fue diseñado para una recogida de datos directa o autoadministrada que no necesitase de la presencia del investigador para su respuesta y así agilizar la obtención de respuestas ante una muestra dispersa (Pérez, 1994), quitar presión y facilitar tiempo de reflexión a la persona informante para poder dar respuestas más precisas (DeLeeuw & Hox, 2008). La estructura final del cuestionario, una vez sometido a validación de expertos, quedó distribuida en siete bloques:

- bloque 0: se solicitan datos de contacto e identificación de la persona informante y de la institución a la que representa.
- bloque 1: 21 preguntas sobre la elaboración de materiales didácticos en la Administración local vinculadas al proceso en general: acción socio-educativa del Ayuntamiento, responsabilidad de la elaboración de materiales didácticos, presupuesto y descripción de los materiales didácticos elaborados.
- bloques 2, 3, 4 y 5: cada uno de ellos centrado en una de las tareas (planificación, diseño,

publicación y divulgación) del proceso de elaboración de un material didáctico en el ámbito local.

- y bloque 6: opinión personal de la persona informante sobre la toma de decisiones.

A través de la consulta a los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña se respondió principalmente al propósito de describir el proceso general de elaboración de materiales didácticos comunitarios, si bien también se abordaron cuestiones que respondían a la caracterización de los recursos educativos, la descripción de las acciones socioeducativas de los Ayuntamientos en relación con la elaboración de materiales didácticos, la identificación de repercusiones de la legislación de la Administración local en la elaboración de materiales didácticos, y la identificación de fuentes de financiamiento para la elaboración de materiales didácticos por parte de los Ayuntamientos.

### **Selección de buenas prácticas**

A partir de los resultados globales obtenidos y del análisis individual de los recursos publicados por cada municipio, se efectuó una selección de buenas prácticas que pudieran servir como referentes y orientaciones para otros Ayuntamientos con interés en desarrollar materiales didácticos comunitarios. Entendiendo que el concepto de buenas prácticas podía ser cambiante y depender de las orientaciones educativas o científicas de cada época, se tomaron en cuenta los mismos criterios de buenas prácticas establecidos por la UNESCO en el marco del Programa Most (*Management of Social Transformations*), que especifica que las buenas prácticas deben ser: innovadoras, por cuanto desarrollan soluciones nuevas o creativas; efectivas, por cuanto demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora; sostenibles, por cuanto sus exigencias sociales, económicas, etc. pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y replicables, por cuanto sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Además de los criterios anteriores, se establecieron otras seis premisas para acotar todavía más

la selección de buenas prácticas, y de acuerdo con el propio campo de investigación:

- Amplitud, en relación con la extensión de la experiencia en términos del número de recursos elaborados por el municipio. Se seleccionaron los municipios con mayor número de materiales didácticos localizados.
- Sedimentación, en relación con que llevan un cierto tiempo desarrollándose y funcionan satisfactoriamente. Se seleccionaron los municipios que llevaban desarrollando políticas de elaboración de materiales didácticos durante más tiempo y de forma continuada.
- Novedad, en relación con que aportan actualización alrededor del problema objeto de estudio. Se seleccionaron los municipios que, en alguna de las fases de elaboración del material didáctico (planificación, diseño, publicación y difusión), habían desarrollado soluciones para superar dificultades y necesidades de mejora.
- Contextualización, en cuanto a que los materiales didácticos son planteados pensando en la realidad municipal a la que se dirigen sus usos, así como en las acciones socioeducativas desarrolladas por el municipio. Se seleccionaron los municipios que, habitualmente, elaboraban materiales didácticos de modo integrado en proyectos educativos.
- Profesionalización, en cuanto a que, en la elaboración, y particularmente en el diseño de los materiales didácticos, participaban profesionales del campo educativo (Pedagogía, Magisterio, Educación Social, etc.).
- Experimentación, en relación con que los materiales didácticos elaborados se sometían a evaluación y pruebas piloto antes de publicarse definitivamente y difundirse.

Atendiendo a todos estos criterios se procedió a una criba en la que se escogieron tres Ayuntamientos que cumplían con los criterios de buenas prácticas: A Coruña, Cabana de Bergantiños y Santiago de Compostela. El siguiente Gráfico 1 recoge la distribución temporal del número de materiales didácticos publicados por estos 3 municipios:

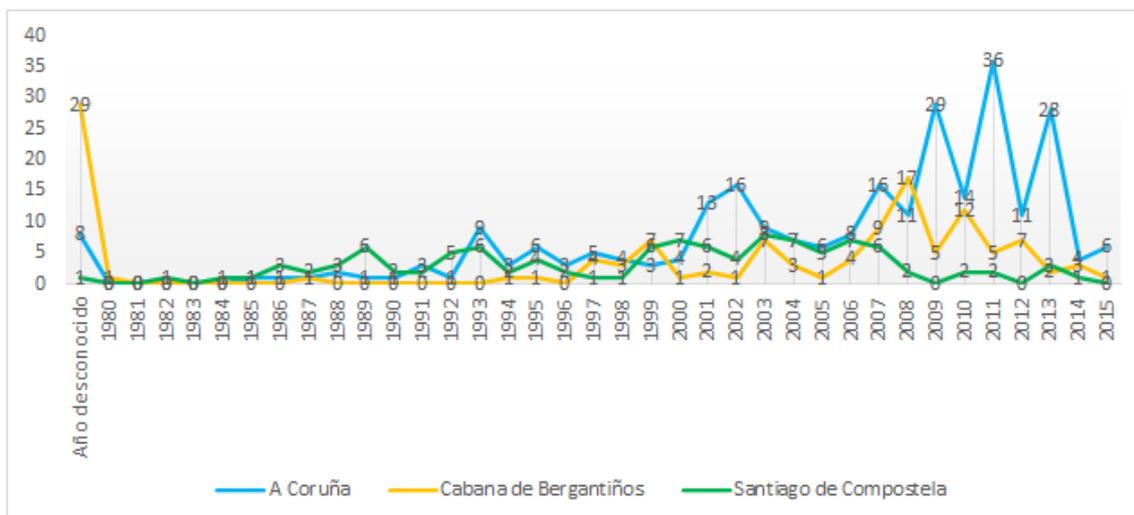


Gráfico 1. Materiales didácticos publicados en los municipios considerados como buenas prácticas.

### 3. Resultados

A continuación, analizamos los resultados obtenidos a través de la aplicación de la instrumentalización diseñada, refiriéndonos a los hallazgos más significativos de la investigación en relación con los tres Ayuntamientos seleccionados como buenas prácticas. En primer lugar, se describen las características de los materiales didácticos localizados y evaluados mediante la ficha de catalogación. En segundo lugar, ponemos en valor la experiencia desarrollada por cada uno de estos municipios respecto de cada una de las cuatro fases en las que se ha comprendido la elaboración del material didáctico: planificación, diseño, publicación y difusión. Igualmente, se realiza una explicación de los casos a través del conocimiento declarado por los informantes a través del cuestionario.

#### Características de los materiales didácticos

Nos detenemos aquí en cómo son los materiales didácticos que han elaborado los tres Ayuntamientos seleccionados como buenas prácticas. Para contextualizar y permitir la comparación con los casos no seleccionados, también se ofrece el sumatorio de los restantes 90 Ayuntamientos que configuran la muestra, refiriéndonos a estos como "total".

En primer lugar, cabe destacar que la muestra de materiales didácticos localizados fue de 1357 publicaciones distribuidas entre los 93 Ayuntamientos de la provincia de A Coruña. Sólo los tres municipios seleccionados para este análisis representan más de 1/3: 519 materiales elaborados con el apoyo del Ayuntamiento (A Coruña 271, Cabana de Bergantiños 139 y Santiago de Compostela 109).

*Formación de la autoría.* Al describir las características de las personas autoras de los materiales didácticos localizados nos encontramos con que en muchos casos esta información no aparece reflejada. Los datos totales del estudio se ubican por encima del 56,6% en datos perdidos respecto a la información de las personas autoras. En los tres casos seleccionados el porcentaje es inferior: A Coruña (47,6%), Cabana de Bergantiños (46,7%) y Santiago de Compostela (30,2%), especialmente este último refleja una preocupación mayor por su identificación.

Se estima un rasgo de buena práctica el incluir profesionales con formación didáctica en el equipo que desarrolla los materiales didácticos, si bien, la muestra productora de datos no es representativa. En el Ayuntamiento de Santiago de Compostela, de los 71 materiales didácticos en que es conocida la formación inicial de las personas autoras, un 39,4% de los casos cursaron titulaciones vinculadas con Educación. En Cabana de Bergantiños un 34,5% sobre 84 materiales didácticos. Una situación diferente reflejan los datos del Ayuntamiento de A Coruña, donde la baja frecuencia de perfil vinculado a Educación (2,9%) se justifica en varios equipos de elaboración de materiales didácticos, segmentados por departamentos o servicios municipales y donde el perfil formativo de las personas autoras guarda relación con el campo de especialización de cada departamento: Educación, Medio Ambiente, Torre de Hércules - Consorcio de Turismo, Museo Arqueológico e Histórico Castillo de San Antón y Museos Científicos Coruñeses.

*Planificación integrada.* La planificación a medio plazo de las necesidades en términos de elaboración de materiales didácticos se ha considerado un factor de calidad. Si bien, la ausencia de partidas presupuestarias específicas promueve

acciones puntuales y aisladas, la planificación integrada de un material didáctico en el marco de un programa municipal es un contexto favorecedor. De forma que integrar la elaboración de materiales comunitarios en un marco más amplio de proyecto municipal ayuda a que las acciones tengan continuidad en el tiempo, en consonancia con la visión de Parcerisa (2010) respecto de la acción comunitaria.

Los datos de los Ayuntamientos catalogados como buenas prácticas son dispares. En el Ayuntamiento de A Coruña casi la totalidad (97,7%) de los recursos localizados han sido planificados al amparo de algún programa municipal, de entre los que destacan Medioambiente con un 21,3% (recursos elaborados dentro de la programación del servicio de medioambiente que aborda temáticas como reciclaje, naturaleza, consumo, desarrollo urbano y sostenible, y educación ambiental) y Museos con un 64,4% (materiales didácticos elaborados como apoyo a la programación de un museo municipal, refiriéndose a la programación de los tres Museos Científicos Coruñeses y del Museo Arqueológico e Histórico del Castillo de San Antón).

También el Ayuntamiento de Santiago de Compostela tiene un porcentaje elevado (83,1%) de materiales didácticos integrados en la programación municipal y, especialmente, los desarrollados

por el Departamento de Educación en un 57,5% (programas de animación a la lectura, educación vial, educación para la salud o educación familiar; o colaboraciones con centros educativos) y, del ámbito sociocomunitario, por el Departamento de Servicios Sociales en un 23,3% (integra en su programación la elaboración de recursos sobre igualdad, mujer, juventud, tercera edad, bienestar y acción social).

En Cabaña de Bergantiños la frecuencia de materiales didácticos integrados en un programa municipal se reduce hasta el 55,2%. Los ámbitos de los programas con los que se vinculan mayoritariamente son cultura en un 27,7% (elaborado dentro de la programación de la concejalía de cultura que incluye fiestas, festivales, patrimonio y memoria histórica); medioambiente en un 13,87% y dinamización en un 10,95% (recursos elaborados en vinculación con programas de promoción municipal y/o desarrollo económico).

Puede observarse el detalle de las distribuciones en el siguiente Gráfico 2. Destaca, como se ha mostrado previamente, la colaboración con Museos en el caso del Ayuntamiento de A Coruña. Igualmente, sobresale entre el resto de los municipios no seleccionados el volumen de recursos sin vinculación explícita y los de dinamización y promoción.

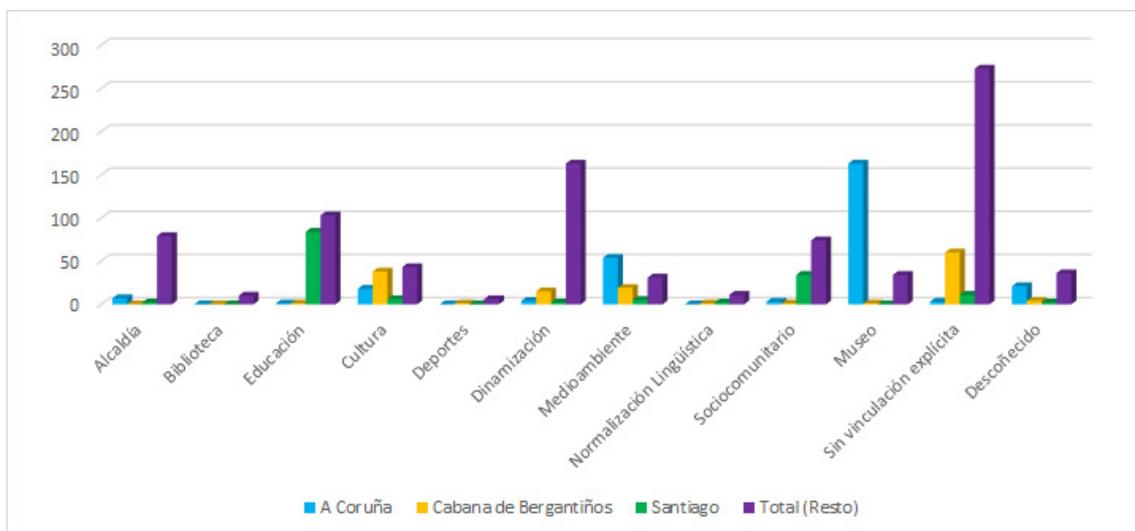


Gráfico 2. Ámbitos de los materiales didácticos.

**Soporte.** Los materiales didácticos elaborados por los Ayuntamientos se han realizado habitualmente en formato impreso (61,60%), pero en las últimas décadas comienza a ganar relevancia el formato digital (27,51%). Además, algunos de los materiales didácticos se presentan en ambos formatos, estando disponibles tanto para uso impreso como digital; o bien el material didáctico tiene

un formato transmedia con distintos elementos en diferentes plataformas (10,89%). En semejanza al proceso de digitalización de los libros de texto (Area & Rodríguez, 2017).

Las tres buenas prácticas representan, en este elemento, tres casuísticas bien diferenciadas. El Ayuntamiento de Santiago de Compostela destaca por una representación casi absoluta de recursos

en formato impreso (92,6%) frente a aquellos publicados en formato digital (6,4%) y los casi inexistentes en ambos formatos (0,9%). El Ayuntamiento de Cabana de Bergantiños representa la posición contraria. A través de un proyecto de digitalización de todos los recursos elaborados en el municipio ha conseguido poner a disposición de la ciudadanía una mayoría de recursos en formato digital (91,3%) y algunos recursos disponibles tanto en impreso como en digital (3,6%). Disponen, en cambio, de pocos recursos presentados sólo en formato impreso (5%). A Coruña es un punto intermedio entre Santiago de Compostela y Cabana de Bergantiños. Los materiales didácticos en formato impreso representan el 42,8% de los recursos localizados, frente al 41,7% de los recursos ubicados en formato digital. Los materiales didácticos existentes en ambos formatos o con una modalidad transmedia representan el 15,5% de los recursos elaborados por este Ayuntamiento.

**Extensión.** Entre la muestra productora de datos predominan los materiales didácticos de corta extensión y que se caracterizan por tener menos de 20 páginas en los recursos impresos o una duración inferior a 10 minutos en los recursos audiovisuales (55,9%), seguidos de los recursos de media extensión (31,4%) y en último lugar de los recursos de larga extensión (12,56%) caracterizados por tener más de 100 páginas. Cabana de Bergantiños presenta unos resultados semejantes a la media del conjunto de municipios: 52,4% de corta extensión, 32% de media extensión y 15,5%

de larga extensión. Entre los materiales didácticos elaborados en A Coruña, la frecuencia es pareja en todas las extensiones: corta (38,4%), media (38,8%) y larga (22,6%). Y en Santiago de Compostela prevalecen los materiales didácticos de media extensión (50%), seguidos por los de larga (27%) y los de corta (23%).

**Tipología.** La catalogación de los materiales didácticos localizados en cuanto a su tipología resultó difícil de realizar debido a dos motivos. Por un lado, se encontraron materiales didácticos que podrían ubicarse en varios valores o que se situaban en el límite entre uno y otro. Por otro lado, los Ayuntamientos han apostado por una gran diversidad de opciones en la conceptualización formal del recurso. Como se aprecia en el Gráfico 3, se elaboran en mayor medida folletos (19,4%), revistas (13,8%), guías (13,2%) y páginas web (12,5%). En el Ayuntamiento de A Coruña destacan los de corte académico como ensayos (19,75%), circunstancia que se explica debido a la alta participación en los procesos de los Museos que desarrollan materiales didácticos para la divulgación científica. En Santiago de Compostela son mayoritarios los materiales didácticos bajo la tipología de unidad didáctica (23,1%), probablemente también se explique esto por la implicación del Departamento de Educación y las colecciones como “Compostela Educa”. En Cabana de Bergantiños, en consonancia con su implicación con la digitalización de los materiales didácticos, la frecuencia más elevada se corresponde con las páginas web (18,8%).

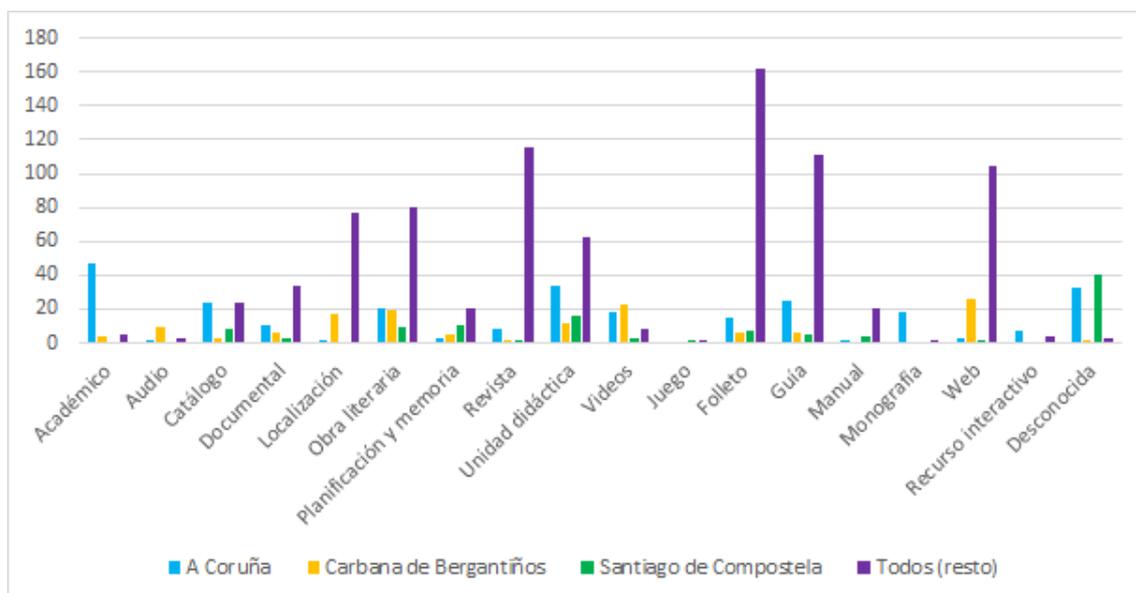


Gráfico 3. La tipología de materiales didácticos.

*Temática.* Existe una gran variedad temática que en la ficha de catalogación agrupamos en 22 valores de respuesta: repositorio, programación, patrimonio, orientación, ocio, TIC, memoria histórica, inclusión, igualdad, prevención y protección, educación para la salud, educación para la paz, educación familiar, educación cívica, educación ambiental, divulgación científica, desarrollo comunitario, currículum, artes, lengua, administración y actualidad. En coherencia con las categorías anteriores, en el Ayuntamiento de A Coruña son más frecuentes los materiales didácticos para la divulgación científica (57,1%) y la educación ambiental (21,2%). En Cabana de Bergantiños la temática más frecuente es el patrimonio (33,1%), probablemente motivado por la presencia en el municipio del Dolmen de Dombate que es uno de los conjuntos megalíticos más importantes de Galicia. Si bien el concepto de patrimonio no hace referencia solo a lo arquitectónico o histórico, sino también a lo natural, lingüístico o cultural. Y en Santiago de Compostela los datos reflejan una mayoría de materiales didácticos en el ámbito de las artes (20%): artes plásticas, artes escénicas, música y danza, teatro, títeres, fotografía, dibujo, ilustración, etc. La diversidad de temáticas de los materiales didácticos contextualizados en la realidad gallega refleja la diversidad de intereses e identitaria de cada uno de los municipios y ofrecen contenidos que no se encuentran presentes en los libros de texto, con el fin de ser una alternativa real a la visión más centralista del currículum (Martínez, 2008, 2003; Vaillo, 2016).

### **La planificación de los materiales didácticos**

Comprendemos como buenas prácticas, en relación con la fase de planificación del proceso de creación y elaboración de los materiales didácticos, aquellas que piensan el material comunitario vinculado con algún programa de acción socioeducativa municipal y que impulsan la elaboración de materiales didácticos a través de la publicación de convocatorias de Premios.

Según la ficha de catalogación de los materiales didácticos localizados y del análisis realizado, identificamos de cada uno de ellos la existencia o no de una planificación integrada. También se puede conocer mediante el cuestionario cuál es la visión que guardan los responsables municipales del trabajo que realizan. Considerando los datos totales de la encuesta sometida a los 93 Ayuntamientos de la provincia de A Coruña, las publicaciones elaboradas por los Ayuntamientos acostumbra a vincularse con programas municipales, siendo los más frecuentes aquellos relacionados

con programas de igualdad y las campañas contra la violencia de género (13,44%) y aquellos sobre animación a la lectura o que están relacionados con actos literarios y culturales sobre la lengua (12,73%).

La mayoría de los Ayuntamientos (60,87%) no convocan ayudas, premios o certámenes para impulsar la elaboración de materiales didácticos. Si bien, en la muestra estudiada como buenas prácticas, existe un Ayuntamiento que sí convoca anualmente un premio de materiales didácticos de elaboración propia: Premios Educa Compostela, una colaboración entre el Ayuntamiento de Santiago de Compostela y el Movimiento de Renovación Pedagógica "Nova Escola Galega". Este Ayuntamiento también convoca el Premio Internacional Compostela Álbumes Ilustrados, que contribuye a la publicación de recursos literarios de banda diseñada.

Otro elemento que ayuda a planificar y proyectar a medio plazo los materiales didácticos que se van a elaborar es participar en convocatorias de otras Administraciones (autonómica, estatal o europea). Lo hace el Ayuntamiento de A Coruña que, a través de sus diferentes servicios y departamentos, se presenta a convocatorias de Administraciones superiores que implican recursos económicos para la publicación de materiales didácticos de divulgación. Es el caso de las ayudas de la UNESCO relacionadas con la declaración de la Torre de Hércules como Patrimonio de la Humanidad y que incorporan partidas para recursos; o las ayudas FECYT para la divulgación científica de las que participan los Museos Científicos Coruñeses.

### **El diseño de los materiales didácticos**

Tanto los materiales didácticos que se han diseñado deliberadamente con una intencionalidad educativa, como aquellos otros que tienen un gran potencial de uso, aunque no se planificaran con dicha finalidad, son interesantes y pueden ser considerados como buenas prácticas desde la lógica que se viene defendiendo. Igualmente, tomando como referencia las guías de diseño y evaluación de materiales didácticos de Parcerisa (1999 y 1996) y Martínez (1995), es posible resaltar algunos materiales didácticos que sirven como modelos de buenas prácticas, tienen una estética cuidada y también presentan una profundidad y un planteamiento coherente basado en el desarrollo de los materiales didácticos. Aquí destacamos algunos de estos que sobresalen por su calidad aún a pesar de poderse ubicar en otros municipios diferentes a los seleccionados como buenas prácticas en este trabajo.

- *Ulla Elemental - Programa Educativo*. Este programa educativo del Ayuntamiento de Vedra nace en 2005, y responde a la necesidad de potenciar el conocimiento del patrimonio natural e histórico-cultural del municipio y su comarca entre los propios habitantes, y extenderlo como un recurso sostenible y signo de identidad. También surge bajo la necesidad de despertar sensibilidades y conciencias para asumir los derechos y las obligaciones que como ciudadanía se tiene con respecto a la conservación del patrimonio. <https://www.concellodevedra.es/es/node/501>
- *Feitos de Auga - Aquaciencia*. Es un jardín didáctico que se encuentra en el Ayuntamiento de Ferrol, y que nace con la intención de poner en valor el agua y aprender sobre ella a través del juego. El agua es un recurso muy importante para el ser humano y el planeta, pero también a nivel local es un recurso de especial relevancia para el municipio de Ferrol (villa marinera desarrollada por medio de la construcción naval y que cuenta con una de las mayores extensiones de agua dulce de Galicia). Profesorado del Centro de Formación y Recursos de Ferrol ha elaborado unas fichas de acompañamiento didáctico a la visita que se pueden obtener desde su web: <http://www.ferrol.es/aquaciencia/>
- *Coeducando construimos igualdade* - Guía didáctica de boas prácticas en educación igualitaria. El Servicio de Igualdad del Ayuntamiento de Narón ha articulado varias guías para facilitar el acceso a información de interés. Llama la atención la guía didáctica para la coeducación elaborada desde el propio Servicio de Igualdad y disponible en su página web: <http://igualdade.naron.es/es/publicaciones/guia-coeducacion>
- *Coñecer Santiago. Cidade Educadora*. Colección de materiales didácticos elaborada por el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela. La colección está dirigida al público escolar y dispone actualmente de once títulos sobre diferentes temáticas. No está disponible en línea.

### **La publicación y la difusión de los materiales didácticos**

Generalmente, la mayoría de los Ayuntamientos no realiza pruebas piloto u otros procesos de experimentación del material didáctico antes de su publicación, un 13% de los encuestados responde que nunca lo ha hecho y un 44% no lo hace de

forma habitual. La publicación de los materiales didácticos elaborados con apoyo del Ayuntamiento es realizada por una imprenta en la mayoría de los casos (42,98%) o directamente por el área del que depende la publicación del material didáctico empleando sus propios recursos de impresión (41,23%).

La difusión y distribución de los materiales didácticos elaborados por los Ayuntamientos entre sus potenciales usuarios es realizada por estos de formas diversas, pero básicamente tiene un carácter virtual. El sistema mayoritario que se utiliza (16,02%) consiste en que el Ayuntamiento pone a disposición de la ciudadanía la publicación en la sede gubernamental u otras dependencias municipales tales como archivos o bibliotecas. Le siguen los casos en que el material didáctico se ofrece a la ciudadanía a través de la página web del Ayuntamiento (14,87%), o en que se distribuye a través de los centros escolares (14,65%) y los centros cívicos (14,42%).

Especialmente destacan dos de los Ayuntamientos seleccionados por la labor de difusión que hacen. Por un lado, el Ayuntamiento de Cabana de Bergantiños cuenta con el proyecto de digitalización de los materiales didácticos sobre el municipio y la comarca, disponiendo así de un fondo municipal de publicaciones en línea que facilita la accesibilidad a los recursos. A través de la herramienta "EduCabana" todo el profesorado y centros educativos pueden emplear estos materiales didácticos de forma libre: <http://www.concello-cabana.es/gl/educabana>. Y, por otro lado, el Ayuntamiento de A Coruña también ha recurrido a la web municipal para facilitar el acceso de la ciudadanía a los materiales didácticos que generan desde los diferentes servicios e instituciones municipales. La dificultad, en este caso, es que al estar segmentada no se pueden localizar todos los materiales didácticos elaborados por el Ayuntamiento en una misma página web. Dos ejemplos serían los materiales didácticos de los Museos Científicos Coruñeses y las publicaciones de Coruña Sostenible (web de medioambiente): <https://www.coruna.gal/medioambiente/es/divulgacion-y-educacion-ambiental/publicaciones?argIdioma=es&argPag=4> En otras ocasiones este mismo Ayuntamiento ha contado con la colaboración de la prensa escrita para difundir sus materiales didácticos en forma de separatas.

### **4. Conclusiones y discusión**

Los materiales didácticos elaborados por los Ayuntamientos son diseñados por profesionales con diferente formación y bagaje. Además de profesorado, educadores sociales y pedagogos, es

común encontrar materiales didácticos elaborados por los Ayuntamientos cuya autoría pertenece a historiadores, biólogos, lingüistas y otros campos formativos sin formación didáctica específica. Esta confluencia de profesionales en el proceso de elaboración de materiales didácticos puede tener un impacto beneficioso en términos de mejorar el proceso de elaboración y representar una oportunidad para el desarrollo profesional, pero probablemente también tenga su incidencia en la forma en que se organizan, en la propuesta de actividades que incorporan o en la conceptualización educativa subyacente.

No existe un patrón de elaboración y publicación de materiales didácticos común a todos los Ayuntamientos de la provincia de A Coruña. Una posible explicación a esto es que los Ayuntamientos diseñan materiales didácticos para dar respuesta a las necesidades específicas de su territorio y que, siendo distintas las necesidades entre unos y otros municipios y múltiples las posibilidades de respuesta ante una misma necesidad, resulta lógico que las características de los materiales didácticos no sean comunes. La diversidad también está presente en el gran abanico de contenidos y temáticas abordadas en los materiales didácticos, pero destacan sobre el resto los materiales didácticos catalogados sobre temáticas que ponen en valor los recursos naturales, arquitectónicos o culturales de los municipios en la dirección ya señalada por otras contribuciones (Area, Parcerisa & Rodríguez, 2010; Calaf & Fontal, 2006; Castro, Rodríguez & Zapico, 2013; Pose, 2006; Rodríguez, 2009; Rodríguez-Abella & Papín, 2006; Romero, Gradaílle & Montero, 2008).

El estudio llevado a cabo revela que un significativo número de Ayuntamientos de la muestra participante (97,5%) elaboran materiales didácticos comunitarios, pero que el número de ellos que lo hace de forma habitual es todavía muy reducido (17,75%). Además, la mayoría lo hacen participando de todo el proceso, con valores superiores al 90% en planificación, diseño, publicación y divulgación, pero siendo esta última etapa con la que más se implican los Ayuntamientos de acuerdo con las aportaciones de sus representantes municipales. Igualmente, se pone de relieve la presencia de materiales didácticos comunitarios como parte de la acción socioeducativa municipal y la necesidad de profundizar en su estudio.

La realidad estudiada constata ciertas carencias en la convocatoria de ayudas, premios o certámenes para impulsar la elaboración de

materiales didácticos desde los Ayuntamientos y para los distintos ámbitos de la educación escolar, laboral y social; en los procesos de experimentación y evaluación previa (Cepeda, Gallardo & Rodríguez, 2017) y en la definición de criterios que impliquen a la formación en didáctica para la selección de personal (Álvarez-Seoane, 2019).

A pesar de que cada vez más se evidencia una alta implicación de los Ayuntamientos con los procesos de divulgación, no resulta fácil acercarse a los materiales didácticos debido a la ausencia de repositorios y la poca presencia de las bibliotecas como espacios para su difusión. En la mayoría de las ocasiones los materiales didácticos son de distribución gratuita y se encuentran disponibles en los edificios consistoriales o en otras sedes municipales y su presencia va creciendo en las páginas web oficiales de los Ayuntamientos.

Con todo, la situación actual de los municipios y el papel que juegan los Ayuntamientos ante la elaboración de materiales didácticos pone de manifiesto la variedad de funciones que puede tener la educación en una sociedad en cambio constante y caracterizada por la complejidad y la incertidumbre. La intervención de los Ayuntamientos sobre los materiales didácticos debe orientar procesos de aprendizaje concretados en prácticas que consideran las especificidades municipales de cada realidad local, lo que enlaza con una educación descentralizada (Gairín, 2003). Esto supone apostar por unos materiales didácticos más flexibles y adaptados al territorio y su rica diversidad, alejándose de impulsar aproximaciones más cerradas y estandarizadas.

La intervención de los Ayuntamientos en este ámbito de actuación, en el ejercicio de su autonomía institucional (Comas, Abellán & Plandiura, 2014), refuerza la implicación de los municipios en la educación (Muñoz & Gairín, 2014) y su aproximación como fuentes de aprendizaje valiosas (Muñoz, 2012) y agentes educativos (Molina, 2007). En el fondo, se trata de que los Ayuntamientos, a través de la creación y la elaboración de materiales didácticos, puedan seguir ampliando su compromiso con la educación. Pero también que vayan progresando en su apuesta por la educación como clave de futuro (Plana, 2020) para el desarrollo de la ciudadanía y de sus mismos municipios. Al respecto, las posibilidades que ofrecen los materiales didácticos para tal cometido son numerosas y distintas, a tenor de las prioridades que quieran fijarse según el ámbito socioeducativo, el contexto ideológico, la intencionalidad, los contenidos, los soportes, etc.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Seoane, C. D. (2019). *Materiais didácticos en soporte impreso e dixital elaborados con apoio da Administración local* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Area, M., Parcerisa, A., & Rodríguez, J. (Coords.) (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Area, M., & Rodríguez, J. (Coords.) (2017). Monográfico. De los libros de texto a los materiales didácticos digitales. *Relatec*, 16(2).
- Bosch, C., & Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- Caballo, M. B. (1999). Los municipios ante la educación: perspectivas para una propuesta educativa enraizada en su entorno. *Innovación Educativa*, 9, 243-253.
- Calaf, R., & Fontal, O. (Coord.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Candedo, M. D. (Coord.) (2002). *A Acción Municipal en Cultura, Deportes e Xuventude na Provincia de A Coruña*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- Carneiro, R. (1999). Educación para el siglo XXI. Hacia un nuevo contrato social de ciudad. *Educació i canvi social: Cicle de conferències del Projecte Educatiu de Ciutat*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell.
- Carnicero, P. (2001). *Gobierno, participación y control de los centros educativos. Evaluación de los Consejos Escolares de Centro*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castro, M. M. (1996). ¿Cómo analizar los recursos educativos de una comunidad?. *Comunidad Educativa*, 231, 4-8.
- Castro, M. M., Gonçalves, D., & Rodríguez, J. (2017). Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 29-41.
- Castro, M. M., Rodríguez, X., & Zapico, M. H. (Coords.) (2013). *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras*. Noia: ToxoSoutos.
- Cebrián, M., & Noguera, J. (2010). Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos. *Comunicar*, 34, 114-15. DOI: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-11>
- Cepeda, O., Gallardo, I.M., & Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *Relatec. Revista Lationamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 79-95.
- Comas, M., Abellán, C., & Plandiura, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- De Leeuw, E. D., & Hox, J. J. (2008). Self-Administered Questionnaires: Mail Surveys and Other Applications. En De Leeuw, E. D.; Hox, J. J. y Dillman, D. (ed). *International Handbook of Survey Methodology* (239-263). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- DIBA. (2005). *Los proyectos educativos de Ciudad: análisis de la experiencia acumulada*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ergazakis, K., Metaxiotis, K., Psarras, J., & Askounis, D. (2006). A unified methodological approach for the development of knowledge cities. *Journal of Knowledge Management*, 10(5), 65-78. DOI: 10.1108/13673270610691189
- FEMP. (2018). *Aportaciones de la FEMP al Documento para un Pacto Social y Político por la Educación*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*. Madrid: Praxis.
- Gairín, J. (2003). La gestió dels serveis educatius locals (documento policopiado). *Fòrum Local d'Educació*. Sant Cugat del Vallès.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Mareque, F. (2011). *Políticas educativas e departamentos municipais de educación en Galicia* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Martín, U. (1999). *Diseño de materiales curriculares para la enseñanza del Patrimonio Histórico* (Tesis Doctoral). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En Gimeno, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (527-548). Madrid: Morata.
- Martínez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Martínez, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Martínez, J. (1995). Interrogando al Material Curricular. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículo. En García, J. y Beas, M. (Comp.). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (221-245). Granada: Proyecto Sur.

- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Molina, S. (2007). La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 13, 39-56. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.13.%25p>
- Muñoz, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, J. L., & Gairín, J. (2014). La implicación de los Ayuntamientos en una educación descentralizada. *Revista de Educación*, 366, 165-188. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-280
- Murillo, F. J. (2011a). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf)
- Murillo, F. J. (2011b). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-11.
- Parcerisa, A. (2010). Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En Area, M.; Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Coords.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (15-29). Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Plana, J. (2020). Educació i municipi: cap a un ecosistema educatiu local. En VV. AA. *Observatori de l'educació local. Anuari 2019* (17-32). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Pose, A. (2010). Materiales didácticos en los museos, un recurso para la dinamización comunitaria. Una visión del estado de la cuestión. En Area, M.; Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Coords.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (95-102). Barcelona: Graó.
- Pose, H. M. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*. Barcelona: Graó.
- Prats, E. (2015). Ajuntaments i educació: cap als models de proximitat. *El Diari de l'Educació*, 18/05/2015.
- Rodríguez, J. (2010). La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos. En Area, M.; Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Coords.). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios* (31-48). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, J. (2009). *Os materiais curriculares en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Rodríguez, J., & Castro, M<sup>a</sup>. M. (2007). Materiales didácticos para una intervención interdisciplinar desde los ámbitos formal y "no formal": un análisis tras su implementación. *Dixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 29, 7-24.
- Rodríguez, J., & García, I. (2011). La elaboración de materiales didácticos en los contextos educativos municipales. El proyecto educativo "Ulla Elemental". *Bordón*, 63(3), 133-149.
- Rodríguez, J., & Mariño, R. (2010). *Guía de Materiais e Recursos Educativos sobre O Camiño de Santiago*. Palas de Rei: Concello de Palas de Rei.
- Rodríguez-Abella, X. M. (2003). Educación e cambio social: achegas dos concellos nos procesos de produción de materiais curriculares. En Rodríguez, X. (Coord.). *Materiais curriculares e diversidade sociocultural en Galicia* (43-57). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rodríguez-Abella, X. M. y Papín, S. (2006). Recursos e materiais didácticos do Departamento de Educación e de Mocidade do concello de Santiago de Compostela. En Rodríguez, X. (Coord.). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares*. Santiago: Concello de Santiago de Compostela.
- Romero, D., Gradañlle, R., & Montero, P. (2008). *Caderno Temático 6. Acción cultural e actuais tecnoloxías*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- Rosales, X. M. (Coord.). (2009). Xente, espazos e lugares (Monográfico). *Revista Galega de Educación*, 44. Disponible en: <https://cutt.ly/Dz4qOLh>
- Santos, M. Á. (2009). ¿La educación es un instrumento de cambio social para vivir en las nuevas ciudades?. En *IX Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras*. Granollers.
- Sátiro, A. (2009). La educación en el centro de la actividad política. En *IX Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras*. Granollers.
- Vailló, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27, 97-124.
- Trillo, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo: sentido y estrategias. *Innovación Educativa*, 5, 191-205.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Álvarez-Seoane, D., Rodríguez-Rodríguez, J., Muñoz-Moreno, J. L. (2021). La actuación de los Ayuntamientos frente a la elaboración de materiales didácticos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 21-35. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.01

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**DENÉBOLA ÁLVAREZ-SEOANE.** Facultade de Formación do Profesorado. Avenida Ramón Feireiro, s/n, 27002, Lugo. E-mail: carmen.alvarez.seoane@usc.es

**JESÚS RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ.** Facultade de Ciencias da Educación. Rúa Profesor Vicente Fráiz Andón, s/n, 15782, Santiago de Compostela. E-mail: jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

**JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO.** Facultat de Ciències de l'Educació. Plaça del coneixement, Edificio G6/247. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). E-mail: joseluis.munoz@uab.cat

## PERFIL ACADÉMICO

**DENÉBOLA ÁLVAREZ-SEOANE.** Maestra especialista en Educación Física (UDC), Licenciada en Pedagogía en la orientación de Pedagogía Escolar: Formación docente y dirección de Centros Educativos y en la orientación de Pedagogía Social y Laboral (USC), Máster Universitario en Proceso de Formación con el módulo de Innovación y Calidad (USC) y Doctora en Equidad e Innovación en la Educación con mención internacional (USC-UDC-UVIGO-UC-UNIOVI). Tiene experiencia profesional en diferentes contextos educativos del ámbito escolar y comunitario: centros escolares, museos y ayuntamientos. Las líneas de investigación en las que trabaja están vinculadas al diseño y evaluación de materiales didácticos en formato impreso y digital, así como el uso de la tecnología educativa en el aula y el entorno familiar.  
ORCID ID: 0000-0002-5377-4849

**JESÚS RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ.** Maestro y Profesor Titular Departamento Pedagogía y Didáctica en el Universidad de Santiago de Compostela. Presidente de IARTEM (2016-2019) (International Association for Research on Textbooks and Educational Media). Su actividad docente e investigadora se centra en el área de Tecnología Educativa, específicamente en relación con el diseño y evaluación de materiales didácticos en los contextos escolares y sociocomunitarios. Miembro del Grupo Stellae y del Consejo de Redacción Revista Galega de Educación. Nombrado Colegiado de Honra del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (2015). Entre las publicaciones recientes más destacadas se incluye la coordinación de la obra IARTEM 25 years developing textbook and educational media research (2019), conjuntamente con la profesora Tania Braga García (Brasil) y Eric Bruillard. Ha coordinado, junto con el profesor Manuel Area y Artur Parcerisa el libro Los materiales didácticos en los contextos comunitarios (2010). Barcelona: Graó. Igualmente formó parte de la organización y coordinación de varios encuentros y publicaciones en Galicia relacionadas con la Educación Social y la Escuela. También desde el año 2005 pertenece al equipo organizador de las Xornadas Interxeracionais Rurais en Cabreiros (Xermade-Lugo).  
ORCID ID: 0000-0003-4194-2574

**JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO.** Licenciado en Pedagogía y Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Es profesor agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es miembro del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo (CRiEDO) de la UAB, y del Grupo de Investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) de la Universitat de València. Ha sido profesor de la Universitat de València (Departamento de Didáctica y Organización Escolar), y profesor visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Université de Paris - Sorbonne en Francia. Las líneas de investigación en las que trabaja son: el desarrollo de las instituciones socioeducativas, la participación educativa, aprendizaje e innovación educativa.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2572-4155>



# VIDEOJUEGOS PARA INCENTIVAR LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO SOCIAL

## VIDEO GAMES TO ENCOURAGE PARTICIPATION AND SOCIAL COMMITMENT

### VÍDEO JOGOS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO E O COMPROMISSO SOCIAL

Silvia LÓPEZ GÓMEZ\* & Santiago FERNÁNDEZ LANZA\*\*

\* Universidade de Santiago de Compostela, \*\*Universidade de Vigo

Fecha de recepción: 19.V.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación: 01.XI.2021

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Videojuegos; juegos serios; participación social; compromiso social</p>	<p><b>RESUMEN:</b> En este artículo se presentan los resultados de un estudio empírico basado en el análisis de una muestra de diez videojuegos creados para incentivar la participación y el compromiso social. Los aspectos tratados son la pobreza, la drogodependencia, el autismo, la violencia de género, la migración, los derechos humanos, la política, el cambio climático, la ciberdelincuencia o el ciberacoso. Tras establecer y aplicar los criterios de selección de la muestra, y siguiendo la metodología del análisis de contenido, se ha adaptado la guía propuesta en López-Gómez (2018) para estudiar siete aspectos que, a juicio de los autores, son fundamentales para la consecución del objetivo de concienciación propuesto para cada juego. Estos siete aspectos son, la adecuación al público destinatario, el grado de cumplimiento de su intencionalidad didáctica, el fomento de la colaboración, la adecuación del contenido respecto a su propósito, el carácter motivador, su atractivo lúdico y su atractivo estético. Tras el establecimiento del análisis cuantitativo de los resultados, en la discusión y conclusiones de este estudio se reflexiona sobre el grado de consecución de estos aspectos con el fin de proporcionar posibles pistas sobre la efectividad de este tipo de videojuegos a la hora de ser utilizados como herramientas de concienciación.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> Video games; serious games; social participation; social commitment</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article presents the results of an empirical study based on the analysis of a sample of ten video games created to encourage participation and social commitment. The aspects discussed are poverty, drug addiction, autism, violence gender, migration, human rights, politics, climate change, cybercrime or cyberbullying. After establishing and applying the sample selection criteria, and following the content analysis methodology, the guide proposed in López-Gómez (2018) has been adapted to study seven aspects that, in the opinion of the authors, are fundamental for the achievement of the objective of awareness proposed for each game. These seven aspects are, the adaptation to the target audience, the degree of</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES  
SILVIA LÓPEZ GÓMEZ. Email: silvialopez.gomez@usc.es

	fulfillment of its didactic intentionality, the promotion of collaboration, the adequacy of the content with respect to its purpose, the motivating nature, its ludic appeal and its aesthetic appeal. After establishing the quantitative analysis of the results, the discussion and conclusions of this study reflect on the degree of achievement of these aspects in order to provide possible clues on the effectiveness of this type of video games when used as awareness tools.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Video games; serious games; participação social; compromisso social	<b>RESUMO:</b> Este artigo apresenta os resultados de um estudo empírico a partir da análise de uma amostra de dez videogames elaborados para estimular a participação e o compromisso social. Os aspectos tratados são a pobreza, dependência de drogas, autismo, violência de gênero, migração, direitos humanos, política, mudança climática, crimes cibernéticos ou bullying virtual. Depois de estabelecer e aplicar os critérios de seleção da amostra, e seguindo a metodologia de análise de conteúdo, o guia proposto em López-Gómez (2018) foi adaptado para estudar sete aspectos que, na opinião dos autores, são fundamentais para o cumprimento do objetivo de conscientização proposto para cada jogo. Esses sete aspectos são, a adaptação ao público-alvo, o grau de cumprimento de sua intencionalidade didática, a promoção da colaboração, a adequação do conteúdo quanto à sua finalidade, o caráter motivador, seu apelo lúdico e seu apelo estético. Após estabelecer a análise quantitativa dos resultados, a discussão e as conclusões deste estudo refletem sobre o grau de alcance desses aspectos a fim de fornecer possíveis pistas sobre a eficácia desse tipo de videogames no momento de sua utilização como ferramentas de conscientização.

## 1. Introducción

Desde la Grecia antigua se ha tenido en cuenta la escasamente discutida consideración del carácter social de la naturaleza humana. Uno de los primeros en percatarse y pronunciarse sobre este hecho fue Aristóteles como pone de manifiesto en su *Política*. Desde que nacemos hasta que morimos nos relacionamos e interactuamos con otros seres humanos, lo que tiene como consecuencia la constitución de una compleja red de vínculos interpersonales. En buena medida, este carácter social lleva aparejados una serie de fenómenos como la colaboración mutua, el compromiso hacia la colectividad o la participación activa en pro del bien común de un grupo de individuos. Se podría considerar que mientras que el carácter social humano es innato, los citados fenómenos poseen un carácter eminentemente conductual que para su adquisición y puesta en práctica requieren del establecimiento y ejecución de determinados procesos de aprendizaje aplicados a lo largo de las diversas etapas del desarrollo personal.

En este sentido, no resulta extraño que los sistemas educativos atiendan cada vez más a consideraciones relativas al compromiso y la participación social. Hoy en día es habitual observar que estos valores están incluidos en buena parte de los planes docentes y se integran dentro de lo que se ha dado en llamar “Educación en Valores”. Aunque la magnitud de este concepto es amplia, se puede entender de forma genérica como un agregado de dinámicas y estrategias encaminadas a la adquisición de un adecuado comportamiento cívico del alumnado tomando como base la igualdad de todos los individuos, el respeto a los demás congéneres y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

La metodología pedagógica y las técnicas de generación de materiales didácticos han evolucionado enormemente con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. El libro de texto y las pizarras de las antiguas escuelas comparten presencia y en ocasiones se sustituyen en el aula por los libros electrónicos, la web, las pizarras electrónicas, los vídeos interactivos y un sin fin de nuevas herramientas software ligadas a dispositivos hardware que permiten al alumnado un acceso más ágil, atractivo y dinámico al conocimiento. Entre todas estas nuevas herramientas didácticas están también, como no podía ser de otra forma, los videojuegos. Cada vez existen más videojuegos que son concebidos, diseñados e implementados con intencionalidad educativa y buena parte de ellos son utilizados como material didáctico en las aulas. Bien es cierto que es raro encontrar un videojuego educativo que abarque el contenido completo de una materia, más bien suelen ser utilizados como píldoras para entrenar determinadas destrezas, habilidades, actitudes o valores dentro del programa global de una materia.

Más allá de esto, lo que se viene constatando en los últimos años es que la utilización de los videojuegos ha trascendido a su mera función de entretenimiento. Debido al grado de penetración que alcanzan en la sociedad, sumado a su evolución tecnológica y a los resultados científicos que avalan sus posibilidades, actualmente se vienen desarrollando prácticas con estos medios en otros ámbitos de actuación, diferentes a las escuelas y al hogar, como por ejemplo en las bibliotecas, centros culturales, museos, espacios públicos y hospitales.

En el presente trabajo se analizarán una serie de juegos cuyo objetivo es provocar en el jugador

algún tipo de sensibilización hacia la participación y el compromiso social. En el próximo apartado se tratará de definir el tipo de videojuegos a estudiar. Aquellos que se crean con algún tipo de intención que va más allá del carácter lúdico que todo videojuego posee de forma intrínseca. Posteriormente, se dedicará un apartado a esclarecer qué entienden los autores por participación y compromiso social con el fin de desgranar todas aquellas características específicas que serán objeto de entrenamiento por los videojuegos que posteriormente se analizarán. Acto seguido se explicará la metodología de estudio donde se describirán los criterios de selección de la muestra de videojuegos y los criterios que conforman la herramienta de análisis de los mismos. Posteriormente se presentarán los resultados del estudio y finalmente se establecerán una serie de reflexiones y conclusiones que pretenden dar a conocer lo que, a juicio de los autores, resultan ser los aspectos más relevantes de la investigación realizada.

## 2. Videojuegos para la concienciación social

El propósito fundamental de los juegos en general, y particularmente el de los videojuegos como construcciones lúdicas que son, es el entrenamiento y la diversión de los individuos que los utilizan o ponen en práctica. Sin embargo, colateralmente pueden provocar efectos positivos o negativos distintos del objetivo para el que fueron creados. Es fácil imaginar cómo la práctica de determinados juegos puede ayudar a los humanos a desarrollar algún tipo de destrezas, adquirir alguna forma de conocimiento, generar conflictos de alguna índole, experimentar algún tipo de sentimiento o emoción, etc. El carácter motivador de los juegos hace además que estos efectos colaterales se adquieran de una forma casi inconsciente. No es de extrañar que, con la entrada en escena de los videojuegos se haya caído en la tentación, en muchas ocasiones, de crearlos pensando más en provocar estos efectos cognitivos o conductuales secundarios que en su carácter lúdico principal. Cuando esto sucede el videojuego resultante suele denominarse con el controvertido término “juego serio” (del inglés “serious game”). El término fue acuñado por Clark C. Abt en 1970 y se concibe como la fusión evolucionada del software educativo y los videojuegos de entretenimiento. Son juegos con intencionalidad educativa creados con el fin de producir sensaciones y emociones similares a aquellos que fueron creados principalmente para entretener. Como indica Gómez-García (2014b), un diseño adecuado podrá provocar

interés y captación en sus usuarios, algo que se conoce *flow* o estado de fluidez.

Siguiendo a Marcano (2008), las características que diferencian a los juegos serios con respecto a los juegos con intencionalidad meramente lúdica son las siguientes:

- Se orientan a la educación, a la adquisición en determinadas habilidades, a la comprensión de procesos de alta complejidad como los procesos sociales, políticos, económicos o religiosos e incluso para la publicidad de productos y servicios.
- Están asociados de forma clara con algún aspecto de la realidad de tal forma que el que lo juega se pueda identificar fácilmente con aquello que figura representado en el entorno virtual.
- Ofrecen la posibilidad de practicar de forma segura en contextos donde las consecuencias de un error por falta de destreza o conocimiento podrían ser dramáticas.
- Existen intereses (políticos, económicos, psicológicos, religiosos, etc.) expresados de forma explícita en sus contenidos.

Los serious games son, a grandes rasgos, unas herramientas de aprendizaje muy útiles en contextos en los que se pretenda que quien los juega obtenga experiencia, aprenda de los errores y adquiera destrezas en entornos arriesgados o peligrosos sin que las consecuencias de sus fallos sean graves. El principal objetivo de estos videojuegos es brindar al usuario un contexto de aprendizaje que le haga sentir la experiencia de una situación real. La intención del juego serio es que sea útil para que el que juega pruebe múltiples soluciones, para la experimentación y el descubrimiento de información, para la generación de conocimiento, destrezas, valores y actitudes, tratando de minimizar el miedo al fracaso debido a que el contexto virtual del juego propicia que cualquier acción llevada a cabo carezca de efectos en la realidad (Gros, 2009). Además, cuando el objetivo de estos juegos serios es provocar en el usuario algún tipo de concienciación o compromiso suelen denominarse juegos persuasivos (Serrano, 2018).

Existen varios tipos de serious games, con frecuencia se han clasificado respecto a su finalidad, su contenido o las entidades que los avalan, promueven su creación o los utilizan, como pueden ser gobiernos, ONGs, departamentos de defensa, instituciones educativas, corporaciones industriales, sistemas sanitarios, etc. En el presente artículo, y como se verá más adelante, se seleccionarán una serie de aspectos relacionados con el compromiso social, se identificarán una serie

videojuegos encaminados a fomentar cada uno de esos aspectos y posteriormente se realizará un análisis de contenido de los mismos.

### 3. Participación y compromiso social en el ámbito de los videojuegos

En el presente artículo se utilizará el término “participación social” como aquel fenómeno mediante el cual los individuos se asocian para la consecución de un fin que beneficia a una sociedad. En este sentido, el concepto no debe ser confundido con otros afines como la participación comunitaria, relacionada con las actividades asistenciales no gubernamentales, la participación política, asociada a la pertenencia de determinados individuos a instituciones y organizaciones de representación político-social, o la participación ciudadana que es el fenómeno que tiene lugar cuando la sociedad tiene la capacidad de analizar, evaluar e influir a favor o en contra de la actividad desarrollada por el estado.

El compromiso social, por su parte, consiste en el desempeño de responsabilidades por parte de una persona o institución hacia la sociedad en la que está inmersa con el objetivo de anteponer el bienestar general por encima de los intereses particulares. Parece que ambos conceptos, participación y compromiso, se encaminan o tienen como objetivo el beneficio social, la diferencia es que en la primera de ellas el reto se afronta de forma grupal mientras que el segundo apunta más al establecimiento de acciones individuales o institucionales. En todo caso, ambos fenómenos pueden manifestarse de múltiples formas dependiendo de las causas que provoquen el desequilibrio del bienestar comunitario. Los factores que influyen en este desequilibrio son múltiples y han ido variando a lo largo de la historia de la humanidad.

En este trabajo se analizarán videojuegos cuyo contenido está orientado a concienciar a los individuos con respecto a algunos de esos factores de desequilibrio. Sin pretender que el listado sea ni mucho menos exhaustivo, se trabajarán factores relacionados con las diferencias socio-económicas de las personas como puede ser la *pobreza*; aquellos que tienen que ver con cuestiones socio-sanitarias como la *drogodependencia* o el *trastorno del espectro del autismo (TEA)*; los asociados a las relaciones interpersonales como la *violencia de género* o a las relaciones entre comunidades como la *migración*; los vinculados a cuestiones regulatorias como puede ser la desigualdad de *derechos humanos*; los relacionados con el gobierno y organización de sociedades y estados como la *política*, cuando ésta no se ejecuta de forma correcta y acorde a su cometido; los vinculados a la

gestión de las condiciones del entorno físico en el que nos movemos los seres humanos como puede ser el *cambio climático*; además, propiciados por la reciente evolución tecnológica, existen fenómenos de desequilibrio como la *ciberdelincuencia* o el *ciberacoso*.

### 4. Metodología

A partir del listado de factores descrito en el apartado anterior y mediante la adopción de una metodología basada en el análisis de contenido (Arbeláez & Onrubia, 2014), se realizó inicialmente una evaluación previa de todos aquellos videojuegos que tratan de concienciar sobre cada uno de los factores señalados. Durante este análisis previo se tomó la decisión de utilizar un único videojuego como prototipo representativo de cada factor, lo que tuvo como consecuencia el perfilado, ajuste y aplicación de una serie de criterios de selección de la muestra que será descrito en el siguiente subapartado. Una vez realizado este paso, tuvo lugar una fase analítica que se ejecutó en dos etapas. Una primera etapa en la que se seleccionó y adaptó una herramienta de análisis o guía de evaluación y una segunda etapa en la que se aplicó la citada guía de evaluación a los videojuegos seleccionados. Finalmente, y siguiendo los pasos habituales del análisis de contenido, tuvo lugar una etapa interpretativa de los resultados de la investigación.

#### 4.1. Selección de la muestra

La identificación y recopilación de los videojuegos se realizó durante el mes de abril de 2021. Para ello, se acudió a páginas webs especializadas como *Games for Change* (<https://www.gamesforchange.org/>), *Omnium Games* (<https://omniumgames.com/>), *Game Classification* (<http://www.gameclassification.com/>), así como a páginas de organismos e instituciones públicas, fundaciones y ONGs. Además, se realizó una serie de búsquedas en el motor de Google empleando, entre otros, los siguientes términos: (“serious game” OR “videojuego”) AND (“cambio climático” OR “inmigración” OR “ciberseguridad” OR “conflicto” OR “concienciación social” OR “igualdad” OR “derechos humanos”).

Los criterios de selección adoptados han sido los siguientes:

- Juegos en español o que cuenten con una versión en este idioma.
- Juegos que aborden temáticas relacionadas con la participación y el compromiso social.
- Juegos gratuitos y disponibles en la actualidad para ser jugados tanto en formato web

desde el ordenador, como mediante descarga o aplicaciones móviles.

- Juegos desarrollados o recomendados por instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, agencias de las Naciones Unidas o fundaciones.

Se excluyeron los juegos que no se encuentran disponibles o cuyos enlaces ya no funcionan, así como los creados en Flash, por temas de seguridad. A este respecto, conviene decir que a partir del 31 de diciembre de 2020 Adobe Flash Player dejó de dar soporte, lo que significa no incluir en la muestra bastantes juegos serios conocidos y premiados, creados con esta tecnología, como pueden ser: *Darfur está muriendo*; *Contra viento y marea* (desarrollado por ACNUR, la Agencia de la ONU para los Refugiados); *CLMNTK, the game* (avalado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para el Cambio Climático); *Food Force* (impulsado por las Naciones Unidas para sensibilizar acerca del hambre en el mundo), entre otros.

Así mismo, también han sido objeto de exclusión los juegos elaborados por desarrolladores independientes que no contaron con financiación o participación de algún organismo público, como pueden ser los desarrollados por *Molleindustria* (<http://www.molleindustria.org/>), referente en videojuegos de denuncia social.

Por lo tanto, atendiendo a los criterios de selección y de exclusión, ha resultado complicado dar con una muestra de diez juegos que cubra el espectro de temáticas englobadas en el campo del compromiso social, ya que como se ha indicado, la mayoría de los serious games creados a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI en la actualidad no funcionan, o bien no se encuentran disponibles por estar desarrollados en una tecnología obsoleta, o bien requieren descargar complementos o programas que potencialmente pueden dañar el ordenador (introducir *malware*).

Finalmente, atendiendo a las diferentes temáticas, los juegos que componen la muestra son los siguientes:

1. *3rd World Farmer* (<https://3rdworldfarmer.org/>). El juego permite conocer, experimentar y reflexionar sobre la pobreza que sufren buena parte de las familias del tercer mundo. Se tiene que administrar una granja africana y enfrentarse a difíciles decisiones que pueden causar el conflicto y la pobreza.
2. *Aislados* (<http://www.aislados.es/>). Videojuego para la prevención de la drogodependencia y otros comportamientos de riesgo. Premiado en el año 2014 como el mejor videojuego de salud en el Festival Fun and Serious Games. En el 2015 recibió también

el Premio Reina Sofía contra las drogas. Videojuego promovido por la Asociación Servicio Interdisciplinar de Atención a las Drogodependencias (SIAD) y el entonces Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España.

3. *El viaje de Elisa* (<http://www.elviajedeelisa.es/>). Videojuego englobado en el ámbito de la salud, para comprender mejor las necesidades y características de las personas con autismo, en especial con Síndrome de Asperger. Desarrollado por la Fundación Orange, Asociación Autismo Burgos y Gametopia.
4. *Diana frente al espejo* (<https://dianafrentealespejo.com/>). Videojuego para la prevención de la violencia de género, en el que se tiene que asumir el rol de una docente y tomar decisiones relacionadas con el machismo. Desarrollado por el Área de Igualdad del Ayuntamiento de Málaga y la Cátedra Estratégica Interactividad y Diseño de Experiencias, en colaboración con la Universidad de Málaga.
5. *Survival* (<https://cutt.ly/pbzauKO>). Videojuego para concienciar sobre la migración, sobre la trágica experiencia de las personas que huyen del hambre, de la guerra y de otras circunstancias difíciles para tener una vida mejor. En su desarrollo se contó con la participación de jóvenes migrantes y con el apoyo de la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas.
6. *Concordia* (<https://www.concordiabloggers.com/>). Videojuego promovido por la Fundación Fernando Buesa, para la transmisión de valores relacionados con la Declaración Universal de los derechos humanos.
7. *Win the White House* (<https://www.icivics.org/games/win-white-house>). Videojuego de temática política, pues desafía a construir una campaña electoral y permite simular una elección presidencial en los EEUU. Desarrollado por iCivics, organización estadounidense sin ánimo de lucro para la educación cívica. El juego recibió en el 2020 la Medalla de Oro en la categoría de Humanidades en el International Serious Play Awards Program.
8. *My Green Planet* (<http://www.wwf-spain-sites.com/mygreenenergyplanet/#ciudad>). Juego para concienciar sobre la necesidad de un cambio de modelo energético para mitigar los efectos del cambio climático. Desarrollado por la organización dedicada a la conservación de la naturaleza WWF España (World Wide Fund for Nature) y por Fundación AXA.

9. *Hackend, se acabó el juego* (<https://www.incibe.es/protege-tu-empresa/hackend>). Videojuego del Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) premiado en el año 2016 en el Festival Fun and Serious Games. En el videojuego hay que ayudar a un empresario para que su empresa sea segura, atendiendo a diferentes aspectos relacionados con la ciberseguridad.

10. ARBAX (<http://www.schoolbullying.eu/es/stories>). Proyecto promovido por la Xunta de Galicia y financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Se trata de un juego de simulación 3D basado en situaciones reales relacionadas con la xenofobia y el bullying.

#### 4.2. Criterios de análisis

Para el análisis de los videojuegos, se ha empleado parte de la guía de la tesis doctoral de López-Gómez (2018), centrada en el diseño y evaluación de videojuegos con intenciones educativas. Esta guía ha sido construida a partir de otros modelos de análisis de videojuegos entre ellos Majó y Marqués, 2002; Del Moral, 2004; Pascual-Sevillano Y Ortega, 2007; Morales-Moras, 2015, y sometida a validación por medio del procedimiento de juicio de expertos. Se trata de una guía muy completa que consta de 202 controles de evaluación o indicadores, hecho que excede el alcance de la presente investigación. Por este motivo se ha practicado una reducción de algunos de esos controles atendiendo a los siguientes criterios:

- Como se trata de una muestra de videojuegos con una temática concreta, algunos de estos controles relacionados con el contenido proporcionan la misma respuesta para todos los ejemplares, por este motivo se ha prescindido de éstos.
- Algunos controles se han considerado irrelevantes para el estudio que se pretende llevar a cabo y por este motivo han sido eliminados.
- Se han tratado de no considerar aquellos controles relacionados con la enseñanza académica reglada por tratarse de un análisis de videojuegos orientados en principio a un uso no académico, aunque potencialmente se puedan utilizar dentro del aula.

En definitiva, se han seleccionado aquellos controles que resultaban significativos para el análisis de los juegos que se pretendía realizar y que están relacionados con su efectividad como herramientas para la concienciación en materia de participación y compromiso social. Para tal cometido, en el presente artículo se entiende que

un videojuego debe cumplir al menos los siguientes siete requisitos:

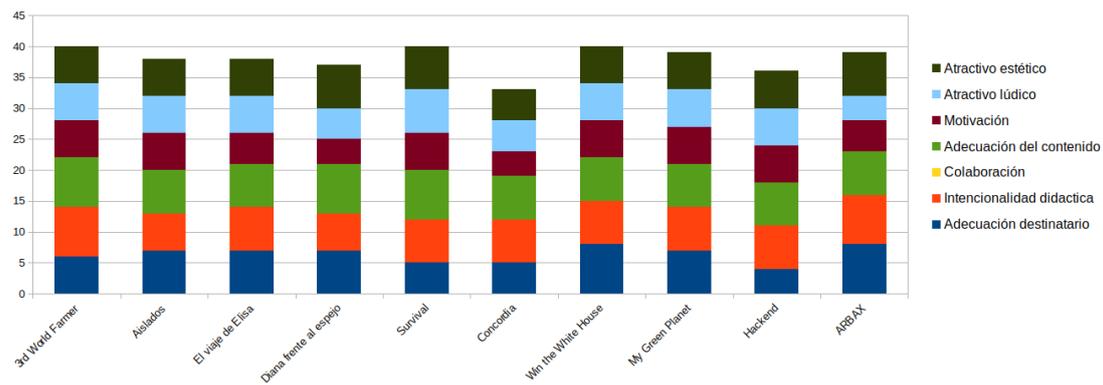
1. Debe ser adecuado al público destinatario.
2. Debe cumplir con su intencionalidad didáctica.
3. Debe fomentar la colaboración social.
4. El contenido debe ser adecuado a su propósito.
5. Debe ser motivador.
6. Debe ser atractivo desde el punto de vista lúdico.
7. Debe ser atractivo desde el punto de vista estético.

A continuación, se presentan los grupos de controles de evaluación seleccionados a partir de la citada guía:

- Del apartado “ Información lúdico-pedagógica” se han extraído aquellos controles que permitirán analizar si los videojuegos son adecuados a los destinatarios para los cuales están pretendidamente creados.
- A partir de la sección “Análisis y diseño instructivo” se tratará de estudiar si los videojuegos cumplen con su intencionalidad didáctica.
- Respecto al grupo de ítems “Análisis de la aplicación didáctica” se pretende analizar el tipo de colaboración entre jugadores.
- Una síntesis del apartado “Análisis del mundo de ficción” permitirá dilucidar si los contenidos son adecuados a los objetivos pretendidos.
- Partiendo de la sección “Análisis del sistema de reglas” se tratarán de analizar dos aspectos:
  - El carácter motivador de los videojuegos.
  - El atractivo lúdico.
- Una selección del grupo controles de “Análisis de la usabilidad e interactividad” permitirán estudiar el atractivo estético de los videojuegos de la muestra.

#### 5. Resultados

Para cada uno de los siete aspectos evaluados se ha obtenido una valoración del 0 al 10. En el siguiente gráfico de columnas apiladas se muestran, de forma genérica, los resultados obtenidos. Cada columna representa la valoración de cada uno de los videojuegos seleccionados. Cada uno de los valores apilados representa uno de los siete aspectos siempre que la evaluación sea distinta de cero:



**Gráfico 1. Evaluación general.**

Respecto a la adecuación del videojuego al público pretendido, que es la categoría que figura en la base de cada columna, por regla general la puntuación media es mayor que 6. Algunos videojuegos han puntuado por debajo de la media cuando no existía información clara, explícita y fácilmente accesible sobre el público objetivo del videojuego. En ocasiones la única referencia al respecto era un código PEGI que, en ocasiones tenía un valor excesivamente bajo. Fueron varios los videojuegos que tenían un PEGI3 algo que los penalizaba en este punto a la hora de ser evaluados cuando los contenidos del videojuego estaban orientados a un público de mayor edad.

Siguiendo en orden ascendente, como se puede observar, uno de los aspectos en los que los videojuegos evaluados obtienen una buena puntuación, con un 7 de media, es en la intencionalidad didáctica. De forma global todos ellos puntúan adecuadamente en este grupo de controles. En ocasiones es fácil encontrar incluso material de apoyo para el empleo del videojuego en contextos educativos, se indica el nivel educativo de los destinatarios objetivo (Educación primaria, secundaria, etc.) e incluso algunos de ellos están orientados a varios perfiles de usuario estableciéndose contenidos específicos para formadores, familias o jugadores propiamente dichos.

Curiosamente, todos los videojuegos analizados no han tenido una puntuación aceptable en el parámetro de la colaboración. En este caso es necesaria una aclaración sobre cómo se ha evaluado este parámetro. En el presente trabajo se entiende que un juego colaborativo debe tener como condición necesaria (aunque no suficiente) que ofrezca la opción de multijugador. Una vez satisfecha esta opción, debe existir algún tipo de interacción entre los jugadores que permita la consecución de algún logro común de tal forma que no resulte factible la consecución de los objetivos del juego sin que todos los participantes hayan contribuido o hayan realizado algún tipo de

aportación de forma colaborativa. En este sentido, los videojuegos analizados podrían clasificarse como no colaborativos, ya que la consecución de los propósitos y el avance por las distintas fases del juego se plantean en todos ellos como retos más de tipo individual que colectivo. Por este motivo, y de forma unánime, ninguno de los videojuegos analizados ha obtenido puntuación en este aspecto, lo que ha tenido como consecuencia un claro descenso en la valoración media de todos ellos como se puede observar más adelante en el gráfico 3.

El siguiente parámetro medido que se puede observar en la gráfica es el de la adecuación del contenido a su propósito. Ciertamente, este es el aspecto en el que los videojuegos estudiados tienen una buena cualificación. Por regla general, los contenidos manejados son los correctos, cumplen fielmente el propósito orientado a la concienciación para el cual han sido creados y ponen de manifiesto que entre sus creadores se cuentan personas con el conocimiento pertinente y experto sobre el tema a tratar. De hecho, es el parámetro en el que los videojuegos en conjunto alcanzan su mejor calificación con una una media de 7,30 puntos.

Respecto al carácter motivador de los videojuegos analizados, la evaluación es muy dispar debido a los diferentes sistemas de reglas empleados en cada uno de ellos. Se han penalizado aquellos en los que la consecución de los retos resultaba excesivamente compleja, lo que provocaba que su utilización fuese, en ocasiones, frustrante. También se han penalizado aquellos juegos en los que los retos eran demasiado simples o aquellos en los que se abusaba en exceso del recurso en el que la interacción del jugador o jugadora y en consecuencia el avance por las distintas fases del juego se basaba en la mera respuesta a las preguntas que se les planteaban en la pantalla. Simplemente para tener una referencia de esta valoración, la media alcanzada por la evaluación de todos los videojuegos es de 5,40.

Subiendo un peldaño en las columnas de la gráfica y ligado también al carácter motivador de los videojuegos está su atractivo lúdico. Bien es cierto que este aspecto resulta complejo de medir y, en ocasiones, puede tener en exceso componentes de tinte subjetivo, sin embargo, la media de la evaluación ha resultado ser muy similar a la del carácter motivador con unos 5,70 puntos. En este sentido destacan los videojuegos cuyo uso resulta entretenido o divertido y han sido penalizados aquellos juegos poco amenos, repetitivos, con poco dinamismo o interacción, monótonos o con escasa capacidad adictiva.

El atractivo estético de los videojuegos analizados tampoco es una de las características más

destacadas de los mismos. Se han valorado positivamente aquellos que contenían algún tipo de gráfico que se saliese de lo convencional o alguna cualidad estética que llamase la atención o hiciese destacar al videojuego evaluado sobre los demás. En este sentido, la valoración media es de 6,20. Por regla general, han sido penalizados aquellos juegos que tienen una estética parecida a la de otros ya existentes o que definen un entorno virtual comúnmente explotado en otros videojuegos ya disponibles previamente.

Los aspectos relacionados pueden representarse de forma visual en el siguiente gráfico que servirá de síntesis de lo dicho:

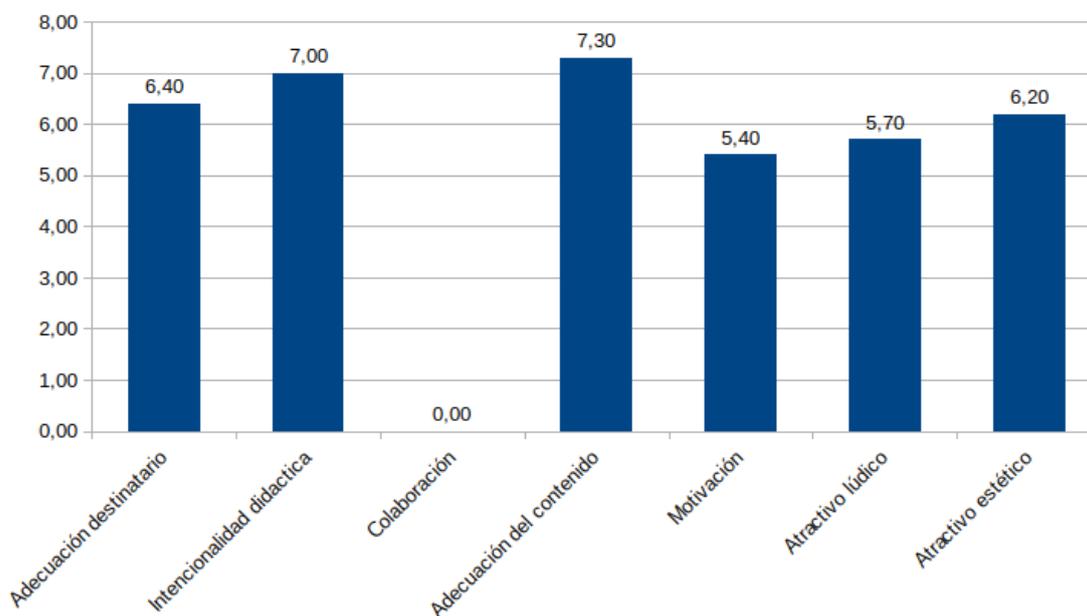
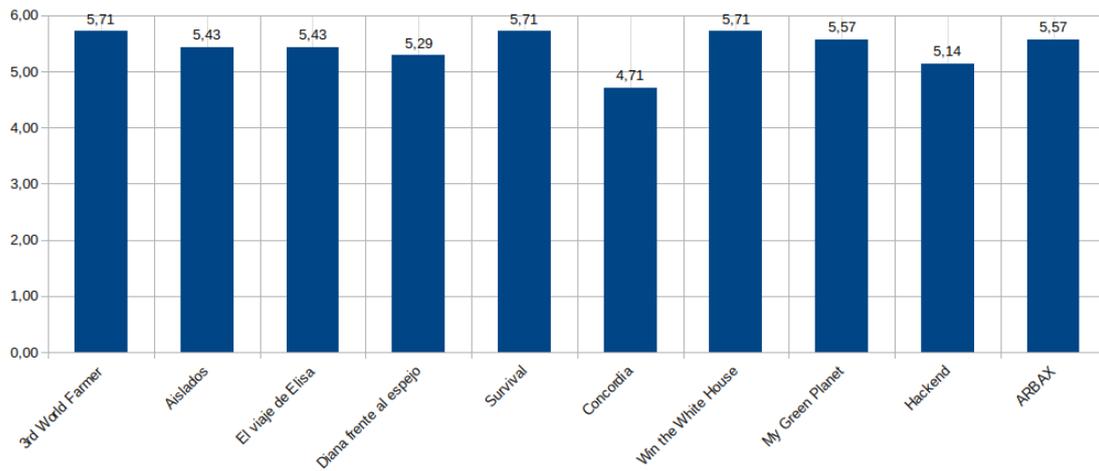


Gráfico 2. Valoración media de cada aspecto.

En términos generales existe un equilibrio entre los distintos videojuegos evaluados sin que se pueda afirmar que uno destaca positiva o negativamente sobre los demás. Tan solo existe una diferencia de un punto entre el mejor valorado,

donde existe un triple empate entre *3rd World Farmer*, *Survival* y *Win the White House* con un 5,71 y el peor valorado, *Concordia* con un 4,71 como se puede observar en el siguiente gráfico:



**Gráfico 3. Valoración media de cada videojuego.**

Además de la escasa disparidad de las evaluaciones, se observa que en general las valoraciones no son excesivamente altas. Esto se debe fundamentalmente al hecho relatado anteriormente de que ninguno de los videojuegos ha puntuado en el aspecto de colaboración. De haberlo hecho alguno de ellos hubiese conseguido destacar claramente sobre los demás aunque hubiese sido penalizado en alguno de los otros aspectos.

Por otra parte, el estudio nos permite clasificar los 10 videojuegos en 6 clases de equivalencia según su puntuación. De esta forma, ordenadas de mayor a menor puntuación, tenemos las siguientes clases:

- Clase 1 (5,71): *3rd World Farmer*, *Survival*, *Win the White House*.
- Clase 2 (5,57): *My Green Planet*, *ARBAX*.
- Clase 3 (5,43): *Aislados*, *El viaje de Elisa*.
- Clase 4 (5,29): *Diana frente al espejo*.
- Clase 5 (5,14): *Hackend*.
- Clase 6 (4,71): *Concordia*.

## 6. Discusión Y Conclusiones

Uno de los puntos de reflexión destacable en virtud de los resultados del estudio es el equilibrio existente en las evaluaciones de los videojuegos analizados. Debido a que para la selección de la muestra se ha exigido que los videojuegos estuviesen desarrollados o recomendados por instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, agencias de las Naciones Unidas o fundaciones, el hecho de que las evaluaciones no sean excesivamente dispares podría poner de manifiesto que el esfuerzo desempeñado por las distintas entidades en materia de concienciación sobre cuestiones relacionadas con la participación y el compromiso social es también equilibrado. En este sentido, el presente trabajo

viene a complementar el análisis de Paredes-Otero (2018), también relacionado con el análisis de videojuegos que buscan concienciar ante problemáticas sociales, donde se comprueba de igual modo que en este tipo de serious games el equipo de desarrollo cuenta con el respaldo de fundaciones sociales, organizaciones no gubernamentales y ministerios, entre otros. Además, y debido a que los aspectos mejor valorados han sido la adecuación de los contenidos y la evidente intencionalidad didáctica de los videojuegos evaluados, se pone de manifiesto que las entidades cuentan con conocimiento experto sobre las temáticas tratadas y poseen la sensibilidad pedagógica suficiente como para elaborar materiales y recursos educativos útiles para el propósito de concienciación pretendido, poniéndose además de manifiesto que uno de los mejores caminos para incentivar la participación y el compromiso social es la educación. Este dato contrasta, en cierto modo, con los resultados del estudio de Ouariachi, Olvera-Lobo & Gutiérrez-Pérez (2017), quienes tras evaluar una serie de serious games para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático, destacan como limitaciones la carencia de instituciones científicas que aporten rigurosidad y fiabilidad a los contenidos de estos juegos, así mismo concluyen diciendo que echan en falta guías didácticas que acompañen a los juegos para facilitar su utilización en escenarios educativos. La importancia de aportar guías y de diseñar actividades que inviten al jugador/a al análisis crítico y reflexión, también se pone de manifiesto en los estudios Garbanzo-Rodríguez et al. (2017) y de Del Moral & Villalustre (2018). Lejos de polemizar con el resultado de tales estudios, y dado que para la elaboración de la muestra se han procurado seleccionar los videojuegos más recientes en la medida de lo posible, lo que parece que se pone de manifiesto es el avance que está

teniendo lugar en este aspecto. Aunque no todos, algunos de los videojuegos analizados contaban con material complementario e información para docentes, progenitores y demás intervinientes del proceso educativo, con lo que, parece que se está avanzando en la dirección adecuada.

Bien es verdad que, a pesar del equilibrio en las evaluaciones, éstas han resultado ser más bajas de lo esperado. El motivo fundamental y de mayor peso, aunque no el único, es el hecho de que ninguno de los videojuegos ha sido diseñado para explotar los aspectos colaborativos que son tan relevantes a la hora de elaborar un juego que tenga por objetivo incentivar algún aspecto de lo social. Una conclusión similar, se puede encontrar en la investigación de Agudelo-Londoño et al. (2019) sobre serious games para la educación médica, quienes concluyen que la mayoría de estos juegos son monousuario. Hoy en día, debido a que vivimos en un mundo interconectado, el desarrollo de videojuegos multijugador y con carácter colaborativo no supone un problema técnico difícilmente salvable como sucedía en el pasado. Por este motivo, se debería resaltar la necesidad de elaborar videojuegos de concienciación social en general que fomenten la participación y la colaboración a la hora de superar retos y fases en el transcurso de la aventura virtual. En esta línea, se coincide con lo expresado por Cabañes & Jaimen (2021) quienes afirman que “la participación ciudadana sólo puede ser alcanzada mediante el juego colectivo y/o cooperativo, pues si bien el juego en todas sus formas es transformador y configurador [...], sólo por medio del juego colectivo hay [...] una transformación negociada” (p. 155). No obstante, y siguiendo a Pérez-Escolar & Navazo (2019), si bien se pueden desarrollar videojuegos que permitan interactuar con otras personas y que faciliten instrumentos para ayudar a los demás, a comprometerse con problemáticas mundiales y a promover cambios sociales, se debe tener especial cuidado en no promover el pseudoactivismo o activismo para vagos (Morozov, 2009), es decir, en este caso, a alentar a personas a que participen, sin esfuerzo, en la solución de problemas sociales.

En todo caso, es importante no olvidarse de tres aspectos que de forma menos evidente también han influido en la baja calificación de los videojuegos de la muestra: la motivación, el atractivo lúdico y el atractivo estético. Los tres, aunque están por encima de la mitad del rango de calificaciones posibles, han tenido valores poco destacados. Debemos ser conscientes que una de las grandes armas de los videojuegos, que los convierte en poderosas herramientas educativas, es la motivación que producen cuando están adecuadamente diseñados y desarrollados. No

atender debidamente a esta cualidad puede suponer traspasar la delgada línea entre el éxito y el fracaso a la hora de conseguir los objetivos pretendidos. Para Malone (1981), el reto, la curiosidad y la fantasía, son las tres características esenciales que constituyen o garantizan el éxito de un videojuego, a las que Gros (2008) añade la inmersión y la identificación, propias de los videojuegos más complejos. En los buenos videojuegos, quienes los usan se convierten en agentes creadores, y no en meros receptores de información. Para que sean motivantes, sus acciones deben incluir o construir el universo del juego (Gee, 2004). En este sentido, los videojuegos analizados tienen un claro punto de mejora.

Para que un videojuego sea popular y tenga impacto social, Gómez-García (2014a) señala la importancia de la estrategia de comunicación y los canales de distribución. Unido a ello, el atractivo lúdico de un videojuego pensado para incentivar la participación y el compromiso social puede resultar esencial para alcanzar un nivel de popularidad suficiente que lo haga efectivo con respecto a su loable propósito. Sin un grado de popularidad adecuado, el videojuego verá seriamente mermada su capacidad de concienciación o de incentivación.

También ligado a la popularidad de un videojuego está su atractivo estético. En este aspecto, los videojuegos de la muestra son mejorables, sobre todo si los comparamos con la apariencia estética de los videojuegos comerciales actuales, especialmente los desarrollados para las últimas versiones de las videoconsolas lanzadas al mercado. En este sentido las diferencias son sustanciales, pero no sería justo dejar aquí la discusión sin hacer un análisis contextual más profundo. Los videojuegos comerciales más populares suelen estar creados por grandes corporaciones empresariales que dedican gran cantidad de recursos humanos y económicos para su elaboración con la esperanza de obtener un retorno de la inversión en un tiempo relativamente corto. Los videojuegos de la muestra han sido elaborados sin un despliegue de medios tan oneroso, al ser una selección de videojuegos gratuitos, a los responsables de su elaboración no les cabe esperar un retorno de la inversión a corto, medio o largo plazo. La diferencia de calidades estéticas entre ambos tipos de videojuegos es sustancial pero también es cierto que los videojuegos comerciales descuidan los aspectos didácticos para centrarse en los puramente lúdicos. En todo caso, cada vez son más las compañías que son conscientes del carácter educativo de los videojuegos y, cada vez con más frecuencia se incorporan aspectos pedagógicos en su elaboración. Es cierto que sería

tremendamente atractivo poder analizar videojuegos con sensibilidad didáctica y objetivos de concienciación sobre aspectos sociales pero con la calidad lúdico-estética de los videojuegos comerciales, pero por el momento sólo nos queda permanecer a la espera. Quizás en un futuro, las

grandes corporaciones desarrollen videojuegos para la concienciación en aspectos sociales dotando a estos de la popularidad, el atractivo lúdico, estético y el carácter motivador necesarios para que sean indiscutiblemente efectivos.

## Referencias bibliográficas

- Abt, C. C. (1970). *Serious Games*. New York Viking.
- Agudelo-Londoño, S., González, R. A., Pomares, A., Delgadillo, V., Muñoz, O., & Cortes, A. (2019). Revisión sistemática de juegos serios para la educación médica. Rol del diseño en la efectividad. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 33(2), 1-16. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2019/cem192s.pdf>
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14 - 31. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Aristóteles. *Política*, I, 1253a 9-10.
- Cabañes, E., & Jaimen, N. (2021). Videojuegos para la participación ciudadana. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 98, 151 - 161. Recuperado de: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=791&id\\_articulo=16356](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=791&id_articulo=16356)
- Del Moral, M.E. (2004). Pautas procedimentales para el diseño y análisis de videojuegos desde una perspectiva educativa. En M. E., Del Moral (Coord.), *Sociedad del Conocimiento, Ocio y Cultura: Un enfoque interdisciplinar* (pp. 33-64). Oviedo: Editorial KRK.
- Del Moral, M. E., & Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345-1364. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55419>
- Garbanzo-Rodríguez, G., Rivera-Villareal, C., Smith-Castro, V., & Pérez-Sánchez, R. (2017). Efectos de un videojuego de simulación sobre tendencias altruistas en un contexto de educación abierta. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 41-58. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce39.56>
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez-García, S. (2014a). Cambiar jugando. La apuesta de los serious games en la educación por la igualdad entre los y las jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 106, 123-132.
- Gómez-García, S. (2014b). *¿Pueden los videojuegos cambiar el mundo? Una introducción a los Serious Games*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Gros, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. En B. Gros (2008)(Coord.), *Videojuegos y aprendizaje* (pp. 9-29). Barcelona: Editorial Graó.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7(1), 251-264. Recuperado de: [http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17\\_Certezas\\_e\\_interrogantes\\_acerca\\_del\\_uso\\_de%20los\\_videojuegos\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf)
- López-Gómez, S. (2018). Análisis descriptiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/16695>
- Majó, J., & Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Bilbao: Ciss Praxis.
- Malone, T.W. (1981). Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Marcano, B. (2008). Juegos serios y entrenamiento en la sociedad digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 9(3), 93-107. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/16791>
- Morales-Moras, J. (2015). *Serious games. Diseño de videojuegos con una agenda educativa y social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Morozov, E. (19 de marzo, 2009). *Foreign Policy: Brave New World Of Slacktivism*. Recuperado de: <http://goo.gl/EbRP-Nb>
- Ouariachi, T., Olvera-Lobo, M. D., & Gutiérrez-Pérez, J. (2017). Evaluación de juegos online para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 193-214. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.208>
- Paredes-Otero, G. (2018). Los serious games como herramientas educo-informativas para el diseño de la conciencia social. En A. Torres-Toukoumidis & L. M. Romero-Rodríguez (Ed.), *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 303-327). Universidad Politécnica Salesiana, Editorial Universitaria Abya-Yala.

- Pascual-Sevillano, M.A., & Ortega, J.A. (2007). Videojuegos y Educación. En J.A. Ortega & A. Chacon (Coords.), *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital* (pp. 207-228). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pérez-Escolar, M., & Navazo, P. (2019). Activismo y narrativas gamificadas: estudio comparativo de entornos ciberdemocráticos de empoderamiento ciudadano. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 24, 31-46. <http://dx.doi.org/10.5209/ciyc.64842>
- Serrano, A. (2018). Mejorando la evaluación de juegos serios mediante el uso de analíticas de aprendizaje (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49772/1/T40486.pdf>

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López-Gómez, S., Fernández-Lanza, S. (2021). Videojuegos para incentivar la participación y el compromiso social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 37-48. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.02

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**SILVIA LÓPEZ GÓMEZ.** Email: [silvia.lopez.gomez@usc.es](mailto:silvia.lopez.gomez@usc.es)

**SANTIAGO FERNÁNDEZ LANZA.** Email: [sflanza@uvigo.es](mailto:sflanza@uvigo.es)

### PERFIL ACADÉMICO

**SILVIA LÓPEZ GÓMEZ.** Doctora y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Ha formado parte del equipo de desarrollo de decenas de materiales didácticos digitales y de serious games para educación. Es profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación (USC) y miembro del Grupo de Investigación Stellae (USC). Además, forma parte del grupo de trabajo sobre materiales didácticos CAVILA (Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega), de la Asociación Grupo Alfás, RIDIVI (Red Española de Excelencia sobre I+D+i y Ciencia en Videojuegos) y del consejo de redacción de la Revista Galega de Educación (RGE).

**SANTIAGO FERNÁNDEZ LANZA.** Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Graduado Superior en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y doctorado en el Área de Lógica de la USC. Ha impartido docencia en materias de Lógica y Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial en la USC, UCM, UVIGO y UNIR. Ha desempeñado diversos cargos en compañías de desarrollo de software y ciberseguridad. Actualmente desempeña labores de Key Account Manager en Grupo INDRA y es Profesor Contratado Interino en la Escuela Superior de Ingeniería Informática de la UVIGO.

**DA ESCOLA PARA A CASA, DA CASA PARA A ESCOLA:  
O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS COMO ELO ENTRE  
A DINÂMICA ESCOLAR E A COMUNIDADE LOCAL**

**FROM SCHOOL TO HOME, FROM HOME TO THE SCHOOL:  
THE SCIENCE TEXTBOOKS AS A LINK BETWEEN THE SCHOLAR DYNAMIC  
AND THE LOCAL COMMUNITY**

**DE LA ESCUELA A LA CASA, DE LA CASA A LA ESCUELA:  
EL LIBRO DIDÁCTICO DE CIENCIAS COMO UN VÍNCULO ENTRE  
LA DINÁMICA ESCOLAR Y LA COMUNIDAD LOCAL**

Edna Luiza DE SOUZA\* & Nilson Marcos DIAS GARCIA\*\*

\* Universidade Federal do Paraná \*\*Universidade Tecnológica Federal de Paraná  
& Universidade Federal do Paraná

Fecha de recepción: 11.V.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación: 02.XI.2021

**PALAVRAS-CHAVE:**

Livros didáticos;  
relação escola e  
comunidade;  
alunos do ensino  
fundamental,  
educação pública;  
contexto cultural

**RESUMO:** A pesquisa investiga as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e o conhecimento local a partir do uso do livro didático por uma professora de Ciências nas aulas de duas turmas de alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental (alunos entre 11 a 12 anos de idade). A pesquisa, de natureza etnográfica, foi realizada durante um ano letivo em uma Escola do Campo no interior do Estado do Paraná (Brasil), com a colaboração de uma professora de Ciências, da diretora da escola, da pedagoga e dos pais dos alunos. O trabalho empírico contemplou a observação em sala de aula, entrevistas aos colaboradores da pesquisa e a análise dos documentos normativos oficiais vigentes e uma investigação junto aos pais ou responsáveis pelos alunos a respeito do livro didático usado por seus filhos. Os resultados permitiram constatar que é expressiva a presença e o uso dos livros didáticos nas aulas e que os alunos os manuseiam dentro e fora do espaço escolar, inclusive em suas residências. Nelas, os livros tornam-se integrantes do meio familiar e promovem o intercâmbio entre os saberes escolares e os locais, mutantes em razão das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais vivenciadas pelos seus sujeitos.

CONTACTO CON LOS AUTORES

EDNA LUIZA DE SOUZA. Email: souzaedna@gmail.com

<b>KEY WORDS:</b> Textbooks; School and community engagement; Elementary school students; Public education; Cultural context	<b>ABSTRACT:</b> The research investigates the engagement between the scholar's knowledge and the local knowledge by the use of textbooks by a Science teacher in two students' classes of the 6 <sup>o</sup> grade from the Elementary School (students between eleven and twelve years old). The research, of an ethnographic nature, was performed during a school year in a Countryside School in the state of Paraná (Brazil), with the collaboration of a Science teacher, the school principal, the pedagogue and the students' parents. The empirical work contemplates the classroom observation, the research school collaborators' interview and the analysis of the current official normative documents and an investigation along with the parents or the students' caretakers concerning the textbooks used by their children. The results made it possible to determine that is expressive the presence and use of textbooks in classes and the students are going to use it inside and outside of the scholar space, including their own residences. Inside them, the textbooks become part of the family circle and they promote the exchange between the school and local knowledge, changeable due to the social, economic, political and cultural changes experienced by its subjects.
<b>PALABRAS CLAVE:</b> Libros didácticos; relación escuela y comunidad; estudiantes de escuela fundamental, educación pública; contexto cultural	<b>RESUMEN:</b> La investigación trata de las relaciones que se establecen entre el conocimiento escolar y el conocimiento local a partir del uso del libro didáctico por parte de una maestra de Ciencias en las clases de dos aulas de alumnos de 6 <sup>o</sup> grado de la Enseñanza Fundamental (alumnos entre 11 y 12 años). La investigación, de carácter etnográfico, se llevó a cabo durante un año escolar en una Escuela de Campo en el interior de la Provincia de Paraná (Brasil), con la colaboración de una maestra de Ciencias, de la directora de la escuela, de una pedagoga y de los padres de los alumnos. El trabajo empírico incluyó la observación en el aula, entrevistas con colaboradores de la investigación y el análisis de los documentos normativos oficiales vigentes, y una investigación con los padres o tutores de los estudiantes sobre el libro didáctico utilizado por sus hijos. Los resultados mostraron que la presencia y el uso de los libros didácticos en las clases es expresiva y que los estudiantes los manejan dentro y fuera del espacio escolar, incluso en sus hogares. En ellos, los libros pasan a formar parte del entorno familiar y promueven el intercambio entre los conocimientos escolares y locales, mutantes debido a los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que experimentan sus sujetos.

## 1. Introdução

A escola abriga diferentes componentes culturais. Um deles é aquele decorrente da aplicação das legislações que normatizam o seu funcionamento e a sua finalidade na sociedade, manifesto, por exemplo, no currículo vigente que norteia as ações disciplinares e os recursos didáticos. Na escola estão também presentes elementos culturais advindos do grupo social em que está inserida, que guiam sua organização interna e identificam os comportamentos e a identidade dos seus sujeitos. Nela, esses componentes culturais se entrelaçam, o que gera, historicamente, modificações que criam tradições no meio escolar que funcionam, segundo Pérez Gómez (2004), como uma rede de significados àqueles que o transitam.

Há que se relevar que essa rede de significados entrelaça os sujeitos pertencentes à comunidade em que a escola está inserida e as famílias dos alunos, fazendo com que estes sejam influenciados pela rotina escolar, mas também a influenciem, através de ações diretas ou indiretas na participação da vida escolar do aluno, nas visitas à escola e no contato com as práticas pedagógicas e com os materiais utilizados na sala de aula.

Um dos vetores desse entrelaçamento são os livros didáticos. Especificamente no Brasil, por conta do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, esses livros são distribuídos gratuitamente a todos os alunos e professores das escolas

públicas instaladas em regiões urbanas, rurais, ribeirinhas e indígenas. Sendo uma ação governamental existente desde a década de 1930, sua prática foi se aprimorando e incorporando ações decorrentes das lutas de grupos sociais em diferentes épocas e contextos vivenciados no país, tornando-se um programa obrigatório para todos os estados brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988.

Por conta dessa abrangência nacional, os livros didáticos distribuídos e utilizados nas escolas tornaram-se recursos bastante presentes nas salas de aula. A sua presença massiva nas escolas brasileiras faz com que, em face de toda a diversidade cultural que caracteriza a identidade da população brasileira, esses recursos didáticos provoquem impactos sociais tanto nos alunos e professores, quanto na comunidade em que a escola se insere.

Extrapolando o processo ensino-aprendizagem na sala de aula, o livro didático também chega ao ambiente familiar por meio dos alunos, que os levam diariamente para as suas casas. Ao carregá-los consigo quando retornam às suas casas, eles se tornam parte do cotidiano familiar, sendo muitas vezes manuseados por pais, mães e irmãos, podendo também atingir os sujeitos pertencentes à comunidade em que a escola está inserida. Assim, mais que elementos de aprendizagem, os livros didáticos participam do contexto da comunidade em que a escola se insere.

## 2. Justificativa e objetivos

Edwards (1997) aponta que a sala de aula é o espaço concreto onde ocorre a síntese particular das mediações das formas de conhecimento, mas é no sujeito que o conhecimento se transforma numa particular explicação da realidade.

Compreendendo que cada sujeito constrói seus esquemas de representação e atuação a partir da interpretação e ação legitimados em sua comunidade cultural (Pérez Gómez, 2004), nesse local privilegiado é possível identificar diversos elementos culturais advindos da família dos alunos, da formação e desenvolvimento da comunidade em que a escola está inserida e da história dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, investigar as influências dos recursos didáticos utilizados na sala de aula e as influências por eles exercidas para além da escola, pode trazer à tona questões relativas à cultura local e aos movimentos que influenciam as normas curriculares e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, assim como aquelas que ocorrem entre esses elementos.

Isso pode ser constatado porque uma comunidade compartilha vivências no espaço em que se insere, o que reforça o reconhecimento de pertencimento dos sujeitos a uma cultura local. Assim, a escola de uma comunidade desempenha um importante papel na consolidação dos elementos culturais produzidos pelos seus sujeitos.

Essa percepção de pertencimento a um espaço marcado pela realidade particular do trabalhador do campo traz consigo as conquistas e as resistências diárias de um grupo social, e se transpõe para o ambiente escolar, que entrelaça os conteúdos escolares com as experiências dos seus alunos, que vivenciam o cotidiano rural ao acompanhar seus pais e ou responsáveis nas diversas tarefas em suas propriedades.

Visando melhor entender essas relações, no âmbito de uma investigação mais ampla realizada durante a elaboração da tese de doutorado intitulada *Sujeitos, saberes e práticas em aulas de Ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas* (Souza, 2019), que teve como

objetivo analisar o uso dos livros didáticos por uma professora numa escola instalada na zona rural do Estado do Paraná, no Brasil, surgiu a oportunidade de também investigar, junto aos familiares dos alunos das turmas participantes da pesquisa, dentre outros aspectos, as possíveis interações e efeitos que o livro didático utilizado pelos alunos provocava nos sujeitos pertencentes à comunidade local.

A ideia principal desse processo de compreensão da comunidade local e o uso do livro didático buscou encontrar na dinâmica da sala de aula possíveis indicativos da ação social dos sujeitos a partir das relações estabelecidas entre sua vivência na comunidade e os significados construídos e reconstruídos por meio do contato desse material impresso presente para além da sala de aula.

## 3. Metodologia

A metodologia principal foi de natureza etnográfica, por possibilitar uma aproximação com a escola e os sujeitos na busca da “riqueza das relações particulares da localidade” (Rockwell, 1986, p. 21) ao vivenciar o cotidiano e registrar os momentos propiciados por eles na dinâmica da sala de aula, reconhecendo o lugar moldado pela comunidade atuante naquele espaço. O trabalho etnográfico acompanhou, durante um ano letivo, a dinâmica de uma sala de aula de uma turma de uma professora de Ciências, focando principalmente no uso que ela fazia do livro didático.

Duas vezes por semana, durante os meses de março a novembro de 2016, foram acompanhadas aproximadamente cento e dez aulas das turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental<sup>1</sup> da professora Ana<sup>2</sup> na escola do campo Atual<sup>3</sup>, localizada em um município vinculado ao Núcleo Regional de Educação de Irati<sup>4</sup> - cidade do Estado do Paraná - Brasil (Figura 1). Por ser “do campo”, a escola em que a pesquisa foi realizada distingue-se em alguns aspectos das outras instituições escolares, concordando com Williams (2011, p. 471), para quem o campo e a cidade apresentam “realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações”.



Figura 1. Localização da escola do campo Atual. Adaptado <http://www.geografia.seed.pr.gov.br>

Situada numa comunidade rural, a escola Atual é contemplada com uma paisagem agrícola, atendendo sujeitos herdeiros de proprietários tradicionais das terras e também aqueles que na região se instalaram na busca por um espaço em que pudessem atender às expectativas em terem terra para desenvolver a criação de animais e cultivá-la.

Os registros etnográficos foram feitos desde o momento em que se chegou à escola, o que possibilitou reconhecer as diversas relações entre os sujeitos escolares e a sua rotina e mostrar também uma proximidade entre esses sujeitos, que compartilham diversas informações e situações que refletem a especificidade de uma comunidade com todas suas movimentações e organizações, fortalecendo e indicando sua identidade.

Durante o período em que a investigação se realizou, além da observação etnográfica na sala de aula e em outros ambientes da escola, foram realizadas entrevistas com a direção escolar, com a equipe pedagógica e com a professora de Ciências, buscando interpretar e reconhecer, a partir dos olhares das entrevistadas, enquanto sujeitos que acompanham diariamente a dinâmica da escola, elementos das diversas culturas nela presentes.

As entrevistas, de caráter semi-estruturado (Gil, 1999)<sup>5</sup>, foram realizadas tomando como referência um roteiro com perguntas que exploravam as lembranças da escolarização e a trajetória profissional das entrevistadas; aspectos curriculares e de planejamento na organização da disciplina de Ciências; elementos levados em conta na escolha do livro didático e as relações de uso desse recurso nas aulas de Ciências; relações da escola

com a comunidade local; desafios enfrentados no cotidiano da comunidade; perfil e organização da comunidade local e outros assuntos que as participantes da pesquisa, espontaneamente, julgassem necessário. Com duração em média de cerca de 30 minutos, as entrevistas foram realizadas na própria escola, em horários previamente acertados.

Além dessas estratégias metodológicas, buscando ampliar o espectro de informações para outros sujeitos envolvidos no cotidiano dos alunos, foi desenvolvida uma atividade em que os alunos foram preparados para realizar uma entrevista com seus próprios pais ou responsáveis. Na atividade desenvolvida pelos alunos foram entrevistados 42 responsáveis, sendo 24 mães, 10 pais e oito responsáveis (avós ou tios).

Apoiados num roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, em que se perguntava sobre a escolarização dos pais, suas memórias a respeito da escola e das aulas, dos materiais usados em sala de aula, além de solicitar opinião a respeito da escola de seus filhos, foi possível resgatar algumas das lembranças da escolarização de seus pais e do uso dos livros didáticos enquanto esses eram alunos, assim como a respeito das suas percepções atuais sobre esses temas.

## 4. Resultados

### 4.1. O livro didático e a construção do conhecimento pela professora

Ao entrar na sala de aula a professora Ana traz consigo materiais – livros didáticos, diário das sequências dos conteúdos que serão desenvolvidos

com os alunos, livro de chamada - norteados pelas orientações elaboradas e articuladas pelas políticas educacionais públicas que vão, em alguns aspectos, moldando essa forma de desenvolver a sua dinâmica pedagógica.

Uma dinâmica que reflete, além da sua formação acadêmica, a sua vivência na comunidade em que a escola está inserida. Oriunda de família do meio rural, onde ainda permanece com seus pais, estudou na escola em que hoje leciona. Para ela, essa situação “auxilia no conhecimento das famílias que aqui residem e também nas dificuldades que a comunidade do campo apresenta, pois a maioria das famílias são pequenos produtores ou realizam trabalhos terceirizados” (Professora Ana, entrevista, 2016), aspectos e condições por ela também vivenciados.

Por residir próximo da escola, ela dispense em média dez minutos de sua casa até à escola, deslocamento que é realizado de carro, geralmente com “carona” a outros professores que moram na localidade. Segundo a professora, a vida no campo oferece uma qualidade de vida e por isso, mesmo tendo oportunidades de lecionar em grandes centros, permanece em sua comunidade.

Na sala de aula é possível perceber que as vivências na comunidade e na sua trajetória escolar foram moldando as suas atitudes no seu trabalho pedagógico e no manuseio do livro didático, corroborando Teixeira (2009), para quem os “professores desenvolvem ao longo de seu percurso pessoal e profissional formas diversas de relacionar-se com o livro didático” (p. 112). No caso da professora, a escolha do livro se pautou pela expectativa de que pudesse utilizá-lo de maneira a contemplar conceitualmente os conteúdos da disciplina tomando como referência suas próprias experiências. Esse critério de escolha advém tanto de sua vivência como da sua percepção de que a tradição no uso do livro didático é importante tanto para sua ação pedagógica como para o uso dos alunos:

Eu sempre utilizo os livros didáticos que foram distribuídos para a escola, mas o livro utilizado nesse ano pelos alunos não é muito bom, por isso preciso complementar com outros livros didáticos [...]. No ano da escolha desse livro eu não estava na escola, mas este ano tem a escolha do próximo livro e já sei qual irei escolher, pois utilizei e utilizo muito [...] e até quando eu era aluna usava os livros desses autores (ela mostra o livro). [...] Nem sempre chegam todas as coleções aprovadas pelo PNLD nas escolas em tempo hábil para a escolha, e no caso específico do livro que escolhi neste ano eu trouxe de outra escola, porque aqui ainda não havia sido entregue. (Professora Ana, entrevista, 2016).

O livro didático do PNLD entregue aos alunos da escola do campo Atual é frequentemente utilizado nas aulas da professora Ana. Inferindo-se que ela busca contemplar as prescrições do currículo vigente, foi possível perceber, em diversos momentos, que a sequência proposta nas páginas dos livros não foi seguida pela professora, que utiliza outros livros didáticos em sua prática, de forma a atender aos conteúdos programados para a aula:

A professora Ana diz: abram o livro na página 92. Ao ser indagada por um aluno sobre as páginas anteriores que não foram lidas ela comenta: (...) ainda iremos estudar sobre os assuntos daquelas páginas, mas hoje continuaremos sobre o assunto da poluição da água. (Registro de campo, 01/06/2016).

[...] ao ser indagada por um aluno sobre o livro que ela estava utilizando ao repassar as atividades no quadro de giz que não era do 6º ano a professora comenta: esse livro pertence à coleção do 7º ano, porém há textos e atividades que podem ser utilizados no 6º ano como o ciclo hidrológico que estamos estudando”. (Registro de campo, 22/06/2016)

Observa-se que são realizadas também adaptações que indicam que ela, ao não utilizar somente o livro didático que os alunos possuem, está de certa maneira atendendo às expectativas e necessidades desses em relação ao entendimento dos conteúdos abordados, o que foi possível perceber quando, em uma aula sobre o conteúdo *ar*, ela instruiu os alunos que “respondam no caderno somente as questões 1, 2, 3 e 4 do livro e depois copiem as questões que irei passar no quadro” (Registro de campo, 10/08/2016), extraídas de outro livro didático.

Além de constituir-se como um material com muitas alternativas para iniciar ou dar continuidade aos conteúdos, os livros didáticos desempenham também a função de um instrumento de pesquisa para que os alunos possam buscar informações diversas dos temas propostos em sala de aula. Além dos livros dos alunos há na biblioteca da escola algumas coleções de livros didáticos do PNLD dos anos anteriores, que foram sendo deixados nesse espaço para serem utilizados pela comunidade escolar:

[...] hoje nós iremos para a biblioteca e vocês irão realizar em duplas uma atividade de pesquisa sobre o habitat dos animais. Antes de saírem da sala de aula a professora faz algumas orientações sobre como será realizada essa pesquisa: irei entregar a cada dupla um livro didático e as duplas irão pesquisar e descrever nessa folha [...] (ela mostra uma lauda de folha

almaço). Aqui vocês irão colocar o nome da dupla e a pesquisa sobre três animais e o habitat e curiosidades desses animais. (Registro de campo, 18/03/2016)

Há preocupação da professora em utilizar os livros didáticos e outros materiais impressos na apreensão dos conhecimentos científicos articulados com os saberes que os alunos adquiriram na sua vivência familiar, social e com os meios tecnológicos de informação e comunicação. Fato constatado durante as aulas e durante a entrevista realizada em que a professora relata que utiliza “textos instigantes que despertem o interesse do aluno, porém abordados a partir do que já conhece e assim agregar novos conhecimentos” (Professora Ana, entrevista, 2016).

Os livros didáticos estão sempre presentes na sala de aula, pois, para a professora Ana, “sempre que tiver aulas de Ciências o aluno deve trazer o livro didático” (Registro de campo 23/03/2016). E mesmo nas aulas em que o livro não está sendo utilizado é possível perceber que os alunos o deixam sobre ou debaixo das carteiras, fazendo parte do cotidiano da professora e dos alunos.

Percebeu-se haver uma forte influência desses materiais no cotidiano da sala de aula e fora dela, e que eles exercem um papel de norteador entre o currículo normatizado pelas instâncias governamentais e o currículo efetivado pelo professor na sua ação pedagógica. Ao contemplar as disciplinas do Ensino Fundamental, o livro didático assume uma participação ativa na escola e especificamente no Ensino de Ciências, apresentando-se como fonte de investigação na compreensão da trajetória histórica dessa disciplina e das relações com a aprendizagem em sala de aula.

#### **4.2. Aproximações da escola com a comunidade local por meio do livro didático**

Ao devolverem os formulários respondidos pelos responsáveis, os alunos relataram em sala de aula, e coletivamente, como encaminharam os procedimentos para realizar as entrevistas. Disseram também que o preenchimento do roteiro foi feito, em sua maioria, pelos próprios pais, isto é, os alunos entregaram as questões elaboradas aos pais ou responsáveis e esses responderam. Outros comentaram que o pai acabou contando histórias do seu tempo de escola e que eram engraçadas; que havia questões que os pais não sabiam responder e deixaram em branco, e até um aluno que falou que o pai não terminou de responder porque estava muito cansado e iria voltar a trabalhar na roça.

Interessante apontar que para a maioria dos pais que participaram dessa entrevista, as maiores lembranças enquanto alunos se referiam às

imagens dos livros, chamando a atenção o fato de que indicavam que nos dias atuais os livros utilizados nas escolas possuem ilustrações mais coloridas. Essas respostas dos pais corroboram Moura e Rosa (2011), para quem as lembranças sobre imagens dos livros e sobre textos explorados quando alunos remetem a bons momentos vivenciados no mundo escolar.

Os livros também deixam transparecer, de certa maneira, aos familiares dos alunos, os conteúdos que serão abordados naquele ano letivo, e as possibilidades para estabelecer relações com a escolarização do passado e os dias atuais. Nesse sentido, sob o aspecto dos conteúdos apreendidos, o corpo humano foi o mais lembrado nas entrevistas, seguido de plantas e os animais, temas direcionados para a área disciplinar de Biologia, que é enfatizada desde os primeiros programas curriculares que apontavam para noções de Ciências Naturais e Higiene. As ilustrações dos livros didáticos foram expressivamente apontadas como importantes para a compreensão desses conteúdos, sendo citadas como “muito legais para aprender sobre o corpo humano” (Família 05, 2016) e na percepção que “tinha muitos desenhos das plantas e dos animais que a gente estudava” (Família, 21, 2016).

O contato com esses recursos e conteúdos, para muitos dos familiares dos alunos, aconteceu por meio das mãos dos seus filhos, principalmente pelo fato de que a escolarização dos pais se limitava, majoritariamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme constatado na Figura 2.

As explicações dadas aos seus filhos na entrevista permitem inferir que as condições econômicas e sociais, assim como as de infraestrutura e políticas vivenciadas por seus pais, foram determinantes para que eles não avançassem nos estudos:

Estudei até a 2ª série porque lá na casa todos tinham que trabalhar na roça desde bem pequenos para ajudar nas despesas da casa. (Família 30, 2016).

Não fui mais para a escola porque tinha que cuidar dos animais e trabalhar com meu pai. (Família 14, 2016)

Só fiz até a 4ª série porque não permitiram eu ir ao colégio da cidade para fazer a 5ª série e nem ônibus tinha para levar naquele tempo. (Família 9, 2016).

Estudei até a terceira série e tive que trabalhar e depois casei e agora espero que meu filho continue na escola e possa aprender mais. (Família 11, 2016)

No meu tempo não tinha ônibus para levar para a escola e tive que parar de estudar. Hoje em dia o

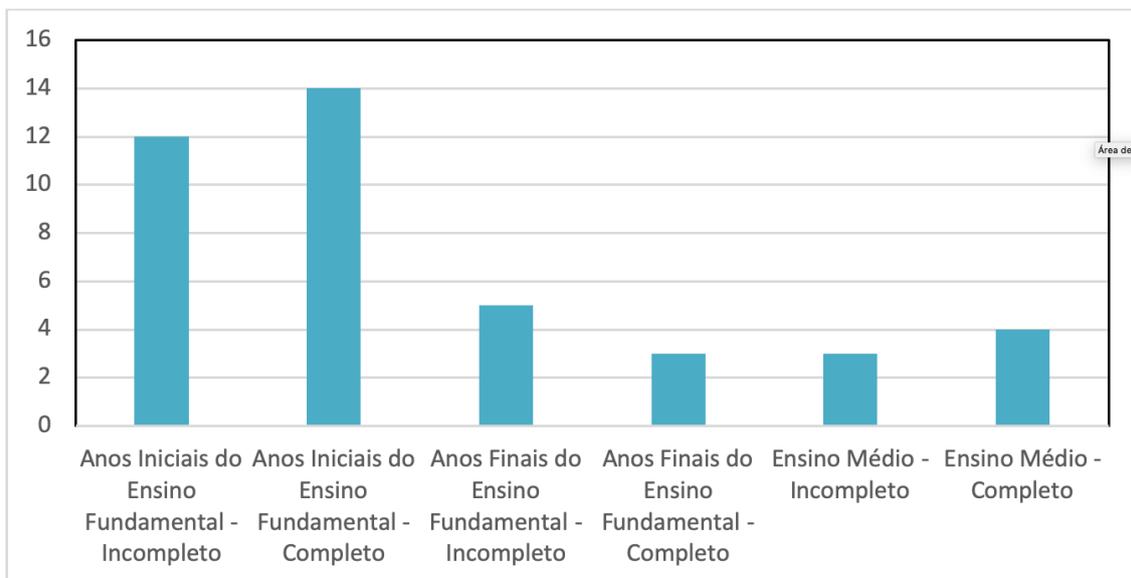


Figura 2. Escolarização dos responsáveis/família dos alunos.

ônibus passa em frente da casa para levar os alunos e não precisam andar tanto. Só quando chove a estrada continua muito ruim. (Família 5, 2016).

Esses relatos indicam as dificuldades vivenciadas pelos pais para a continuidade dos estudos. Foi possível perceber que as necessidades das famílias se concentravam na realização do trabalho para o sustento diário, assim como se evidenciou a ausência de uma política pública que atendesse à população das comunidades rurais, que, conforme Leite (1999), “sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária”. (p. 14).

Embora a existência de dificuldades, tanto econômicas como na escolarização, foi possível constatar que as famílias acompanham, de alguma maneira, os estudos dos alunos, seus filhos.

Percebem também as diferenças e mudanças nos aspectos metodológicos, nos recursos didáticos, e nas dificuldades enfrentadas por eles durante sua trajetória enquanto alunos e agora enquanto sujeitos que repassam a seus filhos, consciente ou inconscientemente, suas próprias definições e entendimentos a respeito das práticas educacionais.

Perguntados a respeito dos livros didáticos, foi possível perceber que esses recursos não ficam apenas nas mochilas ou utilizados apenas pelos alunos:

O que mais chama atenção são os textos que estão nos livros, mas não está tudo certo. (Família 27, 2016)

Eu achei importante neste livro os textos que falam da terra, da água, da agricultura e dos animais. (Família, 12, 2016)

Vem mais explicações do que antigamente, que é usado em vários anos e está em ótimo estado de cuidado. (Família 25, 2016)

Acho que são bem diferentes dos meus, mais precisos. Com o passar do tempo, tudo vai melhorando, achei interessante o CD no livro de inglês. Ajuda bastante. (Família 07, 2016)

São todos muito bons de ler. São tão diferentes dos que eu usava, que tudo é muito bom. (Família 10, 2016)

Acho muito bons e chama a atenção as gravuras e as explicações e as perguntas e ajuda nas atividades. (Família 34, 2016)

Pelos relatos foi possível inferir que os livros didáticos atuais usados pelos alunos são, de alguma maneira, manuseados pelos pais e ou responsáveis, pois estes reconhecem as mudanças em relação aos livros por eles utilizados, bem como estabelecem relações com suas experiências no uso desse recurso. Percebe-se também que o livro didático é usado enquanto instrumento de leitura e de acesso às informações, pois a maioria dos pais demonstra conhecimento dos conteúdos e imagens neles presentes.

As lembranças apontadas pelos entrevistados indicam também o reconhecimento da importância desses recursos no meio familiar e escolar:

É muito importante ter escolas fornecidas pelo governo porque tem pessoas que não têm condições de pagar escolas e comprar livros para seus filhos. (Família 11, 2016)

No meu tempo não tinha livros, tinha só cartilha e não tinha livros de histórias nem didáticos. Nessa cartilha nós tínhamos que tirar todas as leituras. Para no outro dia nós tínhamos que trabalhar para ajudar nas despesas da casa. (Família 03, 2016)

Os livros didáticos vinham de três em três anos e eles eram repassados para três alunos durante três anos e depois de usados os alunos que quisessem levavam embora e eles não deviam ser rabiscados, molhados, sujos. (Família 20, 2016)

O que eu gostaria de falar a respeito do que foi perguntado é que eu acho muito importante os livros que as crianças usam nas escolas. Quando eu estudei, eu nunca tive um livro e também não tinha condições de comprar nem um livro. (Família 17, 2016)

Nesse aspecto é perceptível a valorização atribuída pelos pais ao livro didático, repercutindo ações do cotidiano escolar. Eles reconhecem que o livro didático recebido pelo PNLD faz parte da rotina escolar de seus filhos e é trazido de acordo com o horário de cada disciplina. Ajudam os filhos a proteger os livros com capas simples como um plástico ou um pedaço de papel de presente, pois sabem que ele deve ser entregue ao final do ano letivo e ser utilizado por outros alunos em anos posteriores, de acordo com o estipulado pelo PNLD. São indicativos de cuidado e zelo, de herança familiar.

## 5. A interrelação dos saberes locais com os saberes escolares na dinâmica da sala de aula

Foi possível perceber que enquanto a professora apresenta as orientações iniciais da aula, alguns alunos manuseiam o livro, em especial as imagens, que são observadas e comentadas com quem está ao lado. Outros apenas vão folheando as páginas, enquanto alguns conversam paralelamente sobre assuntos diversos. Há também os que informam à professora sobre faltas dos colegas ou ausência de algum transporte escolar. A professora interage com certos assuntos locais a partir de suas próprias experiências, como em relatar que “há muita movimentação na estrada hoje com os caminhões e tratores” (Registro de campo, 27/05/2016), o que leva, segundo Pérez Gómez (2004), a um processo de “comunicação aberto na aula ou na escola entre sujeitos (...) e agir experimentando é sempre parcialmente imprevisível e singular.” (p. 275).

Essa interação com a comunidade está presente em diversos outros momentos, inclusive permeando processos de aprendizagem, fazendo com que esses adquiram significados que vão além das atividades inerentes ao espaço escolar, mostrando que a escola desempenha diversos papéis na comunidade, como o relatado a seguir, em que a escola é também utilizada por um programa assistencial:

[...] ao chegarem na biblioteca para realizarem uma pesquisa sobre astronomia, através dos livros didáticos existentes nas prateleiras, a responsável pelo espaço já entrega para os alunos alguns livros e eles vão se organizando nas mesas. A professora orienta: *leiam sobre os planetas e copiem nos cadernos alguma curiosidade sobre dois desses astros*. Nesse momento é possível perceber uma movimentação nesse espaço devido à entrega do leite às famílias cadastradas. A biblioteca também abriga dois freezers para o armazenamento dos pacotes de leite. (Registro de campo, 11/11/2016)

Há nesse momento um encontro entre alunos, alguns pais, funcionários e a professora num mesmo espaço, utilizado para atender distintas funções. Assim, há necessidade de adaptações tanto pela professora, na efetivação de sua atividade pedagógica, como pela responsável pela biblioteca, que necessita articular sua função administrativa no atendimento de empréstimos e uso dos materiais existentes na biblioteca, com as demandadas por políticas públicas, como a de distribuição de leite. Essa situação corrobora o pensamento de Sacristán (2000), quando escreve que são as “situações ambientais que configuram a realidade da aula [...] e não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática. (Sacristán, 2000 p. 204).

A professora Ana comenta que “é necessário que os alunos valorizem e manuseiem os livros existentes na biblioteca” (Registro de campo, 11/11/2016). Mas ao mesmo tempo, entende que são diversos os papéis da escola, havendo necessidade de adaptação às situações decorrentes dos encargos sociais externos ao meio educacional. Encargos esses que ultrapassam os muros da escola e ressaltam o aspecto assistencial atribuído pelas políticas públicas às instituições escolares.

Na sala de aula de Ciências da professora Ana, traços culturais que identificam os costumes e as particularidades desses sujeitos enquanto inseridos numa localidade específica transparecem nos diálogos e nas atitudes presentes nas atividades escolares. Há, na ação pedagógica, indícios que possibilitam a percepção dos laços culturais locais

articuladores da construção da identidade individual e coletiva:

[...]a professora pede para que os alunos abram o livro didático na página indicada. Ao folhear o livro um aluno vê uma imagem e comenta com o colega do lado que parece uma estrada cheia de buracos como a existente na sua localidade. A professora pergunta: *Todos já abriram o livro na página que pedi [...] então vamos ler juntos o texto* (ela inicia a leitura e os alunos acompanham). Durante a leitura ela faz algumas pausas e realiza questionamentos: *o que vocês entendem por sociedade? [...] como vivem as abelhas, as formigas e os cupins?* Os alunos participam da discussão e há comentários sobre os apicultores da comunidade, o mel e cera que se usa para benzer as crianças. Um aluno descreve todas as atividades para se tornar um apicultor. A professora continua a leitura no livro didático e um aluno interrompe ao comentar que seu tio produz mel e por isso sabe que o sabor depende das flores que tem perto da casa dele. (Registro de campo, 04/05/2016) (grifos nossos)

As ações que permearam o início do conteúdo abordado pela professora possibilitaram um reconhecimento, no livro, do cotidiano dos sujeitos. O assunto estudado reverberou o cotidiano vivenciado e as discussões decorrentes da leitura do texto foram articuladas com as tradições locais, como a busca das famílias pelas benzedadeiras as quais, segundo Oliveira (1985), podem ser entendidas como “uma cientista popular que possui uma maneira muito peculiar de curar: combina os místicos da religião e os truques da magia aos conhecimentos da medicina popular” (p.25). Essa atividade de benzer<sup>6</sup> é muito presente nas comunidades da região e os conhecimentos das pessoas que a realizam constituem-se numa identidade que foi sendo repassada ao longo das gerações. Assim, há o reflexo desses ensinamentos que são transmitidos para as famílias e vão sendo sendo consolidados nas atitudes e nas falas dos sujeitos, articulando-se aos saberes escolares.

Essa é uma realidade local que é reconhecida também pela professora: “as famílias da escola são do campo e muitas informações sobre o que eu ensino são relacionadas com a realidade dos alunos, que aprendem muitas coisas com os pais e as pessoas da comunidade” (Professora Ana, entrevista, 2016), o que pode ser constatado nos seguintes registros:

[...] a professora indica as páginas do livro didático para que os alunos realizem a atividade. Enquanto realizam essa ação um aluno pergunta sobre o que significa o termo assoreamento que está escrito numa página do livro. Ela então propõe: *vamos pensar em*

*nossos cílios e sobrancelhas, para que serve? (...) Sim, para proteger nossos olhos. Assim também os leitos dos rios são protegidos através das árvores e quando retiram essa proteção vai acumulando outras coisas como lixos, pedras e vai tudo para o rio e isso causa o assoreamento(...). Nesse momento um aluno comenta que na casa dele sua mãe teve que plantar muita grama para o solo não ir embora com a chuva e um outro comenta que seu pai fez uma valeta para poder conter o excesso de água. (Registro de campo, 19/10/2016)*

Essas manifestações registram que a influência dos saberes trazidos pelos alunos para a sala de aula são construídos a partir das suas vivências, tendo como suposição todas as práticas realizadas e concretizadas em seu meio. Interessante perceber que a professora ouve as intervenções dos alunos e as mescla com o conteúdo abordado para assim atender tanto aos objetivos iniciais de sua aula como ao anseio dos alunos. Há também uma articulação na dinâmica pedagógica através de relações mais significativas para o entendimento dos conceitos, articulando a comparação mais “prática” na compreensão de um fenômeno.

Nesta aproximação entre os saberes científicos e aqueles trazidos pelos alunos apreendidos na convivência familiar e na comunidade, a professora Ana desenvolve redes de troca de conhecimentos como estratégias que remetem à realidade local e à realidade científica. Isso se evidenciou numa fala da professora sobre plantas medicinais que “devem ser usadas, sim, nas casas, mas deve-se ter o cuidado em conhecer bem essas plantas, pois podem causar mal, por isso existem pessoas que estudam sobre isso e assim é possível saber se é bom ou não para utilizar.” (Relato de campo 18/05/2016). Em consonância com essa troca de saberes, a professora também ressalta que “há muita sabedoria nas pessoas mais velhas, pois tiveram muitas experiências e trazem conhecimentos que devem ser respeitados por todos” (Relato de campo, 18/05/2016).

Essa preocupação com os fenômenos e acontecimentos de sua comunidade estão presentes nas atividades da professora em diversos outros momentos, aproveitando, sempre que possível, as intervenções dos alunos:

A explicação sobre a importância do Sol para os seres vivos é dada pela professora e num dado momento um aluno levanta a mão e conta que viu na sua casa uma árvore muito pequena que está crescendo “torta” porque está debaixo de outras árvores e assim fica buscando luz. Ela questiona o aluno: *como você percebeu que ela está necessitando de luz solar?* [...] Outros alunos participam da discussão e comentam sobre fatos locais. (Registro de campo, 16/11/2016)

Essa conexão da atividade docente com a vivência dos alunos ocorre com certa frequência na atividade da professora Ana. No decorrer das aulas, logo após uma aparente ruptura provocada pela agitação dos alunos, dando a impressão de que eles não estavam dando atenção à sua explicação, eles retornam com depoimentos sobre fatos locais que, de certa maneira, tornaram-se oportunos e coerentes com o assunto em pauta. Pode-se dizer que os conhecimentos adquiridos na vivência familiar ou na comunidade adentram a sala de aula e são indicativos das relações entre o mundo vivenciado e o mundo escolar.

Os saberes cotidianos adquiridos na vivência da realidade local também influenciam os alunos na participação das aulas, o que pode ser observado em diversos momentos. Em uma atividade impressa em que há um texto e imagens sobre preservação do solo, os alunos intervêm na fala da professora relatando sobre como se realiza uma curva de nível e para que ela serve. Em um outro momento um aluno relata sobre a importância do “quebra-vento” para as plantações e as árvores utilizadas para esse processo e, em outro, um aluno discorre sobre a rotação de culturas na sua comunidade, contribuições que a professora vai anotando no quadro e ao final da discussão ela pede para que os alunos produzam um novo texto a partir da leitura inicial do texto impresso, introduzindo as novas contribuições que foram sendo listadas no quadro.

Desenvolve-se assim uma construção e reconstrução dos saberes escolares por meio dos saberes trazidos pelos alunos pelas suas experiências e contato diário com as atividades desenvolvidas nas propriedades dos pais e conseqüentemente uma aproximação nítida da comunidade em que a escola do campo Atual está inserida. Pode-se depreender, concordando do Pérez Gómez (1998), que, para ela, “a vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados.” (p. 85).

## **6. Concluindo: a escola como espaço de compartilhamento de saberes e práticas**

Embora as situações escolares vivenciadas pelos pais ou responsáveis tenham se modificado nos dias atuais, como transportes escolares mais acessíveis, ainda é possível perceber que há dificuldades que permanecem, significando que os integrantes da comunidade são “herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos.” (Caldart, 2011, p. 150).

Perceber essa dinâmica, entretanto, só foi possível pela imersão propiciada por uma pesquisa etnográfica, que, dada a longa permanência no mesmo local, permitiu olhar para a organização das ações dos sujeitos escolares, que moldava o cenário na sala de aula e que mostrava haver mútuas influências e inter-relações entre os seus sujeitos, alunos, mas integrantes de uma comunidade.

Porém, articular o que acontece na sala de aula com as experiências trazidas pelos alunos impõe à professora uma atenção constante aos desafios diários, os oriundos da comunidade, e aqueles ditados pela proposta curricular. Assim, percebe-se que os alunos e a professora não só não estão alheios aos fenômenos locais, mas no ambiente da sala de aula conseguem interpretá-los e ressignificá-los.

Nesse aspecto, entende-se que o cotidiano local se articula e se entrelaça com os saberes escolares. Para Edwards (1997, p. 58) “um sujeito interroga o mundo ao interpretá-lo e, ao fazê-lo, está construindo conhecimentos” e na sala de aula da professora Ana há a constatação de que o mundo local é constantemente observado pelos alunos e as relações com os saberes escolares vão sendo compreendidos através da significação que ocorre entre os fatos descritos e aqueles ditos por ela.

Dentre os elementos de conexão escola-comunidade, aprofundou-se o olhar sobre o livro didático de Ciências, objeto dessa investigação e foi possível constatar, nos depoimentos dos pais e na dinâmica diária da professora que, para além do seu objetivo pedagógico em sala de aula, esse recurso estabelece um elo entre a escola e a família. Evidenciou-se, assim, que muitas das ações desenvolvidas na sala de aula chegam às famílias por meio dos livros didáticos, que vão se tornando parte integrante em algum espaço da casa e deixando marcas para quem os manuseia.

Entretanto, a escola se mostra muito mais do que um local de aprendizado. Para a comunidade local ela é um referencial importante, não se limitando à sua função educativa e formativa, mas também desempenhando uma função socializadora, pois é percebida enquanto um espaço que, segundo a diretora, “recebe todos da comunidade para assuntos mais diversos, desde os assuntos familiares até para ações comunitárias como para a divulgação dos eventos da comunidade” (Diretora Márcia, entrevista, 2016), fazendo com que a escola represente um elo importante entre a aprendizagem na sala de aula e a integração das ações locais.

## Notas:

- <sup>1</sup> O Ensino Fundamental com nove anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade, tem duas fases com características próprias, chamadas de anos iniciais, com cinco anos de duração, em regra para estudantes de 6 a 10 anos de idade; e anos finais, com quatro anos de duração, para os de 11 a 14 anos.
- <sup>2</sup> Nome fictício registrado na pesquisa.
- <sup>3</sup> Denominação dada pelos autores para manter o anonimato da instituição escolar.
- <sup>4</sup> A Secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada em diversas cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação - NREs. Ao todo são 32 NREs que têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades.
- <sup>5</sup> Segundo Gil (1999, p. 120) a entrevista semi-estruturada permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, o entrevistador esforça-se para a sua retomada.
- <sup>6</sup> Diz a tradição que o ato de benzer, ou de curar, é a ritualização das coisas da fé, onde muitas vezes se misturam o sagrado e o profano. Herança dos portugueses que ao chegarem ao Brasil sofreram influências dos índios e, posteriormente, dos africanos, sobretudo as mulheres. O conhecimento das plantas medicinais da colônia, dominado pela cabocla e pela mulata, unido ao das plantas medicinais trazidas pelos portugueses, foi sendo repassado de geração em geração, originando o costume de curar doenças por meio de recursos naturais. (Nery, 2006, p. 2).

## Referencias bibliográficas

- Caldart, R. S. (2011). Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. Em Arroyo, M.G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2 ed., p. 149-158.
- Edwards, V. (1997). *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. São Paulo: Editora Ática.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Leite, S.C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Nery, V. A. (2006). *Rezas, Crenças, Simpatias e Benzeções: costumes e tradições do ritual de cura pela fé*. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/120415399193864084132347838529996558992.pdf>
- Oliveira, E. R. (1985). *O que é benzeção*. São Paulo: Brasiliense.
- Pérez-Gómez, A.I. (1998). As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In Gimeno Sacristán, J. Pérez-Gómez, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pérez-Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In J. Ezpeleta & E. Rockwell, *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Sacristán, J.G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, E.L. (2019). *Sujeitos, saberes e práticas em aulas de ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67557>
- Teixeira, R.F.B. (2009). *Relações professor e livro didático de alfabetização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/MO9\\_teixeira.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/MO9_teixeira.pdf).
- Williams, R. (2011). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

De Souza, E.L., & Dias-Garcia, N.M. (2021). Da escola para a casa, da casa para a escola: o livro didático de ciências como elo entre a dinâmica escolar e a comunidade local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 49-60. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.03

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**EDNA LUIZA DE SOUZA.** Email: [souzaedna@gmail.com](mailto:souzaedna@gmail.com)

**NILSON MARCOS DIAS GARCIA.** Email: [nilsondg@gmail.com](mailto:nilsondg@gmail.com)

## PERFIL ACADÉMICO

**EDNA LUIZA DE SOUZA.** Doutora em Educação e Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciada em Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória e Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá. Técnica pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Assessora e acompanha professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo, escola indígena e escolas urbanas. Integrante Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física - GEPEF-UTFPR e integrante do Núcleo de Pesquisas e Publicações Didáticas - NPPD-UFPR. É autora de trabalhos científicos na área de Ciências e Educação sobre livros didáticos, Ensino de Ciências, Ensino de Física no Ensino Fundamental.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7770-9630>

**NILSON MARCOS DIAS GARCIA.** Doutor em Educação e Mestre em Ensino de Física, pela Universidade de São Paulo - USP. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor titular aposentado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, onde continua atuando como professor voluntário. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - PPGTE da UTFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPR. Integrante e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Física - GEPEF-UTFPR e integrante do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas - NPPD-UFPR. Desenvolve e orienta pesquisas sobre Livros didáticos de Física e de Ciências, Ensino de Física, Educação Profissional e Políticas públicas de educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-994X> 89401

# CONHECIMENTO TRADICIONAL E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O FORTALECIMENTO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO (BRASIL)

## TRADITIONAL KNOWLEDGE AND PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS FOR THE STRENGTHENING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN MATO GROSSO (BRAZIL)

## CONOCIMIENTO TRADICIONAL Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN MATO GROSSO (BRASIL)

Alceu ZOIA\* & Micael Turi RONDON\*\*

\*Universidade do Estado de Mato Grosso, \*\*Professor da Escola Estadual Indígena Komomyea kovoêro, Mato Grosso

Fecha de recepción: 04.V.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación date: 02.XI.2021

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Educação Indígena;  
Materiais didáticos;  
Saberes tradicionais

**RESUMO:** Desde 1996, a legislação brasileira estabelece a existência da educação indígena como modalidade específica no sistema educacional nacional. Nas aldeias indígenas, as escolas funcionam em diferentes situações e são organizadas para proporcionar à criança e aos jovens uma escolaridade formal. Professores indígenas, formados por universidades em cursos específicos, trabalham nessas escolas. As comunidades indígenas estão em diferentes situações em relação ao uso da língua originária e do português. Isso gera demandas específicas para cada grupo ou etnia. Um projeto de pesquisa colaborativa desenvolvido pela Rede UFMT/UNEMAT, com recursos do Governo Federal, no estado de Mato Grosso estabeleceu o objetivo de produzir materiais didáticos para o ensino da língua originária, que em alguns casos está em processo de extinção. O artigo apresenta resultados da pesquisa colaborativa desenvolvida com os povos Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká e Kayabi, cujos procedimentos incluíram processos formativos e ações didáticas nas escolas, coletando informações a serem utilizadas na produção de materiais para o ensino das línguas originárias. Conclui com análises sobre a importância da pesquisa para o desenvolvimento social dessas comunidades e a preservação de sua língua, apontando os desafios que a Universidade enfrenta na realização desses projetos.

CONTACTO CON LOS AUTORES  
ALCEU ZOIA. Email: [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

<b>KEY WORDS:</b> Indigenous Education; Teaching materials; Traditional knowledge	<b>ABSTRACT:</b> Since 1996, Brazilian legislation establishes the existence of indigenous education as a specific modality in the national educational system. In indigenous villages, schools operate in different situations and are organized to provide children and young people with formal education. Indigenous teachers, trained by universities in specific courses, work in these schools. Indigenous communities are in different situations in relation to the use of the original language and Portuguese. This creates specific demands for each group or ethnicity. A collaborative research project developed by the UFMT / UNEMAT Network, with resources from the Federal Government, in the state of Mato Grosso established the objective of producing teaching materials for teaching the original language, which in some cases is in the process of extinction. The article presents results of the collaborative research developed with the Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká and Kayabi peoples, whose procedures included training processes and didactic actions in schools, collecting information to be used in the production of materials for the teaching of native languages. It concludes with analyzes on the importance of research for the social development of these communities and the preservation of their language, pointing out the challenges that the University faces in carrying out these projects.
<b>PALABRAS CLAVE:</b> Educación Indígena; Materiales de enseñanza; Conocimientos tradicional	<b>RESUMEN:</b> Desde 1996, la legislación brasileña ha establecido la existencia de la educación indígena como una modalidad específica en el sistema educativo nacional. En las aldeas indígenas, las escuelas funcionan en diferentes situaciones y se organizan para ofrecer a los niños y jóvenes una escolarización formal. En estas escuelas trabajan maestros indígenas, formados por las universidades mediante cursos específicos. Las comunidades indígenas se encuentran en situaciones diferentes en cuanto al uso de su lengua original y del portugués. Esto genera demandas específicas para cada grupo o etnia. En un proyecto de investigación colaborativa desarrollado por la Red UFMT/UNEMAT en el estado de Mato Grosso, con recursos del Gobierno Federal, se estableció el objetivo de producir materiales didácticos para la enseñanza de la lengua original, que en algunos casos está en proceso de extinción. El artículo presenta resultados de la investigación colaborativa desarrollada con los pueblos Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká y Kayabi, cuyos procedimientos incluyeron procesos de formación y acciones didácticas en las escuelas, recopilando información para ser utilizada en la producción de materiales para la enseñanza de las lenguas nativas. Se concluye con análisis sobre la importancia de la investigación para el desarrollo social de estas comunidades y la preservación de su lengua, señalando los desafíos a los que enfrenta la Universidad para llevar a cabo estos proyectos

## 1. Introdução

Falar dos povos indígenas do Brasil é trabalhar sempre com números muito imprecisos, já que são inúmeras as dificuldades enfrentadas para se produzir um censo destas populações. Desta forma, encontramos disparidades nos dados tanto relativos à quantidade de povos que habitam o país, quanto de línguas faladas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, estima-se que existam mais de 250 povos indígenas no Brasil, falantes de cerca de 170 línguas distintas.

Com relação à justificativa de ações voltadas às populações indígenas no estado e a centralidade

dos territórios, há que considerar que segundo o censo do (IBGE), do ano de 2010, o estado de Mato Grosso tem, aproximadamente 40.000 indígenas, um pouco mais de 1.4% da população do estado. São 75 terras indígenas que somam um total de 12.772.827 hectares e representam 14,14% do território do estado, para um total de 42.538 índios, ou seja, 5,2% do total da população indígena do Brasil.

A seguir apresenta-se uma imagem do Brasil que assinala as terras indígenas. As pesquisas aqui relatadas são realizadas no norte do estado de Mato Grosso-MT na Terra indígena Iriri Novo e Terra Indígena Apiaká/Kayabi.



Imagem 1. Terras Indígenas no Brasil. Fonte: Instituto Socioambiental, 2012.

Considerando-se a legislação brasileira sobre a Educação Escolar Indígena, as ações de formação de professores pelas Universidades também encontram sua justificativa em dados específicos. Nos territórios etnoeducacionais abrangidos pela Rede que compõe o projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” do Mato Grosso, há realidades sociolinguísticas muito diversas. Enquanto alguns povos ainda se comunicam basicamente na língua étnica, outros grupos, a exemplo dos Chiquitano e Umutina, não utilizam suas línguas étnicas no cotidiano. De uma maneira geral, os Xavante, os Terena, os Bororo, os Paresi, os Apiaká, os Kaiabi, os Munduruku e os Nambikuara ainda falam suas línguas maternas. No entanto, quando se consideram os processos de transmissão da língua étnica como língua originária, percebemos que todas essas línguas indígenas, de maneira geral, estão ameaçadas de extinção.

Os estudos sociolinguísticos mostram que, quando dois ou mais povos/comunidades entram em contato, seus sistemas linguísticos passam a influenciar um ao outro. A influência de uma língua

sobre a outra é, portanto, um fato perfeitamente natural. Nesse sentido, todas as línguas são de certo modo marcadas tanto por tudo aquilo que as aproxima, como por tudo aquilo que as distingue (Clavet, 2002; Labot 2008). Essas realidades históricas, entendidas pela sociolinguística como um fenômeno multidimensional, geram diversos tipos de bi/multilinguismo.

A necessidade de se trabalhar nas aldeias com o numeramento e com o letramento (Soares, 1998; 2004) surge em decorrência do contato com a sociedade não indígena que circunda as comunidades. É comum os indígenas se referirem ao ler, escrever e contar como um meio para entender o sistema dos não indígenas e não serem enganados nas relações de trabalho. Outra ideia, bastante recorrente nas oficinas com professores indígenas, é que a tradução nas línguas indígenas dos números e das letras significa uma apropriação desse sistema.

O conceito de letramento, referenciado a partir do verbete inglês literacy, não se refere somente à alfabetização, inclui os reflexos que a escrita

promove na vida social de uma comunidade. Para abarcar esses conceitos, no Brasil adotaram-se dois termos que se referem ao uso da escrita: Letramento – entendido como práticas e eventos sociais permeados pela escrita – e Alfabetização – entendido como o processo pelo qual se adquire o código da escrita.

Nesse contexto é que se inserem as questões que orientaram a pesquisa e os projetos de extensão que envolvem os Saberes Indígenas, em especial a produção de materiais didáticos em aldeias no norte do estado de Mato Grosso.

Considerando a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas em decorrência, em parte, da colonização do saber imposto às escolas indígenas, o projeto que desenvolvemos, chamado “Ação Saberes Indígenas na Escola”, tem por meta contribuir para investigar saberes tradicionais das etnias participantes e analisar como os processos de formação de professores podem ser uma alternativa para a elaboração de materiais didáticos para a alfabetização em línguas indígenas.

Portanto, a questão problema que conduziu à realização da pesquisa está relacionada aos processos de trabalho colaborativo entre a universidade e as comunidades indígenas, com vistas à produção de materiais didáticos-pedagógicos que contribuam no fortalecimento cultural e identitário desses povos. Para além das finalidades escolares, os materiais têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social das comunidades.

Sendo assim, objetivamos analisar as condições em que os saberes tradicionais foram pesquisados e selecionados, com as comunidades, bem como os resultados obtidos na produção de materiais didático-pedagógicos em línguas indígenas, para a alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que são os povos indígenas os protagonistas desse processo, nos quais professores e alunos indígenas buscam os fundamentos para a produção de materiais didáticos com seus pares e de acordo com a situação sociolinguística de cada comunidade.

## 2. Contexto e desenvolvimento da pesquisa

Quando nos propomos a realização de uma pesquisa que procura evidenciar os saberes indígenas na escola, por meio da produção colaborativa de materiais didáticos produzidos nas próprias comunidades, faz-se necessário o uso de procedimentos que permitam incluir toda a diversidade de situações que podem ser encontradas.

A experiência de trabalho com esses povos aponta para a necessidade de buscar o

envolvimento de todos na realização das atividades. Assim, a opção pela pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) apresenta-se como a que pode produzir melhores resultados. As características dessa pesquisa permitiram uma ação investigativa onde todos os participantes se envolveram de forma ativa e crítica na organização e na produção dos dados, que foram trabalhados nas salas de aula das comunidades e posteriormente foram transformados em materiais didáticos.

A organização da pesquisa feita colaborativamente entre pesquisadores, professores, alunos e comunidade produz um efeito de corresponsabilidade com os resultados alcançados, motivando todos para o trabalho. No âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva (Ibiapina, 2008; Garcia & Schmidt, 2011).

Para esclarecer o processo de investigação, destacam-se as contribuições de Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122):

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los.

Esta perspectiva dialoga com as contribuições de Bakhtin (2000) quanto à ideia de que a alteridade requer o reconhecimento da existência do outro e a responsividade de desejar colaborar como o outro, reconhecendo o valor da perspectiva apresentada pelo parceiro para a produção de compreensões responsivas; e, mesmo quando existem divergências, os questionamentos precisam provocar reflexões críticas. A pesquisa colaborativa mostrou-se uma estratégia adequada de pesquisa e formação de professores, em razão da parceria estabelecida entre pesquisadores e professores das aldeias e comunidades com objetivo de buscar soluções para as demandas sociais

presentes nas escolas das aldeias. Nessa abordagem, a pesquisa age não apenas para descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto em que estão inseridos, mas também interfere em seu fazer, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo.

### **2.1. Os povos participantes e os sujeitos colaboradores da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, desenvolvido no Norte do estado de Mato Grosso, nas Terras Indígenas Apiaká/Kayabi (localizadas no município de Juara-MT) e Iriri Novo (localizada nos municípios de Matupa-MT e Peixoto de Azevedo-MT). A área foi escolhida em função do conhecimento prévio com os cinco povos que habitam estes territórios, por ações já realizadas há alguns anos. A seguir, são apresentadas de forma breve as características desses povos, com destaque aos quatro professores, colaboradores neste trabalho. A caracterização dos povos foi feita a partir de informações buscadas nas entrevistas com os professores de cada etnia.

#### **a) O povo Kayabi/Kawaiweté**

O povo Kayabi/Kawaiweté tem como seu território tradicional a região do Teles Pires, situada no norte do estado de Mato Grosso e Sul do Pará. Deslocavam-se por diversas áreas destes estados. Na década de 1960, quando foi criado o Parque Nacional do Xingu, um grupo foi transferido para lá. Algumas famílias fugiram e criaram a aldeia Tatuí na região onde hoje está localizada a Terra Indígena Apiaká/Kayabi, no município de Juara-MT. Os Kayabi pertencem ao tronco linguístico Tupi.

#### **b) O povo Apiaká**

O Povo Apiaká vivia na região do Rio Juruena, onde já tinha contato com os Munduruku do estado do Pará e também com os Kayabi. Os relatos informam que parte deles vieram morar com os Kayabi, na aldeia Tatuí, depois fundaram a aldeia Nova Esperança, separando os Apiaká dos Kayabi. Apesar de separados, entre os três povos (Apiaká, Kayabi e Munduruku) ocorrem muitos casamentos, resultando assim uma grande diversidade de suas culturas. Na década de 1980 a aldeia Nova Esperança foi desativada e foi criada a Aldeia Mayrob, onde os Apiaká vivem até hoje. O tronco linguístico dos Apiaká é Tupi, tendo sua língua muito próxima dos Tapirapé; no entanto uma das professoras afirma que também há proximidade com a língua Kayabi. Pelo contato com

seringueiros, sua língua materna foi sendo esquecida e atualmente tem apenas dois falantes no Pontal do Juruena: uma anciã e um ancião. As pessoas da aldeia Mayrob conhecem palavras soltas, tem dificuldades de formar frases e uma de suas demandas é o resgate da língua materna.

#### **c) O Povo Munduruku**

O povo Munduruku pertence ao do tronco linguístico tupi, mas trata-se de uma língua isolada, chamada Mônjoroko. Este grupo veio da região do Pará, onde ocupa o alto, médio e baixo Tapajós (rio da Amazônia). Além deste grupo que mora na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, existem outros grupos de Munduruku que continuam na região do Pará e também no estado do Amazonas. O cacique que fundou em 1988 uma aldeia própria do grupo permanece na liderança, hoje com mais de 80 anos, e segundo o costume, seguirá cacique até sua morte, quando será substituído por descendentes na linha de sucessão.

#### **d) O povo Terena**

Os Terena são originários do Chaco paraguaio (grande área geográfica que é pouco povoada, com a presença predominante de povos nativos) onde vivem seus ancestrais até hoje. No início do século passado se estabeleceram no Mato Grosso do Sul, que faz divisa com o Paraguai. Pertencem ao tronco linguístico Aruak. A maioria dos Terena preserva a língua original e fala a língua portuguesa como estratégia de resistência e defesa. No início dos anos 2000 um grupo formou aldeias no norte de Mato Grosso, e ali conquistaram terra para viver.

#### **e) O Povo Kayapó**

O povo indígena Kayapó se reconhece como povo Mebêngôkre, é pertencente ao tronco linguístico Jê. O grupo Kayapó que participa do projeto está situado na Terra indígena Terena Iriri Novo de Mato Grosso, onde residem desde 2008 em uma aldeia criada próxima à aldeia Kuxonety Poké'é Terena. Os Kayapó da aldeia Poreby falam a língua portuguesa de forma bastante limitada e falam fluentemente a língua original indígena do povo. Preservam a cultura tradicional e têm uma relação muito forte com a natureza.

Do ponto de vista da língua originária, há diferenças entre estes povos; enquanto alguns grupos são falantes, em outros a língua já não é praticada, o que justificou a proposta de realizar a pesquisa colaborativa para contribuir com o fortalecimento das línguas faladas pelos grupos e observar os resultados dessa ação.

## 2.2. Os professores colaboradores

Quanto aos professores colaboradores, é relevante destacar sua liderança em tarefas políticas e educacionais em suas respectivas aldeias, coordenando as ações nas suas comunidades e estabelecendo a relação com os pesquisadores da universidade.

**Professora da etnia Kayabi:** é uma mulher Kayabi/Kawaiweté, que também possui sangue Rikbaktsa, moradora da aldeia Tatuí, professora da primeira fase do primeiro ciclo na Escola Estadual Indígena Juporijup na aldeia Tatuí. **Cursou** pedagogia na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. Trabalhou como diretora da escola da aldeia Tatuí por 4 anos.

**Professora da etnia Apiaká:** nasceu na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, na Aldeia Nova Esperança, filha de pai Munduruku e mãe Apiaká. Formada na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT, na área de Artes, trabalha com a primeira fase do primeiro ciclo. Também é uma das lideranças do povo Apiaká.

**Professor da etnia Munduruku:** Formado em Ciências da Matemática e da Natureza, pela Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É professor desde os 18 anos de idade, foi diretor de escola e atualmente trabalha com a língua materna na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Krixi Barompô. Fez curso de especialização em Docência no Ensino Superior, e cursa o mestrado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

**Professor da etnia Terena:** Pertencente à etnia Terena, o professor é Licenciado em Línguas, Artes e Literaturas na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte-MT e cursa o Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (UNEMAT). É liderança Terena de Mato Grosso, incentivador da cultura Terena e atua como professor desde ano de 2004.

## 2.3. Etapas e procedimentos de pesquisa

Tratando-se de pesquisa colaborativa, teve a intenção de trazer contribuições para o desenvolvimento social das comunidades, em particular para a preservação de suas línguas originárias. No desenvolvimento do projeto buscou-se investigar quais os efeitos e quais os limites das ações desenvolvidas, analisando os processos de trabalho e seus resultados.

Para isso, a pesquisa foi organizada nas seguintes fases e ações:

- Fase 1: autorização para a realização do Projeto. Foram desenvolvidas ações para aprovação do projeto na Universidade e junto às lideranças das comunidades e aldeias.
- Fase 2: elaboração do Projeto. A partir do projeto inicial, foram planejadas as ações principais a serem realizadas, de forma conjunta entre professores que atuam nas aldeias, professores da universidade e bolsistas.
- Fase 3: definição de atividades. Nesta fase foram realizadas reuniões com os professores em cada comunidade e definido o que seria feito com cada um dos povos participantes. Isso exigiu a colaboração de toda comunidade na coleta dos saberes tradicionais que cada povo decidiu incluir nos seus manuais.
- Fase 4: coleta dos dados. Professores e alunos das aldeias, com a orientação dos professores da universidade, visitaram os anciãos e lideranças de cada povo em busca dos saberes que seriam transformados em manuais didáticos; coletaram dados também em todo espaço das aldeias, incluindo-se a coleta de plantas, animais e outros objetos.
- Fase 5: produção dos materiais em cada aldeia. A partir dos dados coletados, com a participação dos alunos, professor/a, anciãos e demais pessoas das aldeias, os materiais foram levados para a sala de aula. A partir deles, foram produzidos desenhos e textos que foram trabalhados nas aulas, escritos na língua originária de cada povo e na língua portuguesa.
- Fase 6: seleção dos textos. Nessa fase foram selecionados os textos para compor a edição dos livros didáticos de cada povo.
- Fase 7: análise dos resultados. Avaliação da comunidade e do conjunto dos professores quanto ao processo e aos produtos resultantes do projeto.
- Fase 8: elaboração de análises finais pelos pesquisadores e colaboradores.

## 3. Alguns resultados: Os saberes indígenas e os materiais produzidos pelas escolas nas aldeias

As pesquisas colaborativas têm como desafio produzir resultados em duas dimensões: por um lado, devem contribuir para dar respostas às demandas sociais que geraram a proposta do grupo social onde ela se realizará; e, por outro lado, devem dar respostas às questões de investigação formuladas pelos pesquisadores que se colocaram ao lado

daquele grupo específico, na busca por soluções aos problemas geradores do projeto. Os resultados sistematizados e apresentados sinteticamente a seguir contemplam essas duas dimensões.

### 3.1. Quanto ao envolvimento da comunidade

O desenvolvimento do projeto “Ação Saberes Indígenas na escola” demonstrou um grande envolvimento de todas as comunidades indígenas, tanto na coleta dos dados quanto na pesquisa para a produção de materiais didáticos, tendo como ponto de partida e de chegada a valorização dos conhecimentos específicos de cada povo, proporcionando oportunidade dos sujeitos locais serem vistos como produtores e divulgadores de saberes.

A professora da etnia Apiaká destaca a reunião que foi realizada com a comunidade para falar das atividades do projeto e que a presença desses saberes tradicionais em sala de aula contribui muito com toda a comunidade, que concordou com a proposta de continuidade do projeto:

Para a nossa comunidade, que estivemos reunidos ontem para falar do projeto, entendemos que é importante esse trabalho, assim, para o pedagógico também da escola, como a gente trabalha com o projeto na aula. A gente continua, mesmo se o projeto acabar nós queremos continuar a fazer esse trabalho na escola, com a comunidade, então eu vejo que é importante a gente continuar no projeto.

Também nesse sentido, afirma a professora da etnia Kayabi: “Conversamos com a comunidade e todo mundo concordou que é muito importante que o projeto tenha continuidade”. Assim, os professores participantes do Projeto consideraram de grande importância a continuidade destas ações que fazem a ligação entre os saberes tradicionais e a sala de aula da escola que existe na aldeia. Isso pode ser compreendido a partir da experiência do professor da etnia Terena quando fala das atividades do projeto:

Alguns trabalhos que passamos a fazer com o projeto são trabalhos pedagógicos que a gente está trabalhando até hoje com eles, é um reforço de um trabalho que a comunidade já vinha atuando há alguns tempos atrás, então, assim esse trabalho veio a fortalecer. E aí para nós é muito importante continuar no projeto.

A presença dos “sabedores” da comunidade na sala de aula enriquece a aprendizagem das crianças sobre os saberes tradicionais de seu povo. Quando o ancião está com a palavra na sala

de aula o professor também se transforma em aluno, aproveitando para aprender saberes ancestrais e que eles desejam que permaneçam na memória do povo.

### 3.2. Quanto ao processo de formação de professores

As atividades formativas foram desenvolvidas em cada aldeia, envolvendo a comunidade e as lideranças, com a finalidade de orientar a identificação e o registro de conhecimentos valiosos para cada povo; em especial, foram trabalhadas atividades para recuperar registros orais da língua originária, nem sempre ainda falada pelas gerações mais jovens. Para isso, destaca-se o papel central dos sabedores, dos mais velhos e experientes que conhecem a história, detêm conhecimentos específicos sobre práticas culturais relacionadas ao cotidiano do grupo e de sua subsistência, entre tantos outros conhecimentos que compõem cada cultura.

Nas entrevistas realizadas durante os anos de 2019 e 2020, com os participantes do projeto são revelados os olhares e as descobertas dos espaços como locais de aprendizagens e oportunidades para a valorização dos saberes tradicionais, os quais os colaboradores e participantes já consideravam perdidos, pois a história e a vida de cada grupo têm contribuído para a perda da identidade e da língua originária.

Neste processo foi emocionante ouvir um jovem professor Apiaká, durante uma das etapas de formação de professores promovida pelo projeto e realizada na aldeia Tatuí, do povo Kayabi, onde estavam reunidos os professores dos cinco povos. Quando os professores foram apresentar a atividade do grupo Apiaká, este jovem falou, entre soluços e lágrimas: “antes do projeto chegar aqui na aldeia a gente não sabia praticamente nada da nossa língua Apiaká, com o projeto nós fomos atrás de aprender palavras, depois fomos juntando e fazendo frases. Hoje já conseguimos fazer pequenos textos!”

A motivação provocada pelo projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” foi propulsora de atividades potencializadoras e diversas, tanto para alunos e professores quanto para toda a comunidade que se sentiu valorizada e representada nas atividades desenvolvidas na escola. Ao realizar as pesquisas com os sabedores de cada etnia, registrou-se a empolgação das crianças indígenas com cada descoberta, o que as levou a querer saber mais sobre vários assuntos, como por exemplo sobre plantas e animais, aprendendo a falar e escrever os nomes em suas línguas originárias.

Nos encontros formativos do grupo de pesquisa, os professores indígenas destacaram a

motivação dos alunos com a pesquisa, com a possibilidade de construir conhecimentos em conjunto. As atividades que envolveram os alunos e seus espaços culturais se tornaram mais significativas e motivadoras para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para Nascimento e Zoia (2018, p. 185) que têm desenvolvido ações junto aos professores e escolas indígenas, é preciso ressignificar conceitos e práticas de ensinar e aprender nas aldeias:

O ato de aprender não se resume ao espaço do prédio escolar, entre quatro paredes, mas as aulas ocorrem em vários momentos como, na pescaria, na roça, na coivara, na farinhada, na pescaria, no jogo de futebol. Muitas vezes, esse conceito de aprendizagem não é compreendido por algumas pessoas que chegam à aldeia em dias letivos e não encontram os professores e os estudantes na escola. O que não sabem, no entanto, é que essas práticas culturais passaram a constar no calendário escolar.

Nessa perspectiva, a educação acontece de várias formas e em vários espaços, e propicia aprendizagem de saberes tradicionais que envolvem a tradição de seu povo, seus valores, crenças e costumes.

### 3.3. Quanto aos materiais didáticos produzidos

Destaca-se aqui a riqueza dos materiais coletados e produzidos pelos alunos, com a ajuda dos professores e com a colaboração de suas comunidades. Posteriormente trabalhados em sala de aula, esses materiais se tornaram o ponto de partida para a produção dos materiais didáticos, na forma de livros. Esses materiais permanecem nas escolas das aldeias e comunidades como referência para a realização de outros trabalhos, em um processo que dá continuidade às ações desenvolvidas.

Os primeiros<sup>1</sup> materiais produzidos foram pequenos dicionários e cartilhas com pequenos textos e nomes de plantas, frutas, peixes e de animais que fazem parte do cotidiano nas aldeias. Estes livros foram editados com o suporte do Projeto, impressos e levados para a sala de aula, onde estão servindo como referência para a produção de outros materiais, ampliando as contribuições e fazendo revisões para deixar o conteúdo adequado à língua originária de cada povo. Deste modo, rabiscar e reescrever os materiais é um caminho para produzir conhecimentos a partir daquilo que foi anteriormente pesquisado e debatido nas salas de aula, e assim, construir novos conhecimentos.

Trata-se aqui do esforço de criar materiais que contribuam para recuperar ou fortalecer as

línguas originárias e, com ela, os elementos culturais que dão identidade a cada um dos povos que participam do projeto, respondendo a uma necessidade que eles expressaram aos pesquisadores da Universidade e para o qual o grupo de pesquisa tem trabalhado. Como afirma Snyders (1988, p. 11), “no âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia-os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola”.

A produção de materiais didáticos pelos próprios professores e alunos da escola indígena, no âmbito do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, tem colaborado com a organização das aulas, pois não há materiais apropriados para se trabalhar os saberes indígenas, suas culturas e suas línguas. A possibilidade dada aos alunos de levar esses materiais para casa também contribui com a prática da língua originária, na direção do que aqui se entende por desenvolvimento social. A professora da etnia Apiaká registrou o que disse uma das lideranças da comunidade:

[...] ontem mesmo uma liderança colocou a importância do livro que foi produzido no projeto dos saberes indígenas, pois com o livro as mães podem falar pelo menos para as crianças os nomes dos animais, das frutas, aves, peixes... na nossa língua materna, ele assim achou muito importante esse trabalho que foi feito nesse projeto. Para incentivar que os pais em casa falem com os filhos. Então a nossa preocupação é isso, de estar buscando esse fortalecimento da língua materna na nossa comunidade.

Os materiais didáticos precisam responder a essas necessidades e esse tem sido um dos objetivos da pesquisa colaborativa que, como apontado pelos professores, apresentou resultados positivos na direção de contribuir para preservar a língua e a cultura desses povos indígenas, como destaca a professora Apiaká.

Na minha escola a gente tá trabalhando com o material e está ajudando bastante, cada professor trabalha com a língua materna com os alunos e o livro tem ajudado muito, já estamos riscando muito, escrevendo [...] temos trabalhado os jogos pedagógicos que foram feitos no projeto também. Então, estamos dando continuidade às atividades que foram feitas no projeto. Está sendo muito importante, usando a língua materna na sala de aula.

Com o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a Universidade e as Comunidades Indígenas foi possível observar o protagonismo das comunidades na realização das pesquisas para coletar

materiais, para sistematizar o trabalho nas salas de aula e para aperfeiçoar o material produzido.

### 3.4. Quanto aos resultados do processo de realização da pesquisa colaborativa.

Na perspectiva da pesquisa colaborativa, a escola na aldeia não é entendida como uma instituição invasora; pelo contrário, é uma instituição assumida pelos professores indígenas e entendida como um local que pode servir ao povo (Zoia, 2009). Ela passa a ser vista como uma aliada no processo de preservação e recuperação de sua cultura, sua língua, seus costumes; é um elemento importante do espaço das aldeias e local de formação e reafirmação de valores, crenças e práticas culturais (Nascimento e Zoia, 2018).

Ao assumir a função de fortalecer o processo de socialização dos saberes históricos na interação com toda a comunidade, a escola se aproxima do pensamento de Freire (2001) sobre a educação como prática humana, num processo dinâmico e complexo, com caráter dialético e transformador.

Uma das proposições do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” é pensar as práticas escolares e os saberes tradicionais que se relacionam a elas. As ações permitiram que os pesquisadores da universidade, assim como os professores das aldeias e as próprias crianças indígenas se tornassem – todos – colaboradores na construção e na produção destes saberes. No processo realizado, os conhecimentos tornaram-se mais significativos para todos.

Brandão (1985) afirma que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, pois por meio do processo histórico, criam e recriam invenções de sua cultura. Ou seja, a educação é uma prática social que é representada pelos sujeitos através dos saberes por eles apreendidos; e o modo como se educa tem características próprias de cada cultura.

Do ponto de vista dos autores indígenas, destaca-se Luciano (2006, p. 77) que contribui com a compreensão sobre tais processos quando aponta que a escola indígena está fazendo novas experiências, tomando decisões sobre o que desejam desta instituição que foi inserida em suas vidas e o que esperam dela. Essa escola passa a ser verdadeiramente indígena quando os protagonistas dessa educação são os próprios indígenas.

O Professor da etnia Munduruku destaca a importância das atividades que são realizadas envolvendo a língua originária, por que isso impacta todas as demais atividades e, portanto, produz desenvolvimento social nas comunidades:

Os horários tem sido curtos para trabalhar, então estamos fazendo até trocas de aulas para poder

trabalhar com mais tempo a questão da língua materna, para estar aprendendo ela tanto na escrita, na leitura e oralmente. Esse é o ponto principal para nós hoje como tema na escola. Até porque o fortalecimento da Língua, tanto se trabalha na escola, leva para a atividade cultural e em todos os momentos onde nós vamos, esse é o ponto principal, a língua materna. Porque através da língua para nós ela é muito importante, ela envolve vários temas, como o canto, onde os cânticos servem para o fortalecimento da língua materna do povo Munduruku.

Essa preocupação com a língua também foi destacada pela professora da etnia Apiaká. Para ela:

[...] a gente também discute isso da língua materna lá na escola. A importância de ensinar a língua na escola para as crianças e isso foi colocado no nosso PPP [projeto político pedagógico], fortalecer e/ou revitalizar a língua materna. Nosso povo não fala mais a língua materna e não tem mais falantes na comunidade e essa é uma grande dificuldade que nós enfrentamos, pois precisaria trazer um falante da língua materna para ensinar como fala aquela palavra, como se pronuncia, como é a fonética daquela palavra. Isso está sendo muito preocupante [...].

A ausência de falantes da Língua Apiaká na aldeia é uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores que destacam o papel motivador do projeto na busca por pessoas que possam ajudar nesses esforços de recuperação da língua originária. Afirma a professora da etnia Apiaká:

Por não ter falantes nós estamos trabalhando para ver como vamos fazer, enquanto isso estamos trabalhando muito palavras soltas, e nessa tarefa temos uma professora que tem ajudado bastante porque ela consegue formar frases. Então a gente tá trabalhando nisso. Uma das prioridades da escola está nessa questão tem sido buscar pessoas que ainda falam a língua materna para poder ajudar na recuperação da nossa língua e estar ensinando ali na comunidade e na escola.

O professor da etnia Terena destaca a importância de que os professores conheçam a história do povo, uma vez que quando eles saem da aldeia – muitas vezes para estudar em outras localidades – pouco sabem sobre suas origens. Para o professor, esses conhecimentos devem fazer parte do currículo da escola:

Aqui na nossa escola o que tem sido trabalhado muito é a parte da história do povo, principalmente nós que somos professores, temos que saber a história

para poder ensinar para os nossos alunos, porque eles que vão contar futuramente para as outras gerações, senão a história vai ser esquecida. As crianças gostam das histórias, perguntam, querem saber sempre mais [...] tem aluno que tem dificuldade de saber de onde eles vieram, os pais não estão na escola e não contam as histórias do povo, então nós temos que falar pra eles de onde vieram, porque fomos deixando de falar a língua materna [...].

A educação, segundo Brandão (2013, p.13), não se faz só na escola: “A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Para este autor, a educação ultrapassa a ideia de muros escolares e estruturação legal de instituição. Ela existe numa rede de relações entre as gerações, na prática e na vivência cotidiana do grupo social. Ressalta que ninguém escapa da educação, pois nos espaços sociais nos deparamos com ensino e aprendizagem. Assim, o modo de vida dos grupos sociais cria e recria formas de produzir e praticar o que ensinam e aprendem.

### 3.4. Quanto ao princípio da Temporalidade

Em relação às características da educação indígena, o projeto permitiu concluir que seria necessário acrescentar mais um princípio, que não está definido na legislação, mas que se fez presente em todas as ações realizadas nas aldeias. Definimos este princípio como *Respeito à Temporalidade*.

A temporalidade está diretamente ligada ao princípio da educação comunitária, e isto fica evidente quando se observa que as ações propostas para as escolas e para as comunidades são sempre inicialmente aceitas pelas lideranças para as quais foram apresentadas. No entanto, as propostas em seguida são levadas para as reuniões das comunidades, reuniões estas das quais os pesquisadores da universidade não participam (pois são internas de cada comunidade), e é ali eles decidem se as ações serão realizadas ou não, a partir daquilo que foi sugerido.

Dois pontos estão em destaque na discussão deste princípio. O primeiro diz respeito à forma como sociedades tradicionais se relacionam com o tempo, uma vez que sua memória é anti-histórica, os rituais restauram o tempo mítico e primordial e, portanto, a vida é regenerada periodicamente: “Cada ritual abole a história anterior e inaugura o tempo,” (Reis, 2009, p. 33). O segundo ponto diz respeito ao significado da função de intelectuais na cultura ocidental e na tradição

indígena, destacada por Krenak (1992, p. 2011): os primeiros “escrevem livros, fazem filmes, dão aulas nas universidades”, enquanto os segundos têm “uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural” (grifos nossos).

Desta forma chamamos de Princípio da Temporalidade a exigência de uma forma de trabalhar que abre e aceita o tempo necessário para que a comunidade assuma e tome para si o poder de decisão sobre o que fazer e o como fazer. Há formas de pensar e propor que só são explicitadas quando a comunidade trabalha de acordo com suas regras e ritmos, os quais não correspondem necessariamente à aceitação (aparente e imediata) de propostas recebidas da universidade, ainda que possam ser de seu interesse.

Concluiu-se que este princípio é essencial para a verdadeira educação comunitária. Ela precisa vir dos desejos e aspirações da própria comunidade, mas envolve outras questões associadas aos modos como realizam sua vida, entre as quais a forma de organização e gestão do tempo. Ao revisitar o trabalho realizado no Projeto Ações Saberes Indígenas na Escola a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos, foi possível reconceituar a educação comunitária e a pesquisa colaborativa, atribuindo efetivamente o protagonismo aos sujeitos das comunidades envolvidas (Ferreira; Zoia & Grandó, 2020).

## 4. Considerações finais

Quando nos propusemos a elaborar materiais didáticos e pedagógicos com as escolas indígenas a partir dos saberes tradicionais destes povos, a pesquisa colaborativa se apresentou como a metodologia mais adequada, e os resultados foram satisfatórios para todos os envolvidos. Para a continuidade do Projeto, destaca-se um elemento que poderá ser aperfeiçoado a questão da língua. As Pedagogias Indígenas são reconhecidas por sua sustentação a partir de experimentações e vivências etnoculturais em diálogo intercultural. Nesse diálogo, as ressignificações de compreensão e os fortalecimentos identitários se dão, principalmente, pelo domínio da língua indígena, hoje também em processo de escrita.

Como afirmam Ferreira, Cruz e Zitikoski (2019, p.43), quando a língua assume “o lugar pedagógico, assume também o lugar político e de memória ancestral que a define como parte identitária do corpus cultural de determinado povo”. A proposta desenvolvida pauta-se de forma explícita e consciente no ensino da língua ancorada fundamentalmente na Pedagogia Indígena.

A apropriação da língua indígena no processo escolarizado pode significar, como alerta Paula (2018), o favorecimento da manutenção dessas línguas ou a contribuição para o seu desaparecimento. Isso porque também reconhecemos que a escola, como espaço social privilegiado da cultura ocidental, se impõe como monocultural, pelo uso predominante da língua portuguesa que tem ocupado lugar de destaque nos processos de alfabetização dentro das comunidades indígenas no Brasil.

É nessa perspectiva que se destacam os desafios das Pedagogias Indígenas em pleno século XXI, como processo de resistência e resiliência pelo revestimento consciente da língua que ocorre de diversas formas e que se articula em reflexões de memórias e de histórias.

Esses direitos, no caso da educação escolar indígena, já foram assegurados nas legislações brasileiras, mas não necessariamente materializados nas políticas educacionais. Segundo Luciano (2017), para que isso ocorra deve ser garantido que a escola seja “[...] protagonizada e gerida pelos próprios indígenas”, uma vez que isso trará “um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas”. (2017, p. 306).

Essa perspectiva, no entanto, considera que para haver possibilidades de fortalecimento das Pedagogias Indígenas e com elas o fortalecimento das lutas por direitos e justiça social, há que se considerar uma relação pautada na interculturalidade crítica, uma vez que esta é a ferramenta pedagógica na qual podemos cruzar fronteiras, acessar mundos outros questionando todos os processos de desigualdade, dialogando com as diferenças e alentando para a criação de modos outros - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver (Walsh, 2009).

Considerando essa perspectiva da Educação Intercultural Crítica, entendemos que a proposta desenvolvida também foi pautada na dialogicidade Freireana (2015), como recurso metodológico que contribuiu para materializar a proposição, viabilizando o diálogo mediado nas práticas pedagógicas da formação de professores indígenas. Esse diálogo se estabelece de forma não hierárquica quando criamos os espaços de educação entre todos os participantes das ações, como aprendentes e ensinantes, recorrendo, por exemplo,

às rodas de conversa como mecanismos pedagógicos de dialogar sobre as línguas e seus lugares sociais.

Como afirma Luciano (2017, p. 304), a questão da língua indígena e sua relação com a língua portuguesa, no contexto escolar, implicam a imposição do “[...] status de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas, que vem causando [...] o excesso de empréstimos linguísticos” que impõe às línguas indígenas “[...] posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arranjadas”.

O processo colonizador tem dificultado o desenvolvimento de ações interculturais na escola, impondo uma cultura dominante e dominadora como forma de opressão frente ao diferente, ao outro. No projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” buscamos realizar um trabalho que se opõe a esta visão, tendo os povos indígenas e seus saberes como protagonistas de suas histórias e também da produção de materiais didáticos e pedagógicos.

A produção colaborativa destes materiais destaca os saberes que cada comunidade julga importante para ser trabalhado na escola, associando os aspectos culturais específicos às práticas de alfabetização, ao letramento e ao numeramento. A produção vem acompanhada de memória e de histórias acerca dos estados de sobrevivência e das diferentes experiências vivenciadas com os seus idiomas, bem como a realidade sociolinguística e objetivos atuais de cada povo indígena.

Nestas ações dialogadas em comunidade, constatamos que as novas gerações estão em diferentes estágios em relação ao uso da língua indígena, e por isso mesmo, apontam para a necessidade de revitalização que é considerada pelos mais velhos e professores como uma demanda urgente; apontam ainda para a possibilidade da escola assumir o desenvolvimento de um trabalho mais intenso de fortalecimento de seu uso na prática social.

Essa percepção está presente nas narrativas que compuseram o diálogo com a comunidade e com professores e professoras indígenas nos encontros de planejamento e de formação contínua, quando afirmam que a língua é constitutiva da identidade, mas que ela foi e ainda é, às vezes, violentada pelas práticas cotidianas marcadas pela relação com a sociedade não indígena. Este foco permanece nas ações que se desdobram na continuidade do projeto.

## Notas

- <sup>1</sup> No ano de 2018 foram elaborados os primeiros materiais didáticos no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola pelos professores indígenas Terena, Kayapó, Kayabi, Munduruku e Apiaká.

## Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brandão, C. R. (2013). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1985). *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Clavet, L. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcionilo, M. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ferreira, M.S., & Ibiapina, I. M. L. M. (2011). A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras,
- Ferreira, W. A. A, Cruz, M. C., & Zitzkoski, J. J. (2019). Mulheres Kaiawete e Namabikwara: guardiãs da língua materna. In Ferreira, W. A. A, Grando, B. S, Pereira, L. C. P. e Cunha, T. *Epistemologias do Sul: Mulheres & Identidades*. Curitiba: CRV.
- Ferreira, WA de A., Zoia, A., & Grando, BS (2020). Aprendizagem do saber indígena na escola: desafios para a formação de professores indígenas. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 165. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. 59ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Garcia, T. B.; Schmidt, M.A. (2011). *Recriando Histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí, RS: UNIJUI.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Krenak, A. (1992). Antes o tempo não existia. Aduato Novaes (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 201-204.
- Labot, W. (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Luciano, G. J. dos S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília-DF: MEC - Ministério da Educação.
- Luciano, G. J. dos S. (2017). Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. *Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações*. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago.
- Nascimento, R. do, & Zoia, A. (2018). A relação das crianças Munduruku e a escola. In: Moreira, Jairo Barbosa. *Lendo os Brasis: estudos sobre as práticas de leitura*, Goiânia: Edições Ricochete.
- Paula, E. D. de. (2018). O ensino de línguas nas escolas indígenas. In Braggio, S. L. B. *Estudos e Línguas e Educação Indígena*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Reis, J. C. (2009). *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL.
- Snyders, G. (1988). *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora,
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25, 5-17. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. Candau, V.M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Zoia, A. (2009). *A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Zoia, A., & Rondon, M.T. (2021). Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 61-73. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ALCEU ZOIA.** Email: [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

**MICAEL TURI RONDON.** Email: [micaelrondon@hotmail.com](mailto:micaelrondon@hotmail.com)

## PERFIL ACADÉMICO

**ALCEU ZOIA.** Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Graduado em Filosofia pela Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, ambos na Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e diversidade no Contexto da Amazônia Legal Mato-grossense. Atualmente coordena o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. Rede UFMT-Une-mat-UFR-IFMT. [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

**MICAEL TURI RONDON.** Professor da etnia Terena, Graduado em Línguas, Artes e Literaturas na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte-MT e cursa o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (UNEMAT). É liderança Terena de Mato Grosso, incentivador da cultura Terena. [micaelrondon@hotmail.com](mailto:micaelrondon@hotmail.com)



**LIVROS DIDÁTICOS EM ESPAÇOS SOCIOCOMUNITÁRIOS.  
PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES, NOVAS FUNÇÕES<sup>1</sup>**  
**TEXTBOOKS IN COMMUNITY SPACES. BEYOND THE SCHOOL WALLS,  
NEW MEANINGS AND FUNCTIONS**  
**LIBROS DE TEXTO EN ESPACIOS COMUNITARIOS.  
MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA, NUEVAS FUNCIONES**

Tânia Maria BRAGA GARCIA\* & Wagner Luís BARBOSA\*\*

\*Universidade Federal do Paraná \*\* Rede Estadual de Ensino do Paraná

Fecha de recepción: 19.V.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación: 02.XI.2021

**PALAVRAS-CHAVE:**

Leitura;  
Desigualdade social;  
Programa Nacional  
do Livro Didático;  
Manuais escolares;  
Reutilização

**RESUMO:** O estímulo a práticas de leitura deve ser assumido como um dever e um direito, pois é fator de desenvolvimento social especialmente em países com acentuada desigualdade social e acesso restrito de grande parte da população a níveis mais elevados de escolarização. Os livros didáticos, no Brasil, são distribuídos gratuitamente para uso em escolas públicas, em um Programa Nacional criado em 1985 para dar suporte ao ensino. O programa entrega às escolas livros avaliados e aprovados com base em critérios estabelecidos em editais públicos. Os livros são utilizados pelos alunos e alunas e permanecem na escola ao final de cada ano, para serem reutilizados nos anos seguintes, durante ciclos de 3 a 4 anos. Para onde vão os livros quando o ciclo de uso termina? A pesquisa investigou o que acontece com os livros após o seu período legal de uso, para saber se eles continuam circulando, como e onde circulam, quem os utiliza e com quais finalidades. Os procedimentos metodológicos incluíram análise da legislação sobre o descarte de livros, entrevistas em escolas para conhecer processos de reaproveitamento e descarte dos livros e um levantamento exploratório de experiências de reutilização de livros após seu ciclo de uso nas escolas. Os resultados indicaram caminhos que os livros percorrem fora dos muros das escolas, em especial por ações de sujeitos que atuam em cooperativas de catadores de materiais recicláveis que destinam os livros descartados para projetos sociais e para salas de leitura em espaços comunitários, nas regiões periféricas das cidades. As conclusões destacam o valor de experiências individuais e institucionais de reaproveitamento dos livros, apontando sua relevância em comunidades vulneráveis que, assim, dão novos significados e funções aos livros didáticos, evidenciando o valor dessas ações para o desenvolvimento social de tais comunidades.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

Tânia Maria Braga Garcia. E-mail: [tanbraga@gmail.com](mailto:tanbraga@gmail.com)

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério de Ciência e Tecnologia, Brasil.

Os autores agradecem à Dra. Suzete Bornatto e à Dra. Rosane Teixeira pelos diálogos acadêmicos sobre o tema

<b>KEY WORDS:</b> Reading; Social inequality; National Textbook Program; Textbooks; Reutilization	<b>ABSTRACT:</b> The incentive to reading practices must be understood as a duty and a right, for it is a factor of social development, especially in countries with accentuated social inequality and restricted access of a large part of the population to higher levels of schooling. This exploratory research investigated what happens with textbooks after their legal use period in order to find out if they remain being used, how and where they are used, by whom and for which purposes. The study included the analysis of the legislation regarding book disposal, interviews in schools aiming at understanding the processes of reuse and disposal of books, and the collection of experiences of book reutilization beyond the school walls. The results presented the ways books circulate outside of schools, particularly through subjects working at collectives of gatherers of recyclable materials, who collect the books and forward them to social projects, reading rooms in community spaces and to families in peripheral areas. The conclusions highlight the importance of individual and institutional experiences to reuse textbooks, indicating their relevance in disadvantaged communities. These communities, on their turn, provide the textbooks with new meanings and functions and reveal the importance of these actions to the local social development.
<b>PALABRAS CLAVE:</b> Lectura; Desigualdad social; Programa Nacional de Libros de Texto; Manuales escolares; Reutilización	<b>RESUMEN:</b> El fomento a las prácticas de lectura debe asumirse como un deber y un derecho, por ser un factor de desarrollo social especialmente en países con marcada desigualdad social y acceso restringido de gran parte de la población a niveles superiores de escolaridad. La investigación de naturaleza exploratoria investigó qué sucede con los libros de texto después de su período legal de uso dentro del Programa Nacional de Libros de Texto, para saber si continúan circulando, cómo y dónde circulan, quién los usa y con qué fines. Metodológicamente, el estudio incluyó el análisis del contenido de la legislación sobre el descarte de libros, las entrevistas en las escuelas para conocer los procesos de reutilización y descarte de libros y un relevamiento de experiencias de reutilización de libros fuera de los muros escolares. Los resultados indicaron caminos que los libros toman más allá de los muros de las escuelas, especialmente por acciones de sujetos que laboran en cooperativas de recolectores de materiales reciclables que recolectan y destinan libros desechados para los proyectos sociales, para salas de lectura en espacios comunitarios y para familias en la periferia. regiones de ciudades. Las conclusiones resaltan el valor de las experiencias individuales e institucionales en la reutilización de libros, señalan su relevancia en comunidades vulnerables que, así, dan nuevos significados y funciones a los libros de texto y resaltan el valor de estas acciones para el desarrollo social de dichas comunidades, para salas de lectura en espacios comunitarios y para familias en las regiones periféricas de las ciudades. Las conclusiones resaltan el valor de las experiencias individuales e institucionales en la reutilización de libros, señalan su relevancia en comunidades vulnerables que, así, dan nuevos significados y funciones a los libros de texto, y el valor de estas acciones para el desarrollo social de dichas comunidades.

## 1. Notas introdutórias

O escritor argentino Alberto Manguel fez uma afirmação direta e simples sobre a importância da leitura em uma sociedade da escrita: “Ler sempre é um ato de poder” (Manguel, 2018). Dessa ideia deriva-se o entendimento de que uma forma de tirar o poder dos cidadãos é fazer com que não leiam, que não aprendam a ler ou que pensem que a leitura é uma atividade reservada à elite, aos intelectuais ou a outros grupos particulares. Ainda segundo o escritor, a sociedade teme o poder do leitor, que consiste não apenas em ler, mas julgar e interpretar o que lê, atribuir significados ao texto e “devolver” o texto à sociedade, incorporando a sua contribuição e a de outros leitores que o antecederam também.

Autores como Roger Chartier (1999) compartilham dessa compreensão sobre o poder dos livros e dedicam-se ao estudo das práticas de leitura em dados momentos históricos, analisando relações entre leitores, suportes e modos de ler. Contribuições têm sido dadas por este autor aos debates sobre as novas formas de ler derivadas

das tecnologias de informação e comunicação, em que a função de leitor se associa à função de navegador.

Pode-se, então, encontrar no campo de estudos sobre a leitura, algum consenso sobre o fato de que, mesmo na sociedade hipertecnologizada (Lipovetsky & Serroy, 2011), há uma convivência entre o impresso e o digital e, de momento, não se projeta uma substituição de um formato por outro. Ambas as funções, leitor e navegador, coexistem e demandam habilidades comuns, mas também diferenciadas que necessitam ser desenvolvidas para que as possibilidades e oportunidades de participação na vida social sejam distribuídas de forma igualitária a todas as pessoas.

Assim, as sociedades complexas atribuem à escolarização a função de ensinar a ler e escrever. Mesmo em países desenvolvidos, pesquisadores têm se preocupado com o alto número de crianças e jovens que não aprendem a ler, que têm dificuldades nesse processo ou que não desenvolvem competências mais elevadas de leitura e escrita. Em diferentes idiomas, conceitos como *literacy problem* ou *illiteracy* (nos Estados Unidos), *situation*

*d'illettrisme* (na França), analfabetismo funcional (no Brasil), ou expressões equivalentes fazem referência ao distanciamento entre sujeitos e leitura.

Alguns estudos dirigem-se aos aspectos neurológicos da cognição nos processos de leitura e escrita, como Kolinski et al. (2018), abordagem fortalecida nas últimas décadas na busca de estratégias para treinamento/desenvolvimento das habilidades necessárias; outros estudos colocam ênfase em aspectos linguísticos, sociais e culturais (Waldfoegel, 2012), focalizando políticas de atendimento às crianças e jovens no estímulo e desenvolvimento das práticas de leitura, seja por meio da circulação de livros no espaço social, seja pelo trabalho escolar, ou ainda pelo envolvimento das famílias e comunidades em tais práticas.

Outras análises procuram conectar essas abordagens, buscando compreender elementos que definem o sucesso, as dificuldades ou o fracasso das sociedades em ensinar a ler e escrever, competências essenciais para o desenvolvimento em sociedades da escrita, mas hoje também no mundo globalizado. Esta vinculação é apontada em relatórios de organismos internacionais como a UNICEF, e é levada em consideração tanto nas políticas públicas de países pobres como em países ricos, os quais enfrentam dificuldades com as populações locais de forma ampla, mas também com populações originais, grupos minoritários e/ou grupos de imigrantes.

No Brasil, desde algumas décadas construiu-se teoricamente a ideia de que os objetivos da escola devem considerar as múltiplas “facetas da alfabetização” (Soares, 2004), evidenciando a complexidade desse processo. Nessa questão, deve-se considerar a desigualdade social que caracteriza a sociedade brasileira, em decorrência de sua história e das opções feitas ao longo dela para buscar caminhos de desenvolvimento, políticas e prioridades educativas.

Paulo Freire é reconhecido em muitos países pelas suas contribuições quanto às práticas de leitura e escrita, em especial em sociedades desiguais. Segundo ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ideia que remete à valorização da dimensão cultural nos processos de ensino e aprendizado (Freire, 1989). Desde a década de 1960, o autor aponta que um dos fatores que produzem o fracasso na produção de sujeitos leitores seria a ausência de conexão entre as culturas dos alunos e os textos e processos de ensino de leitura e escrita na escola.

Em países desenvolvidos, segundo Soares (2004, p. 6), houve “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do

sistema de escrita” de forma relativamente independente dos problemas de aprendizado básico do ler e escrever; contudo, no Brasil, a questão têm sido examinada a partir da articulação entre as duas dimensões, com a utilização de dois conceitos: alfabetização e letramento. Eles “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (2004, p. 7).

Essa forma de interligar o aprendizado inicial às práticas sociais mais complexas está presente na produção de conhecimentos sobre a leitura e seu aprendizado nas últimas décadas e marcou também a produção de livros didáticos brasileiros para o ensino da língua materna - o Português. As discussões teóricas foram incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela definição de orientações para a produção de livros didáticos para as escolas públicas, em todas as disciplinas escolares.

A partir de critérios técnicos publicizados, as editoras comerciais apresentam suas obras para avaliação de especialistas. Se aprovados, os livros são incluídos em um Guia do Livro Didático, no qual os pareceres dos avaliadores são divulgados para subsidiar a escolha das escolas; a aquisição e a distribuição são feitas pelo governo federal. Para um país como o Brasil, o programa reveste-se de importância e é entendido como uma política pública necessária.

Uma razão para isso é a desigualdade social que se manifesta, entre tantas formas, pela restrição das populações rurais e urbanas aos livros, de forma ampla. Mesmo nos centros urbanos de muitos municípios brasileiros faltam equipamentos como bibliotecas e salas de leitura, embora em alguns centros maiores sejam encontradas bibliotecas que funcionam 24 horas por dia, oferecendo acervo diverso e atualizado para diferentes leitores, espaços confortáveis e adequados para ler ou pesquisar, com internet, entre outros serviços - estas são raríssimas, como a Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo. Também existem pequenas bibliotecas nos bairros de algumas cidades, muitas vezes associadas às escolas (como os Faróis do Saber, em Curitiba).

Contudo, há pouco acesso aos livros e bibliotecas, mesmo em grandes centros urbanos, e são poucos os investimentos públicos em bibliotecas também nas áreas rurais, restringindo-se as práticas de leitura ao que se faz nos espaços escolares, muitas vezes a partir de projetos de organização de acervos com contribuições das próprias comunidades escolares ou projetos sociais de fundações ligadas ao mundo empresarial. Portanto, não é difícil compreender que os livros didáticos sejam o principal material de leitura para muitos brasileiros.

Em edições sucessivas, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro 2011, 2015, 2019) aponta que os livros didáticos foram referidos como o segundo gênero de leitura mais frequente por 32% dos leitores, em 2011; e ficou entre os cinco primeiros gêneros referidos por 16% dos leitores em 2015 e 2019. Outro dado a ser destacado é que a frequência de leitura diminuiu intensamente ao longo da escolarização e se acentua entre jovens e adultos que não estão estudando, evidenciando que, no caso brasileiro, as práticas de leitura estão fortemente vinculadas à escolarização.

Deve-se, então, ressaltar a importância do PNLD, iniciado em 1985 e que se manteve em desenvolvimento até 2017, apesar de seus limites e dificuldades apontadas em diferentes pesquisas (Borowicz & Garcia, 2020; Cassiano, 2016; Chaves, 2008; Garcia, 2016; Romanelli, 2019; Vieira, 2018). A existência de processos avaliativos em cooperação com as universidades, realizados por especialistas e com participação de professores da Educação Básica, permitiu um aperfeiçoamento dos livros destinados às escolas públicas, tanto nos conteúdos como na forma.

Em especial no caso dos livros para ensino da língua materna – o Português – com base nas concepções de alfabetização e letramento e com apoio em estudos linguísticos, os editais exigiram a presença de textos de diferentes gêneros, o que promoveu algumas transformações positivas, ainda que dentro de limites como o impedimento para a presença de obras completas em alguns gêneros, e outros decorrentes de não autorização de uso por detentores de direitos autorais. Apesar disso, os livros dão acesso a um acervo de textos que inclui poemas, crônicas, contos, textos de divulgação científica, jornalísticos, e outros que circulam na vida social como cartas, bulas de remédio, receitas, instruções de uso de aparelhos eletrônicos domésticos, para citar apenas alguns.

Em outras disciplinas escolares, os livros de forma indireta também foram afetados por critérios de avaliação aplicados aos livros de língua materna, os quais, somados a critérios específicos de cada uma delas, promoveram mudanças como a presença de documentos históricos, de imagens que reproduzem obras de arte, e mesmo encartes com músicas. Por essas considerações analíticas, pode-se afirmar que os livros didáticos brasileiros hoje apresentam um grau bastante razoável de qualidade em relação à presença de gêneros textuais e, embora não substituam a leitura de outros gêneros, são materiais de leitura que não devem ser desprezados. Efetivamente, pesquisas têm mostrado que mesmo quando pouco usados no trabalho cotidiano das aulas, pelo professor, os

alunos usam os livros didáticos de forma autônoma, seja para leitura por prazer, seja para estudo e realização de pesquisas (Moraes & Garcia, 2020; Vieira, 2018).

Com essas referências que focalizam a desigualdade de acesso aos livros, a presença dos livros didáticos como leitura mais frequente da população brasileira, a presença dos livros nas escolas públicas em ciclos e o seu descarte após o período legal de uso, perguntou-se: o que acontece com os livros após esse ciclo de uso? **São reutilizados?** Por quem e para quê? Apesar da numerosa produção de pesquisas sobre o PNLD, sobre os processos de avaliação e de escolha, e de uma produção pouco numerosa sobre os usos dos livros na vida escolar, quase nada se sabe sobre o destino dos livros, que aqui é considerado um lixo valioso (Barbosa, 2021). Para responder a essa questão, desenvolveu-se o estudo detalhado a seguir.

## 2. Contextualização e procedimentos metodológicos

Considerando-se a ausência de pesquisas anteriores sobre o tema, a opção foi realizar uma investigação empírica de natureza exploratória para identificar e esclarecer processos de circulação dos livros didáticos após o encerramento do seu prazo legal de uso previsto pelos editais públicos do PNLD. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos e os procedimentos adequados a cada um deles, como se apresenta a seguir.

a) Para identificar e situar as normas legais quanto aos processos de descarte dos livros, foram analisados documentos do PNLD que regulamentam o programa em nível federal, em todas as suas ações e etapas. De forma complementar, foram analisados documentos produzidos em nível estadual. A análise documental usou procedimentos de análise do conteúdo, na perspectiva de Garcia (2020), que enfatiza as dimensões epistemológicas e didáticas na construção das categorias de análises. Nos documentos, foi privilegiada a busca de elementos relacionados à normatização do uso dos livros, às responsabilidades de preservação e cuidados das obras recebidas para uso dos alunos/as e às orientações dadas pelas autoridades sobre o descarte dos livros.

Para a análise documental foram demarcadas temporalmente duas fases. A primeira fase incluiu documentos correspondentes ao período em que se registraram ações de controle dos livros na década de 1930, a criação do PNLD em 1985, quando se propôs a reutilização dos livros em anos subsequentes, e se estendeu até a década de 1990, quando ocorreram reformas educativas

com novas orientações curriculares e processos de avaliação das obras antes de sua publicação.

A segunda fase incluiu as legislações produzidas após as reformas educativas, especialmente a partir de 1996, quando se aperfeiçoaram sistemas de avaliação de acordo com as orientações curriculares nacionais e foram propostos critérios para a produção de livros para as escolas públicas. Gradualmente se fortaleceu a ideia de que os livros são patrimônio da escola, cedidos temporariamente aos alunos e descartados ao final do ciclo de uso.

b) Para identificar formas de descarte e reaproveitamento dos livros didáticos, segundo objetivo específico do estudo empírico, foram realizadas entrevistas com dirigentes e coordenadores pedagógicos de escolas públicas. As escolas foram escolhidas aleatoriamente entre grupos formados previamente, de acordo com o tamanho da escola e de sua localização na cidade. Após consulta, três escolas aceitaram participar da pesquisa para explicar seus procedimentos em relação ao descarte dos livros após o encerramento do ciclo de uso. Uma breve descrição permitirá conhecer características gerais de cada uma dessas escolas, a partir das informações registradas por Barbosa (2021, p. 127-133).

A Escola 1 pertence à rede estadual de ensino e atende alunos de Ensino Fundamental II (jovens de 11 a 14 anos), Ensino Médio (jovens de 15 a 17 anos) e oferece Educação de Jovens e Adultos. Está localizada em área central da cidade de Curitiba (Paraná, Brasil) e o público atendido vem de diferentes lugares, seja da região central, seja de diferentes pontos da região metropolitana. A pessoa responsável pela direção respondeu solicitadamente as perguntas formuladas e informou que, apesar da escola ser antiga e de médio porte, nunca antes havia recebido pesquisadores.

A Escola 2 também é da rede estadual de ensino e está localizada na divisa entre Curitiba e outro município da região metropolitana. Oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O público da escola é diversificado, pois embora localizada em Curitiba, recebe alunos do município vizinho, atendendo a população que mora nas duas localidades. Nesta escola, a entrevista foi realizada com a bibliotecária, indicada pela direção para dar as informações sobre os livros didáticos.

A Escola 3 pertence também à rede estadual de ensino e está localizada em um bairro de alto nível socioeconômico da cidade de Curitiba. A escola oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e atende, em sua

maioria, as famílias que moram no seu entorno. A entrevista foi realizada inicialmente com as pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica e pela direção adjunta da escola.

Embora com características diferentes quanto à localização geográfica e à população atendida, as três escolas são regidas pela mesma normativa no que se refere aos processos de descarte dos livros didáticos após seu período regulamentar de uso, condição mais adequada para fazer análises comparativas desses procedimentos. O fato de terem distribuição geográfica em localidades diferentes foi um critério necessário para atender ao objetivo de identificar, de forma exploratória, caminhos percorridos pelos livros fora dos muros escolares.

A entrevista foi agendada e realizada com base em um roteiro previamente elaborado, mas com flexibilidade para incluir particularidades. Em cada escola, as respostas foram apresentadas por profissionais responsáveis pela gestão ou pela coordenação pedagógica, respondendo às questões formuladas e oferecendo elementos para se compreender os processos organizados para preservar os acervos, e para reutilizar ou descartar os livros didáticos que encerram seu ciclo.

c) A partir da análise e sistematização das respostas colhidas nas entrevistas, foi possível localizar alguns caminhos que os livros percorrem fora dos muros da escola, atendendo ao terceiro objetivo do estudo realizado. De posse dessas informações, o trabalho de campo foi estendido para uma nova fase de entrevistas não estruturadas, caracterizadas de forma mais adequada como conversas informais.

Em particular, destaca-se que foi confirmada pelas entrevistas a relação estabelecida com cooperativas de catadores de material reciclável, que recolhem os livros que as escolas descartaram porque não serão reaproveitados. Essas informações permitiram identificar sujeitos e grupos que se encarregam de recolher os livros nas localidades, dando a eles novos destinos. Em conversas com esses sujeitos, foi possível compreender alguns processos de reaproveitamento dos livros que ocorrem fora dos muros escolares.

A partir desses procedimentos estabelecidos para atender aos objetivos traçados e das análises dos dados produzidos, foram obtidos resultados que permitem responder, ainda que de forma preliminar, as perguntas formuladas pela pesquisa, organizada em estudo de natureza exploratória. Na seção que segue serão apresentados resultados obtidos, atendendo aos objetivos e foco deste artigo, nos limites possíveis ao texto.

### 3. Circulação dos livros para além dos muros escolares e desenvolvimento sociocomunitário

Pesquisas sobre a leitura e os leitores no Brasil indicam que mais da metade dos brasileiros citaram os livros didáticos como seu material de leitura mais frequente, um resultado que, acrescido de outras referências e estudos, apontou a necessidade de investigar os processos de circulação desses livros, dentro e também fora do espaço escolar.

A pesquisa realizada centrou-se em três objetivos específicos, e a partir deles, aqui se descrevem analiticamente, de forma sucinta, alguns resultados obtidos por meio de técnicas e estratégias já descritas na seção anterior. Serão enfatizados aqueles que dizem respeito ao reaproveitamento dos livros pelas comunidades, em ações desenvolvidas de forma autônoma por sujeitos que não atuam em escolas.

#### *Sobre o descarte de livros didáticos: o que dizem os documentos oficiais*

Ao longo do século XX, os livros didáticos brasileiros ora se apresentaram como materiais de leitura para uso nas aulas, em atividades coletivas e sob a coordenação dos professores, e em outros momentos se apresentaram como materiais para uso dos alunos, para leitura e realização de atividades, transformando-se em material consumível, comprado pelo governo e distribuído às escolas, especialmente nos anos iniciais do ensino primário.

Esta compreensão foi alterada na criação do PNLD, em 1985, que propunha a ampliação da distribuição de livros para os anos seguintes e um maior número de disciplinas contempladas, mantendo os livros consumíveis apenas para o ensino inicial da leitura e da escrita. Outras medidas foram definidas, como a participação dos professores na escolha dos livros, uma reivindicação decorrente dos processos de redemocratização do país que saía do período de Ditadura Civil-Militar em 1984.

O novo programa criado exigiu que o governo federal regulamentasse o uso dos livros não consumíveis, que passaram a ser patrimônio das escolas, deveriam ser emprestados aos alunos para uso durante o ano letivo e devolvidos ao final. Essa definição permaneceu relativamente constante ao longo do tempo, tornando-se uma norma na legislação produzida em 2012, deixando de ser aplicada a cada novo edital em situações particulares como, por exemplo, na disciplina de Artes ou para o ensino de língua estrangeira.

A lei afirma que os livros didáticos “são destinados ao uso individual de alunos e professores,

e os acervos são designados como material permanente das escolas beneficiárias.” (Brasil, 2012). Assim, a cada três anos ocorre nova escolha e novos livros chegam às escolas; como afirmado por Barbosa (2021), não é difícil concluir que o armazenamento ou descarte dos livros usados pode se constituir em questão complexa para as instituições de ensino, que acumulam acervos e carecem de espaços físicos.

De acordo com a legislação específica do Estado (Paraná, 2017), ao final do ciclo trienal de uso as escolas podem doar os livros aos alunos. Se os alunos não quiserem levar os livros, eles permanecem sob a responsabilidade da escola que, nesse caso, pode fazer doações para entidades filantrópicas, associações que atendem alunos com necessidades especiais, instituições de formação de professores, cursos comunitários, bibliotecas públicas e cooperativas de reciclagem ou associações de catadores de materiais recicláveis.

Portanto, os resultados da pesquisa documental evidenciaram que os livros didáticos podem ser reaproveitados quando seu ciclo se encerra dentro de uma escola, e as orientações para seu descarte dirigem-se principalmente para outras instituições escolares. Porém, com fundamento na sustentabilidade e preservação ambiental, a legislação também indica a possibilidade legal de doação dos livros didáticos para serem reciclados, transformando-os novamente em papel para outros usos.

Ressalta-se que a cidade de Curitiba desde a década de 1970, e de forma geral o Estado do Paraná, desenvolveram campanhas de reciclagem de materiais e estimularam a formação de associações de catadores de papel entre moradores de comunidades mais pobres, gerando atividade econômica para uma parte da população de bairros periféricos e de localidades com populações de maior vulnerabilidade. Empresas de grande porte foram criadas para essa atividade econômica, às vezes de forma articulada com as cooperativas de comunidades.

A partir dos resultados obtidos na análise da normatização federal e estadual, a pesquisa buscou entender como as escolas resolvem a questão do descarte dos livros. Há forma de reaproveitamento dos livros? São doados? Para onde são encaminhados quando deixam de ser úteis para o processo de ensino e aprendizagem na escola?

#### *Reaproveitamento, doação, descarte: o que fazem as escolas com os livros?*

A lacuna ainda existente sobre esse tema nas pesquisas educacionais definiu a necessidade de realizar um estudo empírico de natureza exploratória,

conforme explicitado anteriormente. Nesta seção apresentam-se resultados das entrevistas realizadas em escolas, com o objetivo de levantar elementos sobre o que fazem com os livros depois que se encerra seu ciclo de uso. Para preservar a identidade das escolas colaboradoras e atender às recomendações de natureza ética, os resultados ressaltam as ações comuns e as ações diferenciadas, listadas pelos profissionais ouvidos no trabalho de campo.

A primeira opção indicada pelas três escolas, e adequada às normas, é entregar aos alunos os livros que eles usaram durante o ano. Duas escolas, com alunos de diferentes níveis socioeconômicos, ressaltaram o fato de que poucos manifestam interesse em levar os livros. Sublinha-se que, apesar dos cuidados e recomendações das escolas, e da colaboração dos alunos, ao final do ciclo de três anos os livros mostram os resultados de seu uso durante o período – mesmo conservados, sua aparência não é de um livro novo. Por outro lado, como foram utilizados ao longo do ano, talvez os alunos não se sintam motivados a levá-los para casa, embora para alguns haja razões afetivas para conservar os livros, como constatado em depoimentos entre jovens universitários (Barbosa, 2021).

Uma segunda opção de reaproveitamento dos livros foi apontada por duas escolas que guardam os exemplares em boas condições com dois objetivos: ampliar o acervo de suas salas de leitura, para que os alunos tenham materiais de pesquisa e para atender uma eventual falta de livros na cota que será recebida no ano seguinte. O pedido das escolas ao PNLD é feito com base nas matrículas do ano, acrescentando-se um percentual para ajustes; contudo, o movimento de matrículas pode variar em função de aumento de moradias, ou de migrações populacionais especialmente nas regiões periféricas. Assim, as escolas colaboradoras criaram estratégias para garantir material didático suplementar, mesmo que sejam títulos diferentes daqueles novos que chegam a cada ano.

Após esses encaminhamentos, que estão adequados às normas consultadas, as escolas relataram outra ação para realizar o descarte dos livros após o ciclo de uso: a doação para cooperativas de catadores de material reciclável. As escolas enfatizaram a importância desses grupos para o recolhimento do material que já não é de interesse da escola, liberando espaços que são ocupados pelos livros que permaneceram nas escolas, ao final do ano letivo, e que são necessários para a realização das atividades escolares.

Parte significativa dos prédios escolares públicos tem carência de espaços para atividades diferenciadas, salas de leitura e mesmo depósitos

para guardar materiais como os livros. Dessa forma, ao terminar o ano letivo a escola toma providências para doar os livros aos alunos, separar o acervo que será preservado para emergências e, então, doar o excedente para cooperativas que irão recolher o material.

Ao identificar essa estratégia utilizada pelas escolas, também prevista na legislação, evidenciou-se um caminho dos livros didáticos para o espaço sociocomunitário que envolve as cooperativas de catadores de material reciclável, com as quais as escolas mantinham contato. Para os pesquisadores, abria-se a possibilidade de compreender se as funções exercidas pelos livros no interior da escola seriam mantidas fora delas, se outras funções seriam atribuídas, ou ainda se esses acervos – valiosos, na opinião dos autores, apesar de limites e problemas – seriam totalmente transformados em papel para reaproveitamento em indústrias de reciclagem, distanciando-se da sua função de objeto de leitura.

### **Os catadores de material reciclável: os livros em ações no espaço sociocomunitário**

Com resultados adequados ao estudo de natureza exploratória quanto às questões até aqui apontadas, o terceiro objetivo permitiu algum grau de aproximação com processos que ocorrem após a doação dos livros pelas escolas. Trata-se de uma abordagem complexa, em particular porque provoca questões quanto à legalidade das medidas tomadas pela escola, mas também pela forte exposição do tema nas mídias. A divulgação de notícias e reportagens sobre o descarte de livros é frequente, muitas vezes enfatizando elementos problemáticos como desperdício de dinheiro público, negação de direito de acesso ao conhecimento pelos alunos mais vulneráveis, falhas na responsabilidade administrativas das escolas, entre outros.

Com frequência, as situações não são suficientemente esclarecidas na mídia: questões relativas à necessidade e às alternativas de descarte não são discutidas em suas múltiplas faces; explicações dos diferentes agentes responsáveis pelas ações não são apresentadas e confrontadas; e, por fim, a mídia deixa expostos de forma pública os sujeitos escolares e outros agentes sociais envolvidos no processo de doação dos livros didáticos. Apesar das dificuldades para realizar contatos, gravar entrevistas e conversar sobre o tema, foi possível colher alguns depoimentos que contribuíram para dar respostas para as perguntas de pesquisa formuladas.

Um dos caminhos de circulação dos livros tem início nas doações de escolas para um projeto de

leitura específico que recolhe, classifica e organiza livros em pontos de grande circulação de pessoas na região metropolitana da cidade. Os leitores podem pegar o livro e podem devolvê-lo em qualquer posto de empréstimo do projeto; mas também podem levá-lo para casa, se desejarem. O projeto inicialmente recolhia e distribuía livros didáticos, mas desistiu de incluir este tipo de livro nos pontos de empréstimo, especialmente em função das denúncias feitas pela mídia sobre problemas na distribuição e uso dos livros.

Assim, ao receber as numerosas doações, os livros didáticos não são incorporados ao acervo do projeto, mas são disponibilizados como doação em áreas próximas aos pontos de empréstimo. Segundo os dirigentes, o projeto recolhe grandes quantidades de livros didáticos, mas redistribui apenas uma pequena parte deles; observam que há um grande interesse da população nesses livros, que são rapidamente levados pelas pessoas que circulam nesses espaços.

Um segundo caminho foi identificado a partir desse mesmo projeto de leitura. Por serem livros didáticos adquiridos pelo governo, as reportagens questionam a presença desses livros em circulação fora da escola (e não se discorda de que o controle é necessário); por isso, projetos como estes evitam associar livros didáticos aos seus acervos, temendo denúncias e problemas.

Assim, recolhem os livros que foram descartados e repassam aos catadores de material reciclável. O que acontece, então? Aqui se destaca uma primeira conclusão sobre a importância desses materiais que, sem possibilidade de reutilização nas escolas, se transformam em recurso para muitas famílias brasileiras.

Segundo Oliveira et al. (2014, p. 8), “Depois de muita luta hoje a profissão catador de materiais recicláveis é reconhecida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)”. Os autores destacam ainda que a profissão engloba diferentes tipos de trabalho e de trabalhadores, desde os autônomos que trabalham em “lixões” ou nas ruas das grandes cidades, até trabalhadores organizados em cooperativas, com ou sem parceria com o poder público.

As imagens a seguir mostram três situações de trabalho em ruas da cidade. Na Figura 1, o catador de materiais recicláveis utiliza sua força física para movimentar o carro e fazer a coleta; na segunda situação, o trabalhador usa uma motocicleta para puxar o carro de coleta (Figura 2); e finalmente a Figura 3 mostra um pequeno grupo de trabalhadores, dois homens e uma mulher, usando uma caminhonete para recolher o material deixado nas calçadas do bairro, em frente às residências.



Figura 1. Catador de materiais recicláveis em ruas da cidade. Fonte: Acervo pessoal N. Garcia (2021).



Figura 2. Catador de materiais recicláveis em ruas da cidade. Fonte: Acervo pessoal N. Garcia (2021).



Figura 3. Grupo de catadores de materiais recicláveis em ruas da cidade. Fonte: Acervo pessoal N. Garcia (2021).

A pesquisa localizou em 2019 dois agentes sociais que trabalham na atividade de coleta de materiais recicláveis. Com sua colaboração, foi possível realizar uma entrevista não estruturada para

saber o destino desses livros que já percorreram um longo caminho, saindo da escola e passando por projetos institucionalizados. Certamente parte dos livros é destinada à reciclagem. Essas cooperativas estão localizadas em áreas periféricas da cidade e agregam trabalhadores que recolhem o que se denomina, na localidade, “o lixo que não é lixo”. Portanto, os livros descartados se transformam em recursos financeiros, gerando renda e sustento para as famílias dos cooperados.

Contudo, as entrevistas também evidenciaram outra função que os livros descartados assumem, por ações desses agentes que exercem a profissão de catadores de material reciclável. Ambos os entrevistados, um homem e uma mulher, relataram sua preocupação em separar os livros em melhores condições e dar a eles outro destino, evitando que sejam destruídos para se transformar em papel. Lembrando as dificuldades que eles mesmos tiveram para se manter na escola, vivenciada também por muitas famílias com quem convivem, e por não terem tido a oportunidade de estudar, ambos dão valor ao livro didático e criam oportunidades de distribuição desse material.

Reconhecendo os livros como portadores de um conhecimento necessário – assim como conceituam especialistas como Forquin (1993) e Chopin (2001) – um dos entrevistados relatou como organiza a distribuição dos livros que ele seleciona entre os que foram recolhidos como material reciclável. Rafael (seu nome fictício) recolhe o material e leva-o para seu galpão de reciclagem. A grande maioria dos livros é separada para se transformar em papel, garantindo seu sustento e de sua família. Entretanto, usando suas categorias de classificação e avaliação particulares, ele separa alguns livros para doação. Quando reúne uma quantidade maior de livros, entre os quais estão os didáticos, coloca-os em uma caminhonete e se dirige a um local da periferia de Curitiba onde encontra crianças e familiares, abre as portas do veículo e informa à população local que os livros são para doação. Segundo Rafael, nunca sobram livros e as pessoas ficam agradecidas e emocionadas com a doação.

Os livros didáticos, assim, são ressignificados neste processo de circulação para fora dos muros da escola, quando já são compreendidos como materiais recicláveis – um lixo valioso que, para além de ser transformado em papel e gerar sustento, também se transforma em material de leitura, de estudo e de pesquisa em comunidades periféricas e em situação de vulnerabilidade. Em um país de poucos leitores e de grande desigualdade social, os livros didáticos podem ser um instrumento a mais no processo de desenvolvimento dessas comunidades, em particular quando não

há bibliotecas, salas de leitura ou outros projetos que coloquem livros à disposição das pessoas.

Relembra-se aqui uma ideia de Teresa Colomer, autora espanhola, afirmando que “andar entre livros é a condição essencial da educação literária das novas gerações” (2007, p. 197). Os livros brasileiros de ensino da língua materna podem colocar em circulação, para além dos muros escolares, diferentes gêneros textuais, por meio de textos que dificilmente chegariam àqueles leitores, dada a precariedade de acervos e espaços de leitura, especialmente nas regiões periféricas das grandes cidades.

Essa compreensão soma-se à contribuição de Antonio Candido, um reconhecido crítico literário brasileiro que relacionou direitos humanos e literatura. Tendo como referência Louis-Joseph Lebret, padre dominicano francês e economista, Antonio Cândido dividiu os bens da vida em “bens compressíveis” – que são substituíveis – e “bens incompressíveis” – que são essenciais. Segundo Candido, são incompressíveis “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.” (Candido, 2004, p. 174).

O conceito é, aqui, aceito e estendido pelos autores deste artigo, à leitura como um direito essencial. Em comunidades sem bibliotecas, centros culturais ou salas de leitura, os livros didáticos que circulam principalmente pela ação de catadores de material reciclável podem levar às populações mais vulneráveis textos de leitura de diferentes gêneros textuais, incluindo-se textos literários. Dessa forma, tornam-se instrumento de acesso ao direito à leitura e à literatura e, por derivação, tornam-se também um fator de desenvolvimento social.

#### 4. Palavras finais

O ponto de partida deste artigo é a crença cientificamente sustentada nas relações entre leitura e desenvolvimento sociocomunitário. No caso brasileiro, a defesa do direito à leitura é parte das lutas para enfrentar as desigualdades sociais que se expressam fora e dentro das escolas. Nesse contexto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é entendido como uma ação relevante para oferecer livros escolares a todos os alunos e alunas das escolas públicas. A distribuição gratuita dá a possibilidade de acesso ao conhecimento escolar, uma vez que o livro didático pode ser definido, na esteira de Escolano (2006), como “currículo editado”. Após um ciclo de três anos de uso por alunos diferentes, uma nova escolha acontece

e os livros deixam de ser usados. O que acontece então?

O estudo de natureza exploratória permitiu identificar algumas soluções que são dadas pelas escolas aos livros, doando aos alunos, preservando cotas para o ano seguinte e disponibilizando em salas de leitura. Contudo, o resultado principal do estudo empírico foi a identificação de caminhos de circulação dos livros didáticos que passam por catadores de material reciclável e por cooperativas de reciclagem, em comunidades vulneráveis.

Muitos livros são reciclados, transformando-se em papel novamente. Mas uma parte deles circula como material de leitura e de estudo após terem sido selecionados e distribuídos por catadores de material reciclável que valorizam os livros e entendem que eles podem ser úteis às comunidades, reconhecendo, neles, a presença de um conhecimento socialmente valorizado – o conhecimento escolar. A circulação de livros didáticos em projetos sociais ou nas casas das famílias que vivem nas periferias urbanas – portanto para além dos muros da escola – ressignificam esse objeto da

cultura escolar como instrumento de desenvolvimento dessas comunidades.

Por se tratar de um primeiro estudo da temática nessa abordagem, seus limites devem ser reconhecidos. Ainda foram poucos colaboradores externos à escola identificados e que se dispuseram a conversar sobre a questão da reciclagem e do reaproveitamento de livros descartados após seu ciclo de uso. Assim, coloca-se a perspectiva de continuidade de estudos nessa direção, uma vez que os resultados mostram a potencialidade de análises das formas de circulação e uso que ocorrem fora dos muros escolares.

Aponta-se ainda, a possibilidade de projetar ações colaborativas entre os diferentes agentes envolvidos – incluindo-se as escolas, os catadores de materiais recicláveis, as cooperativas, projetos e lideranças comunitárias – de forma a ampliar espaços de leitura e contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura. Trata-se de garantir esse direito essencial ao maior número possível de crianças, jovens e adultos da população brasileira, em particular dos segmentos mais vulneráveis.

## Referências

- Barbosa, W. (2021). *Um lixo valioso: a circulação de livros didáticos fora do espaço escolar após o período de uso*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Borowicc, R., & Garcia, T. (2020). Processes of production, selection and use of teaching resources in literacy classes in rural areas. In S.T. Gissel (Ed.), *Researching Textbooks and Educational Media from Multiple Perspectives: Analysing the Texts, Studying their Use, Determining their Impact* (pp. 304-314). Odense, Denmark: IARTEM/UCL University College Laeremiddel.dk. [https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem\\_2019\\_proceedings.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2020/08/iartem_2019_proceedings.pdf)
- Brasil (2012). *Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. <https://www.fnde.gov.br>.
- Candido, A. (2004). *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul.
- Cassiano, C. (2016). *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*. São Paulo: Editora UNESP.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo C.C. de Moraes. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado.
- Chaves, E. A. (2006). *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. In J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. (pp. 107-165). Madrid, Biblioteca Nueva.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros*. São Paulo: Global.
- Escolano, A. (2006). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- Garcia, T. (2020). *A manualística como campo e a discussão teórico-metodológica: temas e perspectivas de investigação*. Apontamentos de aula. Curitiba: PPGE/UFPR.
- Garcia, T. (2016). El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD): procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local. In M. Gómez Mendoza, T. Garcia, & J. Rodríguez, J. (Eds.), *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales* (pp.432-442). Pereira,

- Colômbia: Universidad Tecnológica de Pereira. [https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem\\_pereira\\_colombia\\_2016.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem_pereira_colombia_2016.pdf)
- Instituto Pró-Livro. (2011, 2015, 2019). *Retratos da Leitura no Brasil*. <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>
- Kolinski, R., Morais, J., Cohen, L., & Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprendissage de la lecture. *Langue Française*, 3(199), 17-33. [https://www.persee.fr/issue/oai:cairn.info:lf\\_199](https://www.persee.fr/issue/oai:cairn.info:lf_199)
- Lipovetsky G., & Serroy, J. (2011). *A culturamundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- Manguel, A. (2018). Ler é um ato de poder. Projeto Fronteiras do Pensamento. 14 jun. 2018. <https://www.fronteiras.com/videos/ler-e-um-ato-de-poder>
- Moraes, M., & Garcia, T. (2020). O papel do livro didático de História no trabalho remoto em regime especial durante a pandemia: revisitando teorias, conceitos e funções. In *Perspectivas do Ensino de História- Perspectivas Web 2020*. (pp. 1-10). Ponta Grossa, Paraná: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020>
- Oliveira, B., Carvalho, M., Oliveira, N., & Nascimento, Q. (2014). Um estudo sobre a importância das cooperativas de materiais recicláveis na logística reversa. In *XXXIV Encontro Nacional de Engenharia de Produção* (pp. 1-12). ABE-PRO: São Paulo.
- Paraná (2017). *Instrução Normativa nº 001/2017 - SEED/SUDE/DILOG*. Estabelece procedimentos para desfazimento de livros didáticos irrecuperáveis ou inservíveis do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, no âmbito das Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná. [http://enfrentamentoaviolencia.pbworks.com/w/file/118127502/2017\\_Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa\\_Desfazimento%20LDP.pdf](http://enfrentamentoaviolencia.pbworks.com/w/file/118127502/2017_Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa_Desfazimento%20LDP.pdf)
- Romanelli, G. (2019). Research on Music textbooks in Brazil. In J. R.Rodríguez, T. B. Garcia, & Eric Bruillard (Eds.), *IARTEM 1991-2016: 25 years developing textbook and educational media research*. (pp.189-204). Santiago de Compostela: IARTEM. [https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem\\_25\\_years.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem_25_years.pdf)
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Vieira, E. A. (2018). *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Waldfogel, Jane. (2012). The Role of Out-of-School Factors in the Literacy Problem. *Literacy Challenges for the Twenty-First Century*. *Princeton University*, 22 (2), 39-54. <https://www.jstor.org/stable/i23316316>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Braga-Garcia, T.M., & Barbosa, W.L. (2021). Livros didáticos em espaços sociocomunitários. Para além dos muros escolares, novas funções. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 75-86. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.05

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA.** UFPR, [tanbraga@gmail.com](mailto:tanbraga@gmail.com)

**WAGNER BARBOSA.** UFPR, [w.b.wagnerbarbosa@gmail.com](mailto:w.b.wagnerbarbosa@gmail.com)

## PERFIL ACADÉMICO

**TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA.** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Graduada em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professora Titular da Universidade Federal do Paraná, atua no Programa de Pós Graduação em Educação e coordena o Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas/UFPR. Membro da Diretiva da International Association for Research on Textbooks and Educational Media. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Linhas de investigação: Didáticas, Formação de professores, Manuais escolares e recursos didáticos.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0614-290X>

**WAGNER BARBOSA.** Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Paraná. Graduado em Letras pela UFPR. É professor de português, literatura, produção textual e escrita criativa na Rede Estadual de Ensino do Paraná e em escolas privadas. Participa do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/NPPD da Universidade Federal do Paraná. Linhas de investigação: Livros, Leitura, Manuais escolares.

# MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ANÁLISIS DE SU USO MEDIANTE OBSERVACIÓN NO PARTICIPATIVA

DIDACTIC MATERIALS FOR CITIZEN TRAINING IN SECONDARY EDUCATION  
CLASSROOMS: AN ANALYSIS OF ITS USE THROUGH  
NON-PARTICIPATORY OBSERVATION

MATERIAIS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DO ENSINO  
SECUNDÁRIO OBRIGATÓRIO: UMA ANÁLISE DA SUA UTILIZAÇÃO ATRAVÉS  
DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPATIVA

Ilaria BELLATTI\* & Judit SABIDO-CODINA\*

\* Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 19.IV.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación: 12.XI.2021

## **PALABRAS CLAVE:**

didáctica de la historia;  
material didáctico;  
evaluación;  
competencia social y ciudadana;  
educación secundaria

**RESUMEN:** El presente artículo pretende analizar la funcionalidad didáctica de cuatro materiales educativos dirigidos al alumnado de en las aulas de la Educación Secundaria. El contenido del material, con estructura de unidad didáctica, abarca diferentes aspectos de las ciencias sociales y ha sido diseñado por un equipo mixto de investigadores y docentes, con la finalidad de promover formación ciudadana en los y las discentes. Nuestro análisis se centra en dos aspectos, ya que pretende evaluar la empleabilidad de este material en las aulas, con relación a la promoción de aprendizaje interactivo, e investiga la posición ocupada por el docente con respecto a su alumnado. Estos dos aspectos se consideran factores significativos para una didáctica orientada a la promoción de experiencias de aula en línea

## CONTACTO CON LOS AUTORES

**ILARIA BELLATTI.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. E-mail: [ilaria3bellatti@ub.edu](mailto:ilaria3bellatti@ub.edu)

**FINANCIACIÓN:** Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i titulado: "Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales" (EDU2015-65621-C3-3-R), que ha contado con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo de Desarrollo Regional Europeo. Asimismo, es el punto de partida para la creación de talleres interactivos en la formación mediática del futuro profesorado de la educación secundaria del siguiente I+D+i, obtenido por el grupo de investigación y titulado "Media4teach: la educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenido informativo en futuros maestros" (PID2019-107748RB-10). Ambos proyectos se encargan de la promoción de una ciudadanía democrática en la formación de adolescentes y jóvenes.

	<p>con la educación ciudadana. El contexto sociodemográfico se sitúa en el ámbito educativo catalán con una muestra intencional criterial. El tratamiento de los datos recogidos parte de la observación directa no participante en las aulas, y de un análisis léxico-métrico utilizando el programa Iramuteq. Los resultados se tratan a partir de las reflexiones narrativas recogidas durante la observación de la aplicación de dicho material, considerando como dimensiones de análisis: el clima de aula, el desempeño de los materiales con relación al desarrollo competencial social del alumnado y la metodología docente. El estudio concluye sobre la importancia de una preparación adecuada del profesorado en relación al uso del material didáctico para generar situaciones de aprendizaje activo. También, se incide en la necesidad de un planteamiento pedagógico que promueva intencionalmente el desarrollo de la competencia social y ciudadana a partir de actividades didácticas que explicitan, en su mismo diseño, el tratamiento de contenidos directamente relacionados con esta misma competencia.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b>  teaching and learning history;  teaching material; assessment;  social and civic competence;  secondary education</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article aims to analyze the functionality of four educational materials aimed at students of Compulsory and Post-compulsory Secondary Education. The content of the material covers different aspects of the social sciences and has been designed by a mixed team of researchers and teachers, in order to promote citizenship training in students. Our analysis focuses on two aspects, since it aims to evaluate the employability of this material in the classroom, in relation to the promotion of interactive learning, and investigates the position occupied by the teacher with respect to their students. These two aspects are considered significant factors for a teaching and learning aimed at promoting classroom experiences in line with citizenship education. The sociodemographic context is situated in the Catalan educational field with an intentional criterial sample. The treatment of the collected data is based on non-participant direct observation in the classrooms, and a lexical-metric analysis using the Iramuteq program. The results are treated from the narrative reflections collected during the observation of the staging of said material, considering as dimensions of analysis: the classroom climate, the performance of the materials in relation to the social competence development of the students and the teaching methodology. The study concludes on the importance of an adequate preparation of teachers, in relation to the use of material, to generate active learning situations. In addition, there is an impact on the need for a pedagogical approach that intentionally promotes the development of social and civic competence from didactic activities that make explicit, in the design, the treatment of contents directly related to this same competence.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>  didática da história; material didático; avaliação; competência social e cívica; ensino médio</p>	<p><b>RESUMO:</b> Este artigo tem como objetivo analisar a funcionalidade didática de quatro materiais didáticos destinados a alunos do Ensino Médio Obrigatório e Pós-obrigatório. O conteúdo do material, com estrutura de unidades didáticas, abrange diversos aspectos das ciências sociais e foi elaborado por uma equipe mista de pesquisadores e professores, com o objetivo de promover a formação cidadã dos alunos. A nossa análise centra-se em dois aspectos, uma vez que visa avaliar a empregabilidade deste material em sala de aula, no que diz respeito à promoção da aprendizagem interactiva, e investiga a posição ocupada pelo professor perante os seus alunos. Esses dois aspectos são considerados fatores significativos para uma didática voltada para a promoção de vivências em sala de aula em consonância com a educação para a cidadania. O contexto sociodemográfico situa-se no campo educacional catalão com uma amostra criteriosa intencional. O tratamento dos dados coletados é baseado na observação direta não participante em sala de aula e na análise léxico-métrica por meio do programa Iramuteq. Os resultados são tratados a partir das reflexões narrativas colhidas durante a observação da encenação do referido material, considerando como dimensões de análise: o clima da sala de aula, o desempenho dos materiais em relação ao desenvolvimento da competência social dos alunos e a metodologia de ensino. O estudo conclui sobre a importância de uma preparação adequada dos professores, em relação ao uso de material didático, para gerar situações ativas aprendizagem. Além disso, a necessidade é enfatizada que intencionalmente promova o desenvolvimento da competência social e cívica a partir de atividades didáticas que explicitam, na sua própria concepção, o tratamento de conteúdos diretamente relacionados a essa mesma competência.</p>

## 1. Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales es un área científica relativamente nueva, por lo que concierne a su construcción teórica y práctica como campo del conocimiento académico (Prats, 2003; Prats & Valls, 2011; Curiel & Fernández, 2015). Así, como exponen Miralles Molina y Ortuño (2011), apenas cuenta con un cuarto de siglo. Una de las asignaturas pendientes del área, y que debería ser

investigada con mayor profundidad, es la evaluación de la funcionalidad de los recursos o materiales educativos que proliferan en contextos socioeducativos muy diversos.

La producción de material educativo, tanto a nivel general, como en el ámbito específico de las ciencias sociales, se dispara en ámbitos no formales, incluso superando la producción de los distintos sectores de la educación reglada y patrimonial. Las administraciones públicas con competencias

educativas no siempre controlan la autoría de la creación de material didáctico. Esto es particularmente evidente, por ejemplo, en la cantidad y, sobre todo, en la calidad de la producción de los materiales didácticos digitales (González, Martín & Vega, 2018).

La escasez de la evaluación de los materiales educativos, concretamente en el área que nos he propia, tiene que ver, también, con aspectos de naturaleza metodológica. Realizar una pesquisa evaluativa, por ejemplo, en ámbito competencial, requeriría de la adopción de estudios cuasi experimentales o longitudinales, que no pueden siempre estar al alcance de las capacidades de los investigadores, por temas de recursos económicos, organizativos y humanos. Sin duda alguna, es habitual la aplicación de prueba de control sobre las propuestas pedagógicas y didácticas, siendo requisito y mérito para la presentación de comunicaciones y pósteres de difusión en congresos especializados, tal como podría ser el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI).

Sin embargo, las pruebas de control, como tipología de investigaciones casi experimentales, propias de nuestra área, cuentan con una serie de dificultades metodológicas en la comparativa ‘antes de la aplicación’ y ‘después de la aplicación’ en términos de casuística (Kumar, 2012) que no consiguen realmente generar una relación direccional causa-efecto estable (Bono, 2012). Además, son muchas las variables que hay que tener en cuenta en la evaluación de un material didáctico: el modo de empleo por parte de docentes y alumnado, el peso que tiene en el centro, el sistema de evaluación, la metodología, el clima del aula, los recursos que se necesitan o que se tienen que adaptar por condiciones específicas de cada grupo-clase, y toda una serie de ítems que hacen que las valoraciones se circunscriban mucho a la realidad de su implementación (Sánchez, 2017). Así que los estudios etnográficos acaban siendo más precisos y concretos en sus valoraciones (Ávila, Rivero & Domínguez, 2010), no teniendo un impacto generalizable o constante, tal como viene exigiendo hasta el momento el canon evaluativo. En todo caso, dificulta el progreso de un ámbito de estudio específico en el campo de la evaluación del material didáctico en el área de ciencias sociales. Dificultad agraviada por la complejidad de operativizar los elementos observables del cumplimiento de dicha competencia, tal como lo manifiestan Puig y Morales (2015).

La superproducción de materiales, y la escasez de conocimiento sobre su eficacia, funcionalidad y viabilidad, reflejan la realidad de dispersión informativa que estamos viviendo y a la cual nos

estamos acostumbrado sin ser del todo conscientes de que un nuevo espacio cultural, o, mejor dicho, hipercultural, se ha constituido a nuestro pesar (Byung-Chu, 2018). La tensión entre el saber y el estar conectado ha creado una situación que ya es parte de nuestra realidad, poniendo de manifiesto retos educativos para la formación de los y las jóvenes, que nos exige más preparación mediática y crítica (Sánchez, 2020).

La muy citada sociedad líquida de Bauman (2008) supone un reto importante para la educación: estamos delante de un mundo “múltiple, complejo y en velo movimiento, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico, incierto, paradójico y hasta caótico” (p. 34). Sin embargo, la historia de la cultura está repleta de cambios de paradigmas.

Groys, crítico de arte y teórico de los medios, señala cómo el acceso a las cámaras digitales –fenómeno combinado con el extraordinario uso de plataformas especializadas en difundir por la red las propias creaciones– ha alterado la proporción numérica tradicional entre los productores de imágenes y sus consumidores. En la actualidad, “hay más gente interesada en producir imágenes que en miraras” (Groys, 2018, p. 9). Una tendencia que prioriza el producto y relega a un segundo plano el proceso, y que la educación no ha podido evadir desde que Myers lo detectara (1960).

La sobreproducción concierne, también, al mundo académico, en el que apreciamos una disparidad impresionante entre la producción científica de artículos y la posibilidad de poder “consumir” y “digerir” sus contenidos (Bravo & León, 2018). La bibliografía, tal como indica el nombre, es, de alguna forma, una propuesta de clasificación y categorización constante que los autores hacen para mantener vivo el conocimiento y tratar de hacer orden entre la dispersión. Las citas son logaritmos analógicos sobre los orígenes, las limitaciones y prospectivas de la propia producción científica, para que nuestros aportes al conocimiento sean valorados por las investigaciones posteriores. La sobreproducción, sin embargo, procura un proceso inverso y sentimos que volvemos al caos previo a la invención de la biblioteconomía. Esto es válido, sobre todo, para las áreas de conocimiento que son afines a la educación y a las ciencias sociales que, a duras penas, consiguen mantener su lugar en la academia. Mientras que el listado de “revistas depredadoras” del bibliotecario Jeffrey Beall no para de crecer en su Biblioteca de Alejandría virtual<sup>1</sup>, el conocimiento se mercantiliza y se convierte en lucrativo. Sin duda, un fenómeno nuevo de la historia de la cultura del impreso.

Para prescindir del valor económico y lucrativo de las razones del “negocio” editorial académico,

cierto es –como nos indica Vallejo (2020)– que, en la Antigüedad clásica, la proporción entre número de lectores y producción literaria no era tan distinta de la actual, y en parte solo suplementada por el uso, difuso aún, de la oralidad entendida como instrumento divulgativo del saber. Ni siquiera la invención y difusión de los caracteres móviles de la imprenta pudieron solucionar este distanciamiento, hasta que el emerger de la edición y la lectura silenciosa, en Edad Moderna, no pusieron las semillas, según Chartier (2001), de una revolucionaria cultura del libro.

La dispersión de la producción escrita, en todas sus formas, se agrava por los innumerables soportes y por la grande competencia que las imágenes hacen a las palabras. Los soportes digitales de lo escrito van creando una nueva cultura de la escritura (López, 1999), tal como demuestra la mayor citación y difusión de contenido de las revistas científicas electrónicas, respecto a las publicaciones en papel, incluida la de los libros académicos (Bravo & León, 2018). Pues, en el caso concreto que nos concierne, la proliferación de materiales y soportes en recursos didácticos, tal como se indicaba más arriba, no se acompaña de una producción similar para la comprobación y valoración de su funcionalidad e implementación. El factor de impacto ponderado, los índices de calidad de las revistas, la supervisión y evaluación de la producción científica no tienen su correspondencia en la valoración del uso del material didáctico para al menos balancear, sino igualar, los esfuerzos de la pesquisa en ciencias sociales, entre crear, sintetizar y evaluar.

Rodríguez (2015), entrevistando recientemente a Joaquín Prats, individuaba la necesidad de una investigación centrada, entre tantas líneas, en el diseño, evaluación y prototipos de materiales didácticos. Sin embargo, Curiel (2017) no encuentra ningún descriptor sobre recursos y materiales en la base de datos TESEO para tesis doctorales en Didáctica de las Ciencias Sociales, pero sí aparecen como títulos en dos tesis leídas en un periodo de análisis comprendido entre el 1976 y el 2012 (Curiel, 2013). Esto no quiere decir que no haya investigaciones centradas en la experimentación de propuestas didácticas en Ciencias Sociales, sin embargo, éstas se recogen en descriptores que ponen hincapié en los aprendizajes concretos y los métodos de enseñanza.

De acuerdo con esta necesidad epistemológica de tamizar las posibilidades de investigación sobre evaluación y uso de material didáctico, el objetivo de este artículo se centra en entender algo muy específico como la complejidad de la evaluación de material didáctico que se suma al reto del desarrollo competencial de los y las

adolescentes. La competencia, por definición, proyecta los logros de aprendizaje a lo largo de la vida de cada individuo, entrando en cuestiones específicas que van más allá del carácter propiamente cognitivo y cultural del discente, invistiendo, sobre todo, aspectos profesionales y sociales (López, 2016).

Siguiendo a López Facal *et al.* (2017), desde que se implementaron las competencias básicas con la LOE (Ley Orgánica 2/2006) –hoy, competencias clave–, las estrategias de mercado de la OCDE y del Banco Mundial entraron a formar parte de las orientaciones educativas, y la educación competencial empezó a ocupar un espacio muy importante en la planificación docente. La dificultad de poder encajar las orientaciones neoliberales del proceso impuesto de globalización económica, con las necesidades educativas detectadas por investigadores y docentes, inverso al aprendizaje y la enseñanza (Fernández & Calvo, 2012) y, sobre todo, con la realidad educativa, fue comentada y condenada en diferentes ambientes especializados.

A la vez, la asunción de las competencias ponía de manifiesto algo que la investigación viene indicando hace décadas, sobre la necesidad de apostar por una combinación entre el aprendizaje sustantivo y el aprendizaje metodológico o procedimental, orientado al desarrollo de destrezas y habilidades para la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas (Prats & Santacana, 2015). En todo caso, la idea de una enseñanza que prepare a los jóvenes a sus supuestas responsabilidades futuras, postula una especie de profesionalización en edades tempranas del servicio educativo, por encima de la adquisición de conocimientos. Ciertamente en nuestro ámbito, después de una exultante proclamación de la imprescindibilidad de un postulado didáctico, marcado por la adquisición de pensamiento y conciencia histórica (Miralles, Molina & Ortuño, 2011), nos dimos cuenta tempranamente que no se puede ser competentes en algo sin tener conocimientos. De la misma forma que nos venía avisando Hammond (2011), considerando el conocimiento el eje vertebrador de las estrategias didácticas, incluso más necesario que su método.

El planteamiento de las competencias, a pesar de sus tantas contradicciones, así como vienen indicadas por algunos autores, y sus dificultades de implementación y evaluación, detectadas por otros, ha generado una carrera hacia la creación de materiales didácticos que no siempre ha sido protagonizada por adeptos a las tareas. Ciertamente, los manuales escolares, hace ya una década, ofrecen, aunque tímidamente, actividades más reflexivas y creativas para estimular un

aprendizaje más activo con relación a los contenidos a estudiar (Sáez & Prats, 2018); asimismo, lo valoraban Ortuño, Gómez & Ortiz (2012). Sin embargo, tal como destacaban Miralles, Gómez & Monteagudo (2012), la innovación en las propuestas didácticas orientadas al desarrollo competencial de los adolescentes tiene que ir acompañado por un sistema de evaluación adecuado.

La gran incongruencia se hace más latente cuando analizamos los planteamientos de las pruebas de acceso a la universidad, las cuales obligan a un estudio memorístico de las ciencias sociales para su aprobación (Sáiz & Fuster, 2014).

En todo caso, el desarrollo competencial se extiende a lo largo de la vida de un individuo, y no se acaba con la educación escolar, aunque sí puede empezar en la escuela.

Domínguez (2016), entre otros, aclara que la enseñanza de la historia en España –al menos las corrientes basadas en las que Ortuño, Bellatti y Epstein (2020) contextualizan como tradición disciplinaria y metodológica– tiene sus propias competencias. Concretamente, la finalidad crítica y analítica de la historia, integrada en su mayor parte por conceptos metodológicos y de pensamiento histórico, se traduce en destrezas cognitivas evaluables. Es decir, que la aplicación del método histórico, en el aula, operativiza el alcance competencial del alumnado por lo que concierne al aprendizaje del conocimiento histórico, una combinación de elementos de primer y segundo orden (Bellatti & Sabido-Codina, 2020).

A nuestro parecer, los materiales didácticos, tanto los de contextos formales como los de otros ámbitos y contextos educativos, incluso más que los manuales escolares, constituyen un nexo más operativo para un planteamiento competencial en el aula de las actividades de aprendizaje. Asimismo, tal como indican Area, Parcerisa y Rodríguez (2010), los materiales didácticos hacen de mediador entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las exigencias legislativas, las investigaciones del área y la planificación docente, y, como tales, es necesario observar su empleabilidad en las aulas, poniendo atención en la interacción que ese mismo material provoca, o podría llegar a provocar, entre profesorado y alumnado.

## 2. Justificación y objetivos

Como hemos mencionado, los materiales didácticos son un elemento esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, para el profesor en relación con su planificación y programación docente (Parcerisa, 2005). La tipología de recurso y su planteamiento didáctico marcarán la tipología de conocimiento que se fomenta en el

estudiantado. Alsina *et al.* (2005) consideran que la idoneidad o no de los materiales viene condicionada por dos factores: la coherencia entre los contenidos y las características, y la adecuación del material a su secuencia formativa.

Dada esta problemática, el proyecto *I+D+i Desarrollo de la formación sociopolítica para una ciudadanía democrática: diseño e implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales*, del cual presentamos resultados parciales, quería explorar cuatro objetivos de investigación: 1) formar al alumnado en la competencia social y ciudadana, haciendo hincapié en la alfabetización digital, 2) proporcionar al profesorado en formación o en activo materiales docentes de libre acceso con metodologías didácticas que faciliten el aprendizaje por descubrimiento, 3) implementar y experimentar los materiales didácticos y 4) analizar la capacidad formativa de dichos materiales didácticos.

A partir de ello, se realizaron 4 unidades didácticas<sup>2</sup> para la educación secundaria que se estructuraron en torno a siete apartados: presentación, objetivos de aprendizaje, competencias y descriptores, contenidos didácticos, actividades de enseñanza y aprendizaje, actividades de evaluación y tratamiento de la actividad. Asimismo, se procuró diseñar unas pautas de observación para comprender su función en el aula.

El material fue creado en línea con las dimensiones competenciales establecidas curricularmente para promover el desarrollo propiamente social y ciudadano de los jóvenes de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Sin embargo, tal como trataremos a continuación, hemos asumido el reto desde un posicionamiento crítico y abierto sobre las competencias como eje vertebrador del currículo. Los resultados comprendían las limitaciones de acciones didácticas episódicas y puntuales en el aula, de la misma forma que ponían en evidencia la importancia de la metodología docente y el clima de aula para su mayor funcionalidad (Prats, Fuentes & Sabariego, 2019; Salazar, 2019). En la exploración de los datos que se muestra a continuación, nuestro interés se ha centrado, sin embargo, en comprender la empleabilidad de este material didáctico en torno a dos grandes ámbitos: las posibilidades de interacción que este generaba con relación al alumnado, y el rol asumido por el docente en su uso en el aula.

La conexión de los recursos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por tanto, entre el profesor y el estudiantado, hace que nos planteemos dos objetivos. En primera instancia buscaremos comprender la funcionalidad interactiva del material didáctico diseñado con el alumnado al que va dirigido, y en segunda instancia buscaremos

identificar el papel del docente en relación con el uso del material didáctico y respecto al alumnado.

Específicamente en el presente artículo trataremos con recursos curriculares (4 unidades didácticas), los cuales se definen “material destinado a ser utilizado por el alumnado, siempre y cuando este material tenga como finalidad desarrollar el currículo” (Parcerisa, 2005, p.18). En consecuencia, el desarrollo competencial es un aspecto a tener en consideración de cada una de las unidades didácticas.

### 3. Metodología

El estudio se justifica a partir de los fundamentos interpretativos hermenéuticos y la perspectiva etnográfica, con el uso de la observación no participante. Esta fundamentación metodológica ve coincidencias procedimentales observables entre el trabajo etnográfico y el trabajo de documentos (Wright, 2008). Como expone Spota (2014), en este tipo de estudios, “la interpretación infiere una actualización del mensaje por medio de la participación del receptor, en función de que la lectura del analista le agrega un sentido suplementario a una narrativa cimentada sobre una matriz a la vez semiótica y semántica” (p. 22). Dichas prácticas metodológicas tienen como objetivo final analizar la observación de una imagen real y fiel de la muestra estudiada.

Dos prácticas investigativas que aparentemente son diferentes por su epistemología y estructura teórica y metodológica, pero que poseen nexos y paralelismos interdisciplinares. Como resultado, dicha práctica metodológica posibilita efectuar interpretaciones de carácter etnográfico sobre la base del corpus textual de documentos escritos (Spota, 2014). Con este enfoque metodológico nos alejamos de los ámbitos positivistas de la antropología y nos adentramos en un ámbito más cualitativo de los fenómenos culturales que investigamos (Alarcón, 2015).

#### 3.1. Participantes

Las distintas unidades didácticas (*Mujeres y Revolución Industrial; Atenas, el origen de la democracia; Los amores de mi vida y The Maze*, ver tabla 1) se han aplicado a un total de seis centros educativos públicos de educación secundaria de la comunidad autónoma de Cataluña, con un sociocontexto diverso (se optó por una muestra intencional). Concretamente, dos centros educativos situados en Cornellà de Llobregat, en la provincia de Barcelona (se registraron en formato notas de campo 4 sesiones en el primer centro y 10 en el segundo centro), uno en Vilanova i la Geltrú (se registraron 5 sesiones) y tres en la ciudad de Barcelona (se registraron 6 sesiones en el primer centro, 2 sesiones en el segundo centro y 4 sesiones en el tercer centro).

**Tabla 1. Descripción de las unidades didácticas**

Unidad didáctica	Descripción
Mujeres y Revolución industrial	Unidad didáctica de la I Revolución Industrial, planteada desde una perspectiva de género para los estudiantes de 4º de ESO. La UD parte del análisis de fuentes y de la búsqueda histórica. El estudiante se plantea preguntas iniciales que debe resolver con la reflexión y el análisis como actividades cognitivas fundamentales, simulando el trabajo del historiador.
Atenas, el origen de la democracia	Unidad didáctica pensada para ser aplicada en 1º de ESO. La UD ilustra diferentes formas de participación social y ciudadana, realizando un viaje que se inicia en la democracia ateniense y finaliza en nuestro sistema representativo actual, haciendo hincapié en el concepto de ciudadanía y participación política.
Los amores de mi vida	Unidad didáctica planteada para 3º de ESO. La UD tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto del amor en su acepción más amplia. Con ello, la unidad persigue convertirse en un instrumento de prevención de actitudes de violencia de género, potenciando las relaciones basadas en el respeto y la igualdad.
The Maze	Unidad didáctica planteada para 4º de ESO. La UD tiene como base metodológica la ludificación para el estudio del pasado. Parte de un diseño de juego de rol, que busca que el estudiante reflexione sobre aspectos relacionados con la construcción de la identidad, los derechos humanos, la democracia y los totalitarismos.

Fuente: Adaptado Prats, Fuentes & Sabariego, 2019, p. 5.

### 3.2. Recogida de datos

En la recogida de datos se ha usado un método observacional que nos ha permitido identificar, describir y analizar la implementación de las 4 unidades didácticas diseñadas para la formación ciudadana. Para ello, se especificaron

previamente siete categorías predefinidas (ver tabla 2) a tener en cuenta en el momento de la elaboración de las notas de campo. Dichas categorías fueron consensuadas y validadas por una comisión de expertos en el área de la investigación cualitativa y de las ciencias sociales.

**Tabla 2. Categorías predefinidas para la observación**

Contextualización	Características del grupo clase.
Espacio	Condiciones favorables o desfavorables para la realización de la actividad.
Desarrollo de la unidad didáctica	Desarrollo y valoración del trabajo del docente respecto a la unidad didáctica.
Metodología docente	Valoración del trabajo del docente no directamente relacionado con la unidad didáctica.
Recursos adicionales	Utilidad/funcionalidad de los recursos no previstos inicialmente para el desarrollo de la unidad didáctica y las competencias.
Desarrollo competencial	Competencia social y ciudadana; competencia digital; competencia cívica.
Motivación del alumnado	Predisposición hacia la realización de la actividad.
Clima de aula	Ambiente de aprendizaje adecuado.
Fuente: Prats, Fuentes & Sabariego, 2019, p. 9.	

Como se explica en Prats, Fuentes y Sabariego (2019)<sup>3</sup>, en esta fase de la investigación se realizaron 31 registros de notas de campos que se complementaron con 4 memorándums (un memorándum por unidad didáctica observada). Con las notas de campo se pretende reconstruir el desarrollo de cada unidad didáctica haciendo referencia a las categorías establecidas previamente y relacionadas con los objetivos del proyecto I+D+i. Los aspectos más significativos de cada una de las categorías se sintetizaron en los memorándums, entendidos como los resúmenes interpretativos del contenido de las notas de campo.

### 3.3. Muestra

La muestra para el presente artículo es el corpus textual de los memorándums. Concretamente, el corpus textual consta de 25.117 palabras, de las cuales se han considerado para el análisis las formas activas (2099 formas activas), obviando las formas suplementarias, compuestas principalmente por conectores, preposiciones, artículos, etc. El software usa la unidad léxica en caso de optar por lematizar el corpus: “lematizar implica reducir las palabras a sus raíces, originándose morfemas lexicales” (Ruiz, 2017, p.47).

Así, los memorándums, que se constituyen como el resumen interpretativo de las notas de campo, sujetas a la observación no participante de las cuatro unidades didácticas, son nuestros documentos textuales, sujetos a ser analizados, hecho que nos posibilita efectuar interpretaciones de los participantes.

### 3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos del corpus textual se ha realizado con el uso del software de libre distribución *Iramuteq*. El software *Iramuteq* permite realizar un análisis lexicométrico a partir de la interfaz R. Un análisis multidimensional de los textos automáticos que usa la estadística textual a partir de las regularidades y correlaciones de forma gráfica en el texto (Ruiz, 2017). Hemos optado, dados los requerimientos de nuestros objetivos del artículo, por realizar un análisis de frecuencia y nubes de palabras, un análisis de similitud (ADS) con comunidades y halos y una clasificación jerárquica descendente a partir del método Reinert (1998). El análisis de similitud (ADS), basado en la teoría de Grafos, nos proporciona las relaciones entre las distintas formas del corpus textual. Los nodos y los enlaces varían con relación a su concurrencia (Ruiz, 2017).

Cabe remarcar que el programa analiza las concurrencias, por tanto, cuanto más concurrencia haya entre las palabras más grueso se representa el enlace (Fuentes, Sabido-Codina y Albert, 2019), en el caso del ADS, o el tamaño de la palabra, en el caso de la nube de palabras.

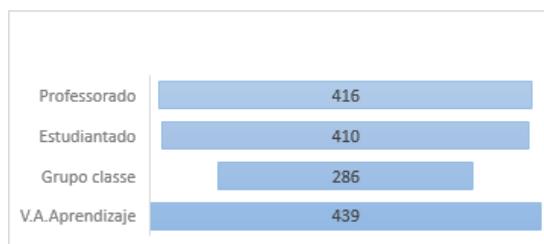
#### 4. Resultados

Para la realización del estudio hemos estado trabajando con un total de 2099 palabras activas de los memorándums analizados a partir de una observación no participativa. Si seleccionamos las 10 formas activas lematizadas de las narrativas analizadas, observamos que representan aproximadamente el 74% de la muestra textual total. Estas 10 palabras tienen una relación directa con nuestros objetivos planteados (ver tabla 3), ya que las formas activas más frecuentes hacen hincapié en el rol asumido por el 'docente' o 'profesor' en uso de estos materiales, seguido por la frecuencia de la palabra 'hacer' que involucra tanto el mismo profesorado como los alumnos, identificados como 'niño', 'grupo', 'alumno' o 'estudiante', o el 'grupo' clase.

Forma activa	Nº frecuencia
Profesor	284
Hacer	191
Grupo	164
Niño	138
Estudiante	137
Alumno	135
Explicar	134
Docente	132
Clase	122
Pregunta	114

Si agrupamos las distintas palabras en relación con su significado (ver gráfico 1), observamos como el 20,9 % de las formas activas son referentes a verbos activos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por las formas activas referentes al profesorado (19,8 %) y las formas activas referentes al estudiantado (19,5 %). Y

con un 13,6 %, formas activas referentes a la gestión del aula.



**Gráfico 1. Formas activas agrupadas por su significado.**

Por tanto, vemos cierto equilibrio entre la presencia de formas activas relacionadas con los términos enseñanza-aprendizaje, profesorado y estudiantado. Dato relevante, dado que manifiesta la equidad de los distintos agentes en el momento de la aplicación de los distintos materiales, y, por ende, muestra un equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirmación reforzada con la presencia de verbos 'explicar' (docente), 'hacer' y 'preguntar' (estudiante).

No obstante, si nos centramos en el análisis de similitud (ADS) por halos y comunidades (figura 1), vemos la importancia central del docente en la función del material didáctico, y como su acción es dominante en cuanto a la explicación de cara al estudiantado. Este dato no se contradice con la afirmación anterior, sino que la complementa, ya que, aunque veamos un equilibrio en la presencia de formas activas del corpus textual referentes al estudiante-profesor, el ADS nos muestra, en consideración de las diversas formas que se crean, cómo el docente marca la direccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a este material. El grupo entra en juego cuando se trata de trabajar de forma activa y más independiente del docente sobre el material didáctico y resolver dudas de alumnos. Podríamos llevar a suponer que el profesor marca aquello que se tiene que hacer, por esto está más lejos de la posición del alumnado.

Un análisis más profundo nos permitiría confirmar esta suposición, aunque queda en parte confirmada por la proximidad del verbo 'trabajar' con el grupo clase, siendo esta la tipología de organización didáctica creada con todos los materiales.

En la figura 2 con el análisis de similitud, sin halos y comunidades, podemos observar y confirmar el papel central del docente en el uso del material didáctico, algo contrario a una visión más radial al utilizar material didáctico pensado para el aprendizaje autónomo y participativo. Sin embargo, su acción está muy centrada en el promover el 'hacer' y menos en el 'explicar' de lo que concierne a aprendizaje más discursivo y transmisivo.







Figura 5. Dendrograma por clases del corpus textual.

## 5. Conclusiones

Con relación a los objetivos formulados, los resultados nos llevan a tres conclusiones importantes.

Antes de todo, sobre la interactividad del material diseñado con relación al alumnado, hay que decir que efectivamente se crean situaciones de aprendizaje en las cuales el docente es el que tiene que demostrar dominio sobre este material para marcar aquello que se tiene que hacer, más allá de escuchar y repetir sus conocimientos, con tal de poder trabajar tanto de forma individual como de forma grupal. En el análisis de similitud, (ver figura 2) la figura del docente ocupa un papel central en la aplicación del material. En la misma figura 1, con el análisis de similitud por comunidades y halo, la acción didáctica inicia con el docente aunque se dirama en una involucración del alumnado en su proceso de aprendizaje, de la misma forma en la que se diseñaron y se pensaron los materiales didácticos. La competencia social y ciudadana se puede operar desde esta dinámica, es decir desde una componente activa y central del docente por tal de promover participación por parte del alumnado. Al revés, posiblemente, sin esta figura central del docente, la acción de los alumnos sería solo circunstancial. Es el docente que permite accionar la competencia social y ciudadana en las clases a partir de las ocasiones que el material didáctico otorga.

En todo caso, es el diseño mismo del material que permite esta relación y esta dinámica, y, si es verdad que el papel del docente es condición fundamental para su desarrollo, las diferencias en el planteamiento didáctico de cada propuesta modifican esta interrelación.

Podemos observar que en las unidades didácticas de *Atenas, el origen de la democracia*, *Mujeres y Revolución Industrial* y *Los amores de mi*

vida se manifiesta una mayor interactividad que en la unidad didáctica *The Maze*, ya que el mismo material se dispone a este tipo de interacción. Por lo que podemos afirmar, que, en este caso, el mismo diseño del material didáctico ha sido condición necesaria para contribuir al docente a llevar a cabo clases más interactivas en las cuales los alumnos, tanto de forma individual como grupal, han participado de diferentes formas en el proceso de aprendizaje. Es decir, que se crean situaciones didácticas y reflexivas que promueven un papel del docente activo a su vez.

Si nos centramos en los resultados, por ejemplo, de la unidad didáctica *The Maze*, vemos como, efectivamente, hay un papel dominante tradicional del profesor, pero es un papel más tradicional, de la misma forma que está estructurado su contenido. Las actividades y ejercicios se realizan tras un aprendizaje más narrativo, a diferencia de *Mujeres y Revolución industrial*, donde el objetivo de las actividades y ejercicios planteados es, justamente, reconstruir una narrativa sobre el rol de las mujeres en la Revolución Industrial, por lo que la acción participativa del alumnado es más decisiva. Asimismo, observamos como *Atenas*, se convierte en la unidad didáctica donde con más frecuencia notamos la presencia de contenidos y acciones relativas a la adquisición de la competencia ciudadana. En esta unidad, centrada en el estudio de la ciudadanía y la democracia, la competencia estudiada se convierte en un contenido concreto y específico sobre el cual se desprenden todas las actividades que permiten realizar una valoración sobre la democracia del sistema político actual (vease la figura 4. Análisis frecuencia de las variables (unidades didácticas).

En segunda instancia, podemos llegar a hipotetizar, que la competencia social y ciudadana cuanto más abiertamente viene tratada como

contenido, más claramente viene comprendida por el alumnado. Es decir que posiblemente si hubiésemos ejemplificado en el material de *Amores de mi vida*, con actividades y puntos de reflexión clave, sobre el 'buen amor' como responsabilidad ciudadana de cada individuo, marcando consecuencias no solo individuales, sino también sociales, posiblemente los y las estudiantes hubiesen podido enlazar mejor el material didáctico con la finalidad de aprendizaje por la cual estuvo diseñada la unidad. Así en la figura 5, en el dendograma, esta unidad didáctica está muy distanciada de los temas de ciudadanía, aparentemente, respecto a Atenas, por ejemplo, que está claramente enmarcada en este contexto.

Recordemos que las cuatro unidades se crearon bajo los mismos presupuestos y con los mismos elementos: presentación, objetivos de aprendizaje, competencias y descriptores, contenidos didácticos, actividades de enseñanza y aprendizaje, actividades de evaluación y tratamiento de la actividad. No obstante, se dio plena libertad en su estructura didáctica.

Por tanto, queda de manifiesto que para la forma de diseñar el material didáctico, en torno a unos objetivos competenciales, necesitamos de unos materiales con un planteamiento pedagógico óptimo para dicho aprendizaje, que clarifiquen la finalidad del mismo, que contemplen contenidos curriculares con relación a las dimensiones competenciales que se quieren abarcar, y de un docente formado para aprovechar su función. Y, con ello, aparece nuestra tercera reflexión.

Analizando los resultados, ya desde una óptica global del corpus textual, y con relación al segundo de los objetivos planteado, la forma de 'profesor' es la más frecuente en las narrativas. El docente es un agente social educativo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque la direccionalidad del aprendizaje sea diferente en cada una de las unidades didácticas, es decir tanto en diseño de material más tradicional o innovador, el gestor sigue siendo el profesorado. El material no es autónomo, no procura por sí mismo interacción. Necesita de una figura formato y preparada para saber sacarle funcionalidad. Es decir

que todos los docentes que emplearon el material fueron directamente o indirectamente involucrados en el diseño del material, y los que no, fueron formados para su uso en el aula. Los resultados indican como la figura del docente es necesaria para el buen uso de este tipo de materiales, pero es el diseño de estos que permite su utilidad en términos de interacción con el alumnado.

En definitiva, la evaluación de material didáctico tiene que ir de la mano con la del rol asumido por el docente. La forma en la que irá usando este material se puede marcar de forma clara con un diseño didáctico que le otorga una función central pero no dominante en el proceso de aprendizaje. Tampoco sería suficiente que el docente fuese un mero dinamizador o facilitador, ya que el contenido, las actividades y su finalidad de aprendizaje, tienen que ser acompañadas por su rol de docente. La interacción es dada por las condiciones que marcan las propuestas didácticas y por la capacidad y conciencia del docente de asumirlas. Por otro lado, la competencia social y ciudadana, tan abstracta por nuestro alumnado, y tan compleja de evaluar como resultado, sí que puede ser contemplada como contenido o, al menos, como punto de inflexión para valorar, con perspectiva histórica, en el caso concreto que nos concierne, fenómenos sociales.

En todo caso, la evaluación sistemática de este material nos ha permitido entender más el contenido mismo del material diseñado. De otra forma, quizás no nos hubieramos percatado de diferencias importantes entre las cuatro unidades didácticas y esto nos permite enfocar más las posibilidades de empleabilidad del material diseñado con relación a necesidades didácticas específicas.

Asimismo, hay que comentar que esta evaluación servirá de base para la construcción de los futuros materiales del proyecto I+d+i "Media4teach: la educación mediática y la dieta informativa como indicadores de la capacidad de análisis crítico de contenido informativo en futuros maestros", tanto en el diseño como en la implementación y observación del material didáctico para la promoción de una ciudadanía democrática en el futuro profesorado.

## Nota

1. Véase [beallslist.weebly.com](https://beallslist.weebly.com)
2. Mujeres y Revolución industrial (acceso en abierto <https://cutt.ly/gcBoYs5>); Atenas, el origen de la democracia (acceso en abierto <https://cutt.ly/kcBomYu>); Los amores de mi vida (acceso en abierto <https://cutt.ly/9cBoAam>); The Maze (acceso en abierto <https://cutt.ly/vcBoGL9>)
3. El proceso de recogida de información está descrito de forma detallada en el artículo de Prats *et al.* (2019).
4. Cada clase lexical está representada por una temática y pueden ser descritas según un vocabulario definatorio (Ruiz, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, J. (2015). La hermenéutica como anclaje epistémico del método etnográfico. *Vivat Academia*, (133), 1-11. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885001.pdf>
- Alsina, J., Comalat, M., Félez, B., Imbernón, F., Lleixá, T., & Parcerisa, A. (2005). Pautas y orientaciones para elaborar, seleccionar y utilizar materiales para la docencia universitaria en soporte papel y electrónico. In Parcerisa, A. (coord.). *Materiales para la docencia universitaria (83-118)*. Barcelona: Octaedro.
- Area, M., Parcerisa, A., & Rodríguez, J. (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Ávila, R. M., Rivero, P., & Domínguez, P. (Eds.). (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellatti I., & Sabido-Codina, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona. *Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Bono, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Barcelona: OMADA Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/30783>
- Bravo, D., & León, J. L. (2018). Divulgación de la investigación científica en el Siglo XXI. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 88-97. Retrieved from <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Byung-Chul, Han. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder. [https://www.herdereditorial.com/hiperculturalidad\\_1](https://www.herdereditorial.com/hiperculturalidad_1)
- Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Barcelona: Taurus.
- Curiel, E. (2013). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2014). Trabajo Fin de Máster, Universidad de Granada. Retrieved from [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/33202/CurielMarin\\_TFM.pdf?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/33202/CurielMarin_TFM.pdf?sequence=1)
- Curiel, E. (2017). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales 1976-2014*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=71171>
- Curiel, E., & Fernández, A. (2015). Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, 38(4), 110. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282>
- Domínguez, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: Competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 43-49. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5529319>
- Fernández, D., & Calvo, R. (2012). Cuatro propuestas educativas de consumo responsable del tiempo extraescolar en la provincia de Burgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 141-154. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2012.19.10>
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J., & Albert, J. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 22(2), 199-210. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- González, C. J., Martín, S., & Vega, A. (2018). Portales educativos: La producción de materiales didácticos digitales. *@tic. revista d'innovació educativa*, 20, 89-97. Retrieved from <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3495/349557964012/html/index.html>
- Groys, B. (2008). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Hammond, K. (2011). Pupil-led historical enquiry: What might this actually be? *Teaching History*, 144, 44-50. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43260451>
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: A step-by step guide for beginners*. Newbury Park: SAGE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, A. (1999). Innovación en la comunicación científica y académica: las revistas electrónicas. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, 5(2), 11-21. Retrieved from <https://www.iberid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1113>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322. Retrieved from <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49881>
- López Facal, R., Miralles, P., Cuevas, J. & Carrasco, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Miralles, P., Gómez, C. J., & Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>

- Miralles, P., Molina, S., & Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174. Retrieved from <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Myers, E.D. (1960). *Education in the Perspective of History*. Nueva York: Harper.
- Ortuño, J., Bellatti, I. & Epstein, T. (2020). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque socio-cultural crítico. In Prats, J. (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación (27-47)*. Gijón: Trea.
- Ortuño, J., Gómez, C. J., & Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1931>
- Parcerisa, A. (2005). Los materiales en docencia universitaria. In Parcerisa, A. (coord.). *Materiales para la docencia universitaria (15-24)*. Barcelona: Octaedro.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista do Laboratório de Ensino de História - UEL*, 9. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- Prats, J., & Santacana, J. (2015). Nous paradigmes en l'ensenyament de la història. *Educació i història. Revista d'història de l'educació*, 26, 19-39. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5500882>
- Prats, J., & Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35. Retrieved from <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21328/17-35.pdf?sequence=1>
- Prats, J., Fuentes, C. & Sabariego, M. (2019). La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370051>
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18 (1), 259-282. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12332>
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *En JADT* (pp. 557-569). Retrieved from <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt-1998nice.pdf>
- Rodríguez R. A. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209-219. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.15>
- Ruiz, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: Pautas*. Barcelona: OMADO Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/113063>
- Sáez, I. & Prats J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y Libros de Texto. *Didacticae*, 4, 2-8. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.2-8>.
- Sáiz Serrano, J., & Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/59755>
- Salazar, R. A. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: Propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370371>
- Sánchez, M<sup>a</sup> C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en ciencias sociales, geografía e historia en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/457509>
- Sánchez, L. (2020). Epistemología y ciencias sociales en la era de la anti-Ilustración. In Prats, J (coord.). *Ciencias Sociales, ciudadanía y sociedad digital. Reflexiones desde la educación (183-191)*. Gijón: Trea.
- Spota, J. C. (2014). El desafío de “estar ahí” sin nunca haber ido. Algunos comentarios reflexivos sobre los fundamentos hermenéuticos de la etnografía histórica. *Revista De Arqueología Histórica Argentina Y Latinoamericana*, 2(8), 5-35. Retrieved from <https://plarci.org/index.php/RAHAYL/article/view/67>
- Vallejo, I. (2020). *El inifinito en un Junco: La invención de los libros del mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Bellatti, I. & Sabido-Codina, J. Materiales didácticos para la formación ciudadana en aulas de educación secundaria obligatoria: un análisis de su uso mediante observación no participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 87-102. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ILARIA BELLATTI.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. E-mail: [ilaria3bellatti@ub.edu](mailto:ilaria3bellatti@ub.edu)

**JUDIT SABIDO-CODINA.** Universidad de Barcelona - Facultad de Educación - Dpto. Didácticas Aplicadas en Ciencias Sociales - Campus Mundet - Passeig del val d'Hebron 171, 08035, Barcelona, España. Y Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya - Facultad de Educación. E-mail: [jsabido@ub.edu](mailto:jsabido@ub.edu)

## PERFIL ACADÉMICO

**ILARIA BELLATTI.** Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades por la Universidad de Barcelona, es licenciada en Historia Contemporánea por la Università delgi Studi di Firenze (Italia) y Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio siempre por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora de la Universidad de Barcelona, y Técnica de Investigación en un proyecto Europeo Erasmus + sobre la calidad de la docencia universitaria y la innovación. Forma parte como investigadora del grupo DHiGeCs (Didáctica de la Historia, la Geografía y las otras Ciencias Sociales) desde el año 2010. Su línea de pesquisa se centra en los procesos de construcción de la conciencia social de los aprendizajes desde un enfoque sociocultural crítico, con relación a las variables de género y sentimiento de pertinencia. Ha colaborado en el diseño y experimentación de material didáctico para el ejercicio de la competencia ciudadana en la educación secundaria obligatoria y postobligatoria y formación inicial del profesorado.

RESEARCHGATE: [https://www.researchgate.net/profile/Ilaria\\_Bellatti](https://www.researchgate.net/profile/Ilaria_Bellatti)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9619-7199>

GOOGLE: <https://scholar.google.es/citations?user=bIDLQEUAJJ&hl=en>

PÀGINA WEB: <http://www.ub.edu/dhigecs/index.php?lang=ca>

RESEACHER ID: P-6624-2018

SCOPUS AUTHOR ID: 57236468300

**JUDIT SABIDO-CODINA.** Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas, las Artes y las Humanidades por la Universidad de Barcelona, es Graduada en Historia con mención en Historia Contemporánea (UAB). Posee un Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Geografía e Historia (UB) y un Máster en Docencia Universitaria (ICE-UB). Especializada en el pensamiento histórico, la ciudadanía y la didáctica del tiempo. Actualmente es profesora asociada de la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya y de la Universidad de Barcelona. Forma parte del grupo de investigación e innovación consolidado y financiado DHIGECS (2017-SGR-426)- (GINDO-UB/161). Ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con el patrimonio, la ciudadanía y el método en investigación (REDICE18-2040 / FCT-17-12153 / EDU2015-65621-C3-3-R).

RESEARCHGATE:

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6323-4512>

GOOGLE: <https://scholar.google.es/citations?user=Hv5EITUAAAAJ&hl=ca>

PÀGINA WEB: <http://www.ub.edu/dhigecs/miembros/>

RESEACHER ID: ABB-3709-2021

SCOPUS AUTHOR ID: 57236195200

# INVESTIGACIONES



**INTENCIÓN DE PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS  
UNIVERSITARIOS DE MAYORES EN MODALIDAD A DISTANCIA.  
IDENTIFICACIÓN DE PERFILES MEDIANTE ANÁLISIS  
DE SEGMENTACIÓN<sup>1</sup>**

**INTENTION OF PARTICIPATING IN E-LEARNING UNIVERSITY PROGRAMS  
FOR SENIOR CITIZENS. PROFILE IDENTIFICATION USING  
SEGMENTATION ANALYSIS**

**INTENÇÃO DE PARTICIPAR EM PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS DE ENSINO  
À DISTÂNCIA PARA SENIORS. IDENTIFICAÇÃO DE PERFIS ATRAVÉS  
DE ANÁLISE DE SEGMENTAÇÃO**

Antonio Víctor MARTÍN GARCÍA\*, José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ,  
Sara SERRATE GONZÁLEZ & Alicia MURCIANO HUESO

\* Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 11.VI.2021

Fecha de revisión: 25.VI.2021

Fecha de aceptación: 02.XI.2021

**PALABRAS CLAVE:**

Programas  
Universitarios de  
Mayores (PUM);  
Vejez;  
tecnología digital;  
Árboles de  
clasificación;  
Segmentación  
jerárquica

**RESUMEN:** Los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM) brindan espacios organizados de formación, interacción y relación social. La situación de emergencia internacional provocada por la pandemia COVID19 ha significado el cierre casi total de este tipo de programas, limitando el contacto y las relaciones personales en condiciones de presencialidad. Esta situación, junto a un potente y cada vez más accesible escenario tecnológico conducen a valorar nuevas áreas de formación y aprendizaje online, también para las personas mayores. Este estudio tiene por objetivo explorar la intención de participación en un programa universitario de mayores en formato online. Esta intención puede predicarse en función de determinados factores o variables de tipo sociodemográfico y contextual. En el estudio participaron un total de 1633 personas mayores con una media de edad de 68,2 años, todos ellos asistentes a 17 sedes del PUM de la Comunidad de Castilla y León. Para el tratamiento de los datos se utilizó la técnica no paramétrica de árboles de clasificación. Se consideraron 3 variables criterio («Intención de participar en e-PUM»; «Actitud hacia TD»; y «Frecuencia de uso tecnológico») entorno a las cuales se configuran perfiles de sujetos en función de una serie de características individuales sociodemográficas, psicográficas y conductuales, todas ellas consideradas como variables predictoras. Los resultados ofrecen claves para comprender por qué los mayores aceptan (o no aceptan) esta modalidad de participación, identificando perfiles o rasgos que caracterizan cada uno de los perfiles o subgrupos de sujetos con mayor o menor predisposición a este tipo de participación socioeducativa, lo cual puede servir de base en la toma de decisiones de política social y/o educativa.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**DR. ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA.** Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008. Salamanca.

E-mail: avmg@usal.es

<p><b>KEY WORDS:</b> University Programmes for Older Adults (PUM); Old age; digital technology; Classification trees, Segmentation analysis, hierarchical segmentation</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The University Programmes for Older Adults (PUM) provide organised spaces for training, interaction and social relations. The international emergency situation caused by the COVID19 pandemic has meant the almost total closure of this type of programme, limiting contact and personal relations in face-to-face conditions. This situation, together with a powerful and increasingly accessible technological scenario, leads to the assessment of new areas of online training and learning, also for older people. This study aims to explore the intention to participate in a university programme for older people in an online format. This intention can be predicted on the basis of certain socio-demographic and contextual factors or variables. A total of 1633 older adults with an average age of 68.2 years participated in the study, all of them attending 17 PUM sites in the Community of Castilla y León. The non-parametric technique of classification trees was used to process the data. Three criterion variables were considered («Intention to participate in e-PUM»; «Attitude towards TD»; and «Frequency of technological use») around which profiles of subjects are configured according to a series of individual sociodemographic, psychographic and behavioural characteristics, all of them considered as predictor variables. The results offer keys to understanding why the elderly accept (or do not accept) this form of participation, identifying profiles or traits that characterise each of the profiles or subgroups of subjects with a greater or lesser predisposition to this type of socio-educational participation, which can serve as a basis for making social and/or educational policy decisions.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Programas Universitários para Adultos Idosos (PUM); velhice; tecnologia digital; árvores de classificação; segmentação hierárquica; segmentação hierárquica</p>	<p><b>RESUMO:</b> Os Programas Universitários para Adultos Idosos (PUM) proporcionam espaços organizados de formação, interação e relações sociais. A situação de emergência internacional causada pela pandemia COVID19 implicou o encerramento quase total deste tipo de programa, limitando o contacto e as relações pessoais em condições presenciais. Esta situação, juntamente com um cenário tecnológico poderoso e cada vez mais acessível, leva à avaliação de novas áreas de formação e aprendizagem em linha, também para pessoas idosas. Este estudo visa explorar a intenção de participar num programa universitário para pessoas idosas em formato online. Esta intenção pode ser prevista com base em certos factores ou variáveis sociodemográficas e contextuais. Um total de 1633 adultos idosos com uma idade média de 68,2 anos participou no estudo, todos eles frequentando 17 sítios PUM na Comunidade de Castilla y León. A técnica não paramétrica das árvores de classificação foi utilizada para processar os dados. Foram consideradas três variáveis de critério («Intenção de participar em e-PUM»; «Atitude para TD»; e «Frequência de uso tecnológico») em torno da qual os perfis dos sujeitos são configurados de acordo com uma série de características sociodemográficas, psicográficas e comportamentais individuais, todas elas consideradas como variáveis predictoras. Os resultados oferecem chaves para compreender por que razão os idosos aceitam (ou não aceitam) esta forma de participação, identificando perfis ou traços que caracterizam cada um dos perfis ou subgrupos de sujeitos com maior ou menor predisposição para este tipo de participação sócio-educativa, que pode servir de base para a tomada de decisões políticas sociais e/ou educativas.</p>

## 1. Introducción

El envejecimiento activo de la población es un reto recurrentemente destacado por las principales instituciones internacionales. Organismos como la OMS (WHO, 2002; 2015), la OECD (2017, 2021) o la UE (2012; 2014) han insistido en incorporar el envejecimiento activo en las políticas y en la acción socio-educativa con personas adultas mayores (Narushima et al., 2018; Sao José et al., 2017). Por ello, a lo largo de los últimos años se han ido tomando decisiones institucionales cuyo objetivo era lograr un cambio de actitud en las personas mayores de manera que hicieran propia la idea de que deben estar activas en la sociedad. Un concepto de envejecimiento que permite al adulto mayor desarrollar su potencial y participar en la sociedad en base a sus necesidades y capacidades, además de deseos e inquietudes (Principi et al., 2014; Villa et al., 2019), coincidiendo con el pensamiento pedagógico de Mirieu al hablar de las limitaciones fecundas (Meirieu, 2022). Todo

ello desde un enfoque activo, es decir, participativo, en cuestiones sociales, económicas, educativas o cívicas, superando concepciones de dependencia económica y social ligadas a la vejez. Como señalan Walker y Zaidi (2019), el envejecimiento activo “ha emergido en Europa y está firmemente establecido como principal respuesta y estrategia política ante el envejecimiento de la población”. Tiene un enfoque amplio que incluye tanto aspectos personales e individuales, ligados a la responsabilidad personal del mayor, como a aspectos sociales, vinculados con el desarrollo de políticas y programas que permitan generar oportunidades al mayor en su desarrollo identitario, individual y social, en la línea actual de la denominada Pedagogía Postcrítica (Hodgson, Vlieghe, & Zamojski, 2020; Santacana, 2020).

Entre esas políticas y estrategias surgieron los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUM). La primera experiencia nace en Francia en el año 1973, en la *Université des Sciences Sociales de Toulouse*, ligada a una primera generación de

programas de mayores. Posteriormente se crea la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (Patterson et. al., 2016). En España el nacimiento de estos programas llegará más tarde, concretamente en el año 1978 con la aparición de las Aulas de la Tercera edad. Formaron parte de la denominada segunda generación de los programas sociales destinados a las personas mayores desde una perspectiva más gerontológica que educativa, que incide en la necesidad de mejorar la calidad de vida, la salud y el tiempo libre de los mayores (Vives-Barceló & Orte-Socías, 2006).

No será hasta principios de los años 90 cuando se propone el modelo actual, conectando con la tercera generación de estos programas. Más allá de las aulas de la tercera edad o de las universidades populares del modelo francés, en España se empiezan a reconocer programas universitarios destinados a la población mayor.

Desde sus inicios, se consideró que la universidad tiene el derecho y, sobre todo, la obligación de ofertar estos programas con un carácter educativo y formativo. Se amplían temas, se consolidan programas de carácter más académico y científico, se comienzan a generar conocimiento adherido a la dinámica de los programas, y se fomentan otro tipo de aprendizajes más autodirigidos (Navarro-Prados et al., 2018; Muñoz, Serrate & Navarro, 2019). Se trata de un carácter diferenciador de lo que venían siendo las aulas de mayores en cuanto que está vertebrado por una formación universitaria, regulada, que no acreditada, pero sí gestionada con criterios de ordenación académica de enseñanza superior (Blázquez & Hologado, 2011).

Más aún, comienzan a tener una clara proyección internacional, un marcado sentido científico, surgiendo encuentros y seminarios de investigación en paralelo, un palpable matiz intergeneracional, en ocasiones argumentado desde el paradigma del aprendizaje servicio, y una implementación del aprendizaje colaborativo y autónomo (Patterson et. al., 2016). Aspectos que ayudan a cumplir con el objetivo institucional de la universidad en los diferentes ámbitos de los programas, tanto en sus estructuras académicas, en el nuevo perfil de los nuevos de los alumnos y de los docentes, en el contenido de las materias, y en la estructura programática, además de otros ámbitos no tanto académicos, que tienen que ver con lo cultural, lo lingüístico y, sobre todo, lo tecnológico (Derhun et. al., 2019).

Es precisamente este último matiz el que está reorientando, en muchos de los programas, los escenarios de formación, introduciendo el espacio virtual como entorno de aprendizaje, al menos en algunas materias o en acciones educativas concretas. Ello es debido a dos elementos objetivos,

y un tercero subjetivo, que hemos de considerar. Respecto de los primeros, de un lado, el acceso a la tecnología por parte de las personas mayores, sobre todo desde los dispositivos móviles (Jin et al., 2019), cada vez es mayor y, en consecuencia, la identidad digital del mayor ya no es una quimera (Ellis, 2021; Khosravi et al., 2016; Posicia et al., 2018). Y, de otro lado, el diseño de los espacios virtuales de formación para personas mayores comienza a ser una realidad adaptada a las demandas y características de los mayores para superar la brecha digital y mejorar los procesos de alfabetización mediática (Rasi et al., 2021), socialización y formación (Muñoz et al., 2019).

Y en relación al segundo, como consecuencia de la época de pandemia que estamos padeciendo y del aislamiento social al que se han visto sometidos los adultos mayores (Seifert et al., 2020; Smith & Lim, 2020), empiezan a surgir resultados de investigaciones que demuestran un aparente cambio de actitud de los mayores hacia el acceso a la formación a través de la tecnología (Chen, 2020; Concepción-Breton et al., 2020). La tecnología permite luchar frente el aislamiento social y mejorar el desarrollo mental personal de los mayores (Banskota et al., 2020). Los adultos mayores cada vez tienen mayor interés en utilizar las tecnologías para adaptarse e integrarse en la sociedad actual (Flores-Tena, 2020). Por ello, la formación permanente en adultos mayores, ligada a los escenarios mediados tecnológicamente, son esquemas óptimos para el desarrollo de la identidad de los mayores y argumento imprescindible en la investigación educativa (Boeren et al., 2020).

Es esta línea la que sigue este trabajo, al plantearse cuestiones como ¿Qué factores están asociados a la intención de personas mayores de 55 años de participar en un PUM planteado a distancia? (e-PUM); ¿en qué medida las creencias y/o actitudes hacia las tecnologías digitales, que sirven de base para la implementación de este tipo de formación, se asocian a esa intención?, o ¿cuál es el perfil de las personas mayores asociado al uso frecuente de dispositivos digitales? En suma, el estudio que presentamos tiene como interés principal valorar la intención de participar en programas universitarios para mayores en formato virtual y determinar si podemos establecer perfiles o grupos de sujetos con características similares que permita conocer qué factores se encuentran detrás de esta toma de decisión.

### **Revisión de la Literatura**

El campo investigador de la educación de adultos y la gerontología educativa viene abordando desde hace tiempo la necesidad de comprender

aquellos aspectos fundamentales y necesarios para la actualización y adaptación a la modalidad virtual de acciones de formación planteadas con personas adultas y mayores. Señalamos tres líneas de estudio que han centrado parte de la investigación a este respecto. De un lado, el interés por conocer las opiniones que los mayores tienen acerca de la tecnología. Así, algunos estudios recientes, como el de Martín & Marcos (2017) o Sunkel & Ullmann (2019), señalan una percepción de los mayores sobre la tecnología que cada vez es más positiva. Se pone de manifiesto, por ejemplo, que este interés por aprender su uso les permite sentirse más integrados con su entorno, experimentar una mayor motivación por continuar aprendiendo (Álvarez Álvarez, 2019), y, además, el dominio y acceso a las tecnologías les hace sentirse más seguros y aumenta la confianza en sí mismos. Por otro lado, esta línea de estudio resalta el efecto comunicativo como uno de los aspectos más destacados, gracias por ejemplo al uso de aplicaciones como *Whatsapp*, *FaceTime* o *Skype*, que favorecen la cercanía con familiares y amigos. Especialmente importante resulta la comunicación para mayores dependientes o con algún problema de salud o movilidad. El aprendizaje en el uso de tecnología también les permite una mayor conexión y contacto con servicios públicos y privados y un mayor acceso al conocimiento y fuentes de información (Casamayou & González, 2017).

Puede decirse por tanto que esta línea de investigación ha centrado la atención en analizar los beneficios que ofrece el uso de tecnología e internet, también las redes sociales, para los adultos mayores, y en qué medida éstos los perciben. Al margen de los señalados, se destaca la mejora de la salud emocional y la calidad del tiempo y actividades de ocio, aspectos que repercuten en una mejora de la autopercepción de la calidad de vida (Renobell et al., 2020). En la misma línea, estudios como el de AEPUM (2011), Khalaila & Vitman-Schorr (2018) o Wang et al. (2018) señalan que el uso de tecnología disminuye el sentimiento de soledad y promueve la salud en las relaciones interpersonales, repercutiendo en la satisfacción personal y disminuyendo los niveles de depresión y aislamiento, aumentando con ello la sensación de bienestar personal y social.

No obstante, aunque la buena predisposición hacia el uso de tecnología empieza a notar mejoría, hay estudios que señalan que esta percepción positiva no es un aspecto generalizado. Algunos estudios como el de Gort Hernández et al. (2019) destacan que los mayores perciben incertidumbre ante las novedades y avances tecnológicos, señalando como factores principales la desconfianza,

el temor a lo desconocido, a la complejidad y el desconocimiento o falta de información sobre las funciones y maneras de ejecutarlas. También perciben en ellas cierto peligro que traducen en miedo al aislamiento social y a la dependencia, o lo que Seifert et al (2018) advierten como *cyberexclusión* de este grupo de edad.

En este sentido, el uso de la tecnología está condicionada por el valor que los mayores otorgan a la privacidad y a la seguridad; así como el miedo a que “lo desconocido” pueda llegar a usurpar su identidad y sus datos personales, lo que los lleva a ser reticentes, por ejemplo, con la realización de transacciones bancarias o compras online (Abdebrahman et al., 2021; Sunkel & Ullmann, 2019). En esta línea, estudios como el de Salcedo-Maldonado et al. (2013) o el de Casamayou & González (2017) señalan que las mayores limitaciones en el uso de tecnología se encuentran vinculadas a la motivación, a la funcionalidad y a la falta de recursos económicos, en el sentido de encontrar o no sentido o necesidad para utilizarlas, percibir las como no accesibles o diseñadas para ellos, o no tener recursos económicos para disponer de aparatos tecnológicos.

Una segunda línea de investigación, desde la perspectiva de la gerontología educativa, son los trabajos que promueven y analizan procesos de virtualización de la formación enfocada al colectivo de personas adultas y mayores. Algunos estudios han destacado que se percibe un incremento en el interés por la educación a través de internet en el colectivo de adultos y mayores (König et al., 2018; Pike et al., 2018), a pesar de que este colectivo prefiere cursos presenciales, con contacto directo de formadores sensibles a sus necesidades (Agudo et al., 2012). Sin embargo, son cada vez más los estudios que muestran la educación online como una manera de participar activamente en la sociedad para los mayores (Renobell et al., 2020) y entre sus beneficios encontramos un aumento de su autoeficacia (Campbell et al., 2013; Roy et al., 2016) y efectos positivos en la salud y la satisfacción personal (Balseca et al., 2019; Vaportzis et al., 2017). Además, la formación online mantiene entretenidos a los adultos mayores y en contacto con otros grupos sociales, promoviendo una disminución de la depresión y el aislamiento (Renobell et al., 2020).

El elemento complementario a esta serie de estudios es el análisis de los factores condicionantes que explican la toma de decisión de los mayores a la hora de sumergirse o no en el terreno de la formación virtual. Algunos de estos factores son, por ejemplo, el diseño de los cursos o el tipo de apoyo y acompañamiento durante el proceso formativo (Pfeil et al., 2009).

En relación al diseño, la investigación se ha centrado fundamentalmente en la evaluación de entornos de aprendizaje abiertos y en línea como los MOOC (Massive Open Online Courses) (Bong & Chen, 2016; Martín-García et al., 2021). Estas plataformas educativas reportan beneficios para el colectivo de personas mayores al adquirir conocimientos nuevos en su tiempo libre, especialmente beneficiosos para las personas que por diversas dificultades no pueden asistir a cursos de formación presencial (Sanchez-Gordon & Luján-Mora, 2013). Estas herramientas deben estar diseñados en base a criterios de accesibilidad, de modo que el mayor encuentre instrucciones detalladas e información de cómo proceder a manejar el curso con facilidad y seguridad, con formatos de vídeos que simulen clases reales, realizados con lenguaje de contenido sencillo y breves en duración (Nishchyk et al., 2017). En relación al acompañamiento educativo, este tipo de plataformas requieren proporcionar la confianza al mayor de que “alguien está ahí detrás” de tal forma que conozcan el perfil del profesorado y que éste sea accesible, además de disponer de herramientas web de interacción y comunicación con el resto de estudiantes (Alvarado Cantor et al., 2017).

Por último, cabe mencionar una tercera línea de trabajo, ligada a la anterior, y aún muy incipiente, de estudios evaluativos centrados en el análisis de experiencias de virtualización de la enseñanza en Programas Universitarios para Mayores. Autores como Trigueros-Cervantes et al., (2017) señalan que es imprescindible realizar programas de alfabetización digital y de perfeccionamiento que favorezcan la inmersión del colectivo en programas de la experiencia virtuales. A este respecto encontramos algunas experiencias (Serrate-González et al., 2017), basadas en metodologías intergeneracionales y de enseñanza *inter pares* (Carpenter & Buday, 2007; Huelves Martín, 2009). Algunos estudios se han centrado en el análisis de tutorías online en programas universitarios para mayores, encontrando una alta satisfacción por parte de los estudiantes al considerar que se mantiene la comunicación interpersonal y la dedicación que les presta el profesorado también en la virtualidad (García González et al., 2017; García González, 2016). Por consiguiente, la apertura a la educación online en este tipo de programas supone así una herramienta progresiva, aunque lenta para este sector de la población (Mostaghel, 2016). En línea con la UNECE (2017), se trata de la aportación novedosa de la tecnología al envejecimiento activo, que surge de las preocupaciones, deseos y

capacidades de los adultos mayores ante el rápido ritmo del desarrollo tecnológico y los consecuentes retos de la adaptación.

Es justamente en este último enfoque en el que situamos el trabajo que presentamos en el presente estudio.

## 2. Método

### *Participantes: Características de la muestra*

La recogida de datos se realizó mediante la aplicación de cuestionario, obteniéndose una muestra final de 1633 sujetos participantes y usuarios del Programa Interuniversitario de la Experiencia, promovido por la Junta de Castilla y León. Se muestrearon 17 sedes de ese programa (ámbitos rural y urbano), conformándose una muestra caracterizada por los siguientes datos descriptivos: la edad media es de 68,25 años, en un intervalo comprendido entre los 55 hasta los 92 años. 1097 son mujeres (67,2%) y 523 hombres (32%) (13 sujetos sin datos de edad). El 58,0 % de los sujetos están casados o viven en pareja, el 21,7% están viudos, el resto están solteros o separados. Por nivel de estudios, el 44,5% cuentan con estudios secundarios, el 29,4% estudios primarios o sin estudios y el 26,1% estudios superiores. Respecto a la salud autopercebida, el 14,5% de la muestra se percibe con muy buena salud, el 67% con buena salud, el 16,1% con salud regular y el 2,4% con mala o muy mala salud. Por último, el 76,6% de los sujetos no tiene experiencia de uso de sistemas o plataformas virtuales en su etapa laboral (frente al 24% que sí) y el 94% no ha participado previamente en actividades de formación que se hayan desarrollado en modalidad on line.

### *Instrumentos y ámbito de aplicación*

Se consideraron 3 variables criterio: <<Intención de participar en un PUM en versión on line>> (IP\_e-PUM); <<Actitud hacia las Tecnologías Digitales>> (AC\_TD) y <<Uso de Tecnologías Digitales>> (USE\_TD). Para su medida se construyeron diferentes escalas ad hoc, basadas en la literatura previa. Para IP\_td y Ac\_td se utilizó una escala tipo Likert graduada desde «totalmente de acuerdo» a «nada de acuerdo». Para la medida de la variable <<Uso de tecnologías digitales>> (USE\_TD) se utilizó una lista de 9 diferentes tipos de dispositivos o recursos tecnológicos: Smartphone, ordenador fijo, ordenador portátil, cámara digital, navegador GPS, Tablet, e-book (libro digital), video-juegos, mp3/mp4. Se les preguntó a los sujetos la frecuencia de uso de estos dispositivos en una escala desde

no tiene o no usa nunca, hasta usa con mucha frecuencia. Se calculó la media combinada de los nueve ítems.

Para la medida de las variables predictoras de tipo sociodemográfico y de perfil se construyó un cuestionario adaptado al contexto de este estudio y se aplicó en diferentes sedes del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (PUM). El número de sedes en las que se realizó el muestreo fue de 17 (Burgos, Aranda de Duero, Miranda de Ebro, León, Ponferrada, Astorga, Salamanca, Valladolid, Ávila, Ciudad Rodrigo, Toro, Zamora, Benavente, Béjar, Segovia y Medina del Campo). Para la medida de las variables «Autoeficacia tecnológica», «Seguridad tecnológica» y «Ansiedad ante las tecnologías» se diseñaron escalas tipo Likert tomando ítems tomados de la revisión bibliográfica previa.

### 3. Análisis

#### Análisis relacional bivariado

En primer lugar, se realizó un análisis relacional bivariado con el coeficiente de contingencia V de Cramer, para comprobar el nivel de asociación entre las variables predictoras y cada una de las variables dependientes en cada caso, como condición previa para realizar el método de segmentación jerárquica. Este análisis reveló que al relacionar la variable dependiente «Intención» de matricularse en un programa universitario de mayores en formato on line (IP\_e-PUM) con las 14 variables predictoras generales consideradas se obtienen un total de 9 asociaciones estadísticamente significativas. En el caso de la variable «Actitud» se asocia significativamente con 6 variables independientes. Finalmente, para el caso de la «Frecuencia de Uso tecnológico» encontramos 9 asociaciones significativas (Tabla 1)

**Tabla 1. Asociaciones significativas entre variables criterio y predictoras. V de Cramer**

	Frec_USO-td		ACTITUD_td		IP_ePUM	
	V de Cramer	p-valor	V de Cramer	p-valor	V de Cramer	p-valor
AC	,224*	,000			,208*	,000
Edad	,154*	,000	,041	,421	,081*	,000
Ansiedad_td	,054*	,029	,012	,106	,033	,198
Segur_td	,183	,183	,482	,630	,154*	,000
Exper_eFormac	,187*	,000	,136	,000	,112*	,000
Exper_eLaboral	,282*	,000	,176	,000	,106*	,000
Años PUM	,050	,150	,033	,434	,051	,154
Salud Percibida	,079*	,006	,059	,060	,040	,300
Nivel de Estudios	,153*	,000	,075	,012	,064	,052
Autoeficacia	,273*	,000	,424	,000	,171*	,000
Estado convivencia (EC)	,098*	,001	,036	,363	,087*	,005
Sexo	,013	,606	,103	,000	,154*	,000
Frec_USO-td			,224	,000	,126*	,000

#### Análisis de Segmentación jerárquica

Dada la naturaleza del estudio, fundamentalmente de carácter exploratorio, se optó por el análisis de segmentación. Este tipo de análisis permite clasificar casos en base a diagramas de

flujo que dan lugar a modelos o árboles de clasificación. Se trata de una técnica de análisis no paramétrica que permite reducir el número de variables independientes, clasificando los sujetos en grupos conforme a la variable criterio tomada en cada caso. El árbol generado mediante este tipo

de análisis se representa gráficamente en nodos, ramas y hojas o nodos terminales. Los subgrupos formados son mutuamente excluyentes, cuyos miembros presentan características similares y pertenecen a un único subconjunto.

El tipo de segmentación que realizamos en este trabajo es sociodemográfica o descriptiva (por características sociodemográficas), psicográfica (percepciones y creencias) y conductual (frecuencia de uso de dispositivos tecnológicos). Para la segmentación de los datos se optó por el algoritmo CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Détection*) (Kass, 1980; Magidson, 1989), a partir del programa estadístico SPSS.25, para variables dependientes de naturaleza nominal y que tiene como principal objetivo, en nuestro caso, identificar segmentos de personas mayores de 55 años con distinta predisposición hacia la participación

en un programa universitario para mayores a través de plataformas de formación on line, tomando como variables criterio principal la «Intención de participar en e-PUM», y, de modo, complementario: «Actitud hacia las TD», «Frecuencia de Uso de tecnologías digitales». Como variables predictoras se identifican características individuales («género», «edad» «tipo de convivencia», «nivel de estudios», «salud percibida», «años de participación previa en PUM», y variables relacionadas con el uso de tecnologías digitales y psicográficas «experiencia e e-Formación», «experiencia en e-laboral», «autoeficacia», «ansiedad tecnológica», «seguridad tecnológica») y («frecuencia de uso de TD»). Para facilitar el análisis, las opciones de respuesta de estas variables fueron reducidas y categorizadas conforme a lo señalado en la Tabla 2.

**Tabla 2. Variables y categorías**

	Variables	Descripción	Atributos/ Categorías
V1	Sexo		1=Mujer, 2=Hombre
V2	Edad		1=55-65; 2= 66-75; 3= 76-95 años
V3	EC (convivencia)		1=Casados; 2=Solteros-separados; 3=Viudos
V4	Nivel Estudios		1=Primarios; 2= Secundarios; 3=Superiores
V5	Salud Percibida	Percepción del estado general de salud propia	1=Mala (muy mala); 2=Regular; 3=Buena (muy buena)
V6	Exper_e-learning	tiene experiencia previa en formación on line	1=NO; 2=Sí
V7	Exper_e-laboral	tiene experiencia previa en uso de plataformas virtuales durante su vida laboral activa	1=NO; 2=Sí
V8	IP_ePUM	tiene intención de matricularse en PUM en formato on line	1=NO (extremadamente en desacuerdo, en desacuerdo...); 2=Sí (extremadamente de acuerdo, de acuerdo...)
V9	Frec_USO-TD	Frecuencia de uso de tecnología digital (combinado de dispositivos tecnológicos: móvil, ordenador, Tablet...)	NO (Poca o Nada frecuencia); Sí (Bastante-Mucha Frecuencia)
V10	AC_TD	actitud general hacia las tecnologías digitales)	1=Negativa; 2=Positiva
V11	Segur_Tec	percepción de seguridad en el uso de tecnologías digitales	1=NO; 2=Sí
V12	Ansiedad	Sensación de ansiedad, malestar en el uso de TD	1=NO; 2=Sí
V13	Autoeficacia Tecnológica	Percepción de competencia o capacidad para utilizar TD	1=Baja; 2= Media-Alta
Elaboración propia.			

Los segmentos se obtienen a partir de la introducción simultánea de las variables predictoras, entendiendo que la importancia de cada variable en el árbol resultante dependerá de su nivel de significación en cada nodo (Berlanga et al., 2013). Se utilizó como prueba de significación el Chi-cuadrado de Pearson, con ajuste de Bonferroni, estableciéndose como valores de significación p inferior a 0,05 (a partir de ese valor las categorías o grupos se funden), y se establece como filtro 100 casos en el nodo parental y 50 en el nodo filial, con un número máximo de niveles de profundidad limitado a tres. Finalmente, la fuerza de la relación entre la variable dependiente y la pronosticadora en cada caso, se evaluó mediante la correspondiente tabla de contingencia, utilizando para ello el estadístico V de Cramer (Mercado, 2007)

### Perfil de sujetos con Intención de Participar en e-PUM

De las 9 variables independientes inicialmente consideradas, únicamente 4 son las que entran en el modelo: AC\_td; Seguridad tec; Sexo, Autoeficacia\_td. El porcentaje de valor pronosticado del conjunto de estas variables es del 69,6%. Los resultados de este análisis indican que las variables «Edad», Experiencia previa en el uso de tecnologías digitales (bien sea en el ámbito laboral o en actividades de formación), «Estado civil/convivencia» o la «Frecuencia de uso de las TD» no tienen efecto pronosticador directo sobre la intención de participar en un PUM virtual.

## 4. Resultados

Describimos a continuación los resultados más relevantes en cada una de las variables criterio consideradas en el estudio.

Tabla 3. Resumen del modelo «Intención de Participar en e-PUM»		
Especificaciones	Método de crecimiento	CHAID
	Variable dependiente	INTE_PUM
	Variables independientes	ACTITUD_TD, SEG_TEC, EXPER_eLaboral, EXP_eFormac, AUTOEFIC_td, ECONV, SEXO, FREC_USO_TD, EDAD_nueva
	Validación	Validación cruzada
	Máxima profundidad del árbol	3
	Casos mínimos en nodo padre	100
	Casos mínimos en nodo hijo	50
Resultados	Variables independientes incluidas	ACTITUD_TD, SEG_TEC, SEXO, AUTOEFIC_td
	Número de nodos	9
	Número de nodos terminales	5
	Profundidad	3

Como puede apreciarse en la figura 1, en el nodo 0 del árbol aparecen 1045 sujetos que NO tienen intención de participar en un programa on line (69,6% de la muestra), frente a 456 sujetos de la muestra que Sí participarían (30,4%). La principal variable que pronostica esta intención es la Actitud hacia las Tecnologías digitales ( $\chi^2 = 64,823$ , p-valor corregido= 0,000, df=1). El sentido es que cuanto más favorable es esta actitud mayor

intención de participar en la modalidad on line del PUM. Así, del 64,6% que tiene una AC positiva hacia las TD (nodo 2), un 37,5% participaría en el programa.

En el subgrupo de personas con una actitud mayoritaria favorable a las TD aparecen diferencias significativas en función del Sexo ( $\chi^2 = 20,946$ , p-valor corregido= 0,000, df=1), apreciándose que son los hombres los que tienen una mayor intención de

participar en un PUM en modalidad virtual (46,8%). Por último (nodo terminal), dentro del subgrupo de mujeres con AC\_td positiva se observa que esta intención es menor en el caso de aquellas con más baja percepción de Autoeficacia tecnológica ( $\chi^2 = 11,174$ , p-valor corregido= 0,002, df=1). Así, con baja autoeficacia participaría el 24,9% de mujeres, frente al 37,6% que lo harían teniendo una percepción de autoeficacia tecnológica alta.

De manera complementaria, observamos que un 35,4% de personas de la muestra tienen una

AC\_td negativa o desfavorable (nodo 1). El 82,5 % de las personas con AC negativa, no participaría en este tipo de programas. Dentro de este subgrupo, la variable que discrimina es la sensación de Seguridad tecnológica ( $\chi^2 = 8,629$ , p-valor corregido= 0,003, df=1). Se observa que la intención de participar es más alta en el subgrupo de personas que sí se sienten seguras utilizando dispositivos digitales (25,7%), frente a las que no se sienten seguros con las TD (14,6%).

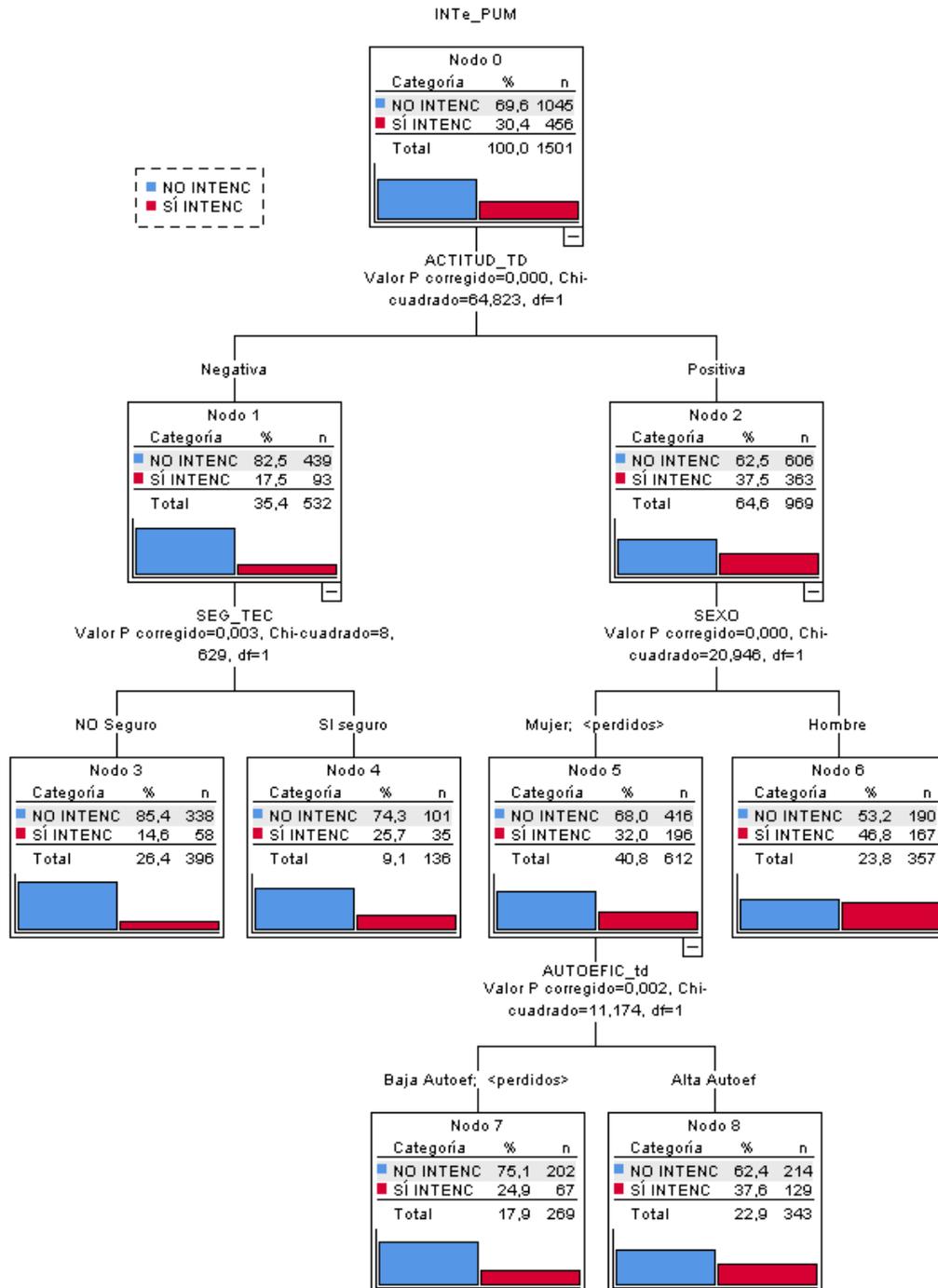


Figura 1. Diagrama del árbol para el modelo de «Intención de Participar en e-PUM».

### Perfil de mayores con Actitud positiva hacia las Tecnologías digitales

Si tomamos como variable criterio AC\_TD, y como variables pronosticadoras las asociadas significativamente con ella: EXPER\_eLaboral, EXP\_eFormac, AUTOEFIC\_td, SEXO, FREC\_USO\_TD, NIVEL\_ESTUDIOS, observamos (Figura 2) que el grado de autoeficacia percibida en el manejo de dispositivos digitales es la principal variable que pronostica esta actitud ( $\chi^2= 315,867$ ,  $p=0,000$ ,  $df=1$ ). En la línea de crecimiento del árbol se aprecia que entre las personas con más baja autoeficacia tecnológica (nodo 1), la mayoría (56,2%) tienen una actitud negativa hacia las TD. En este subgrupo existen diferencias en función del Sexo ( $\chi^2= 9,723$ ,  $p=0,007$ ,  $df=1$ ), apreciándose (nodo4) una actitud hacia las TD más positiva en el caso de los hombres (52,4%).

Por la otra rama del modelo se observa que el grupo de personas con mayor nivel de autoeficacia percibida, respecto al uso de TD, tienen una actitud más positiva hacia las tecnologías digitales (85,6%), frente al 14,4% que con una alta autoeficacia mantienen una actitud negativa hacia las mismas (nodo 2). Además, son las personas que hacen un uso más frecuente de las mismas ( $\chi^2= 32,318$ ,  $p=0,000$ ,  $df=1$ ) las que mejor actitud tecnológica manifiestan (91,2%, nodo 5).

Por último, el porcentaje global pronosticado es del 72,4%, con un 79,9% de acierto en la AC\_td positiva. (Tabla 4) (Figura 2).

Observado	Pronosticado		
	Negativa	Positiva	Porcentaje correcto
Negativa	323	233	58,1%
Positiva	217	860	79,9%
Porcentaje global	33,1%	66,9%	72,4%
Método de crecimiento: CHAID.			

### Perfil de usuarios de Tecnologías digitales (personas mayores de 55 años)

Para terminar nuestro análisis, nos interesa identificar los factores asociados al uso tecnológico (medido mediante la frecuencia de uso de un combinado de dispositivos digitales). Las variables independientes incluidas en el modelo de este análisis son: EXPER\_eLaboral, EXP\_eFormac,

AUTOEFIC\_td, NIVEL\_ESTUDIOS, ACTITUD\_TD, EDAD\_nueva, ANSIEDAD\_TEC, SALUD\_PERC, ECONV. El análisis del árbol generado presenta 15 nodos (o subgrupos) de los cuales 9 son terminales. (Figura 3).

El 46,8% de los sujetos Utilizan las TD, frente al 53,2% que no lo hacen. La variable pronosticadora principal de este uso es la <<experiencia previa de uso tic en el ámbito laboral>> ( $X^2= 164,50$ ,  $p=0,000$ ,  $df=1$ ). Un 62,6% de los sujetos NO utilizaron tecnologías digitales en su vida laboral, y la mayoría de estas personas NO las utilizan actualmente (65,5%). A partir de aquí, el árbol se ramifica en dos nuevos subgrupos en función de la variable <<Autoeficacia en el uso de TD>> ( $X^2=59,70$ ,  $p=0,000$ ,  $df=1$ ), observándose que los sujetos con más baja autoeficacia no utilizan TD (74,6%), frente a un 51% que no la utilizan entre los que tienen más alta autoeficacia. En el subgrupo de mayores con baja autoeficacia, es el nivel de estudios la variable discriminadora ( $X^2=9,640$ ,  $p=0,019$ ,  $df=1$ ), en el sentido que las personas con estudios más bajos (primarios, o sin estudios) no utilizan TD (81,4%). Por otro lado, en el grupo de sujetos con autoeficacia más alta respecto al uso de TD, es la actitud la variable pronosticadora más importante. En este caso, las personas que No tienen experiencia laboral de uso de TD, con una alta autoeficacia en el uso de TD tienen también una actitud más positiva hacia este tipo de tecnologías.

Por la otra rama del árbol, la del grupo formado por mayores que SÍ utilizaron TD en su vida laboral (37,4 % del total de la muestra), el perfil de los que más uso hacen de las TD (84,0%) expresan una actitud más favorable hacia las TD ( $X^2=20,690$ ,  $p=0,000$ ,  $df=1$ ) y además son el subgrupo de menor edad (60-65 años) ( $X^2=22,80$ ,  $p=0,000$ ,  $df=2$ )

El porcentaje global pronosticado en este caso es del 67,4%, con un 76,3% de acierto en el uso tecnológico (Tabla 5).

Observado	Pronosticado		
	NO USO_TD	SÍ USO_TD	Porcentaje correcto
NO USO_TD	518	351	59,6%
SÍ USO_TD	181	583	76,3%
Porcentaje global	42,8%	57,2%	67,4%
Método de crecimiento: CHAID Variable dependiente: FREC_USO_TD			

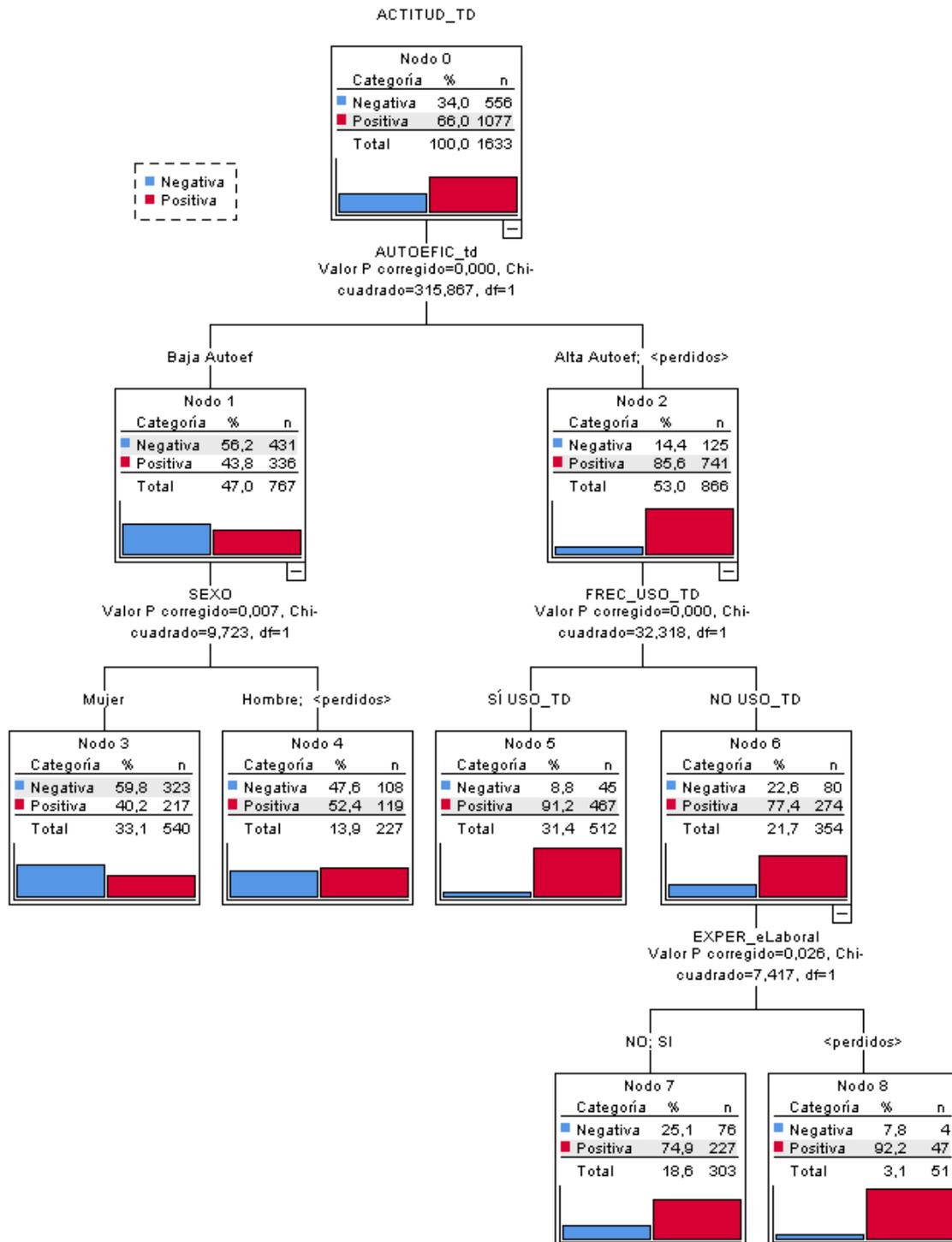


Figura 2. Diagrama del árbol para el modelo de «Actitud» hacia Tecnologías Digitales.

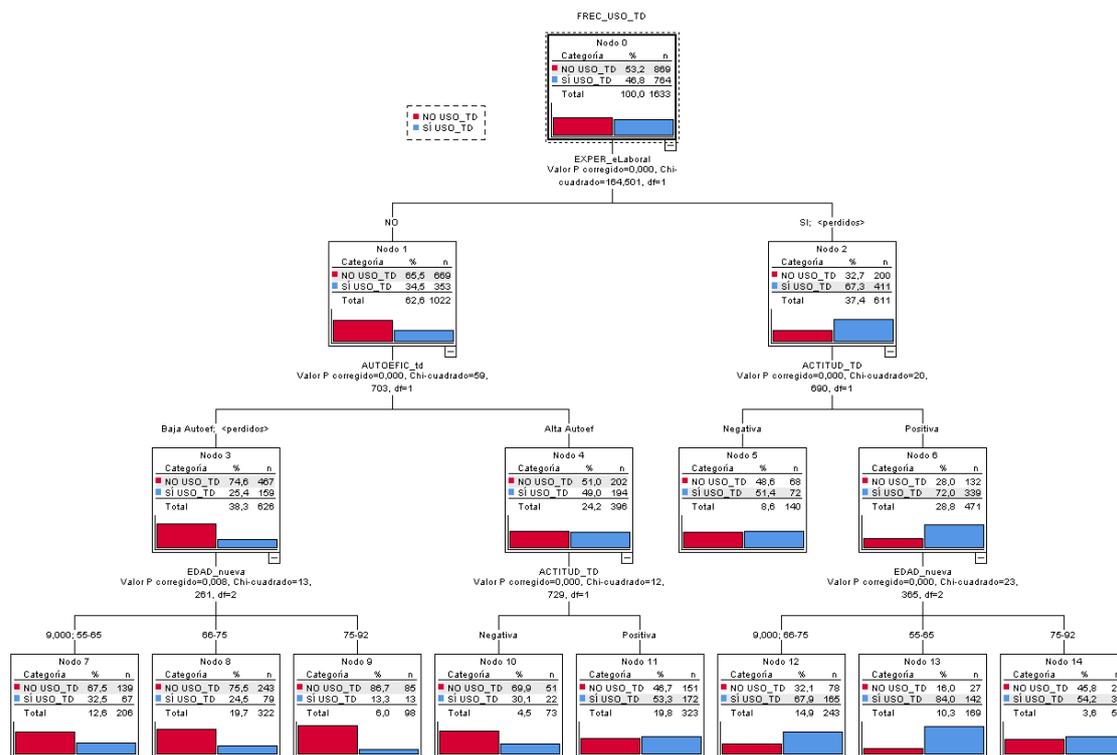


Figura 3. Diagrama del árbol para el modelo de «Frecuencia de Uso» de Tecnologías Digitales.

## 5. Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede establecer que una actitud positiva hacia el uso de las TD explica una mayor intención de participar en un programa universitario de mayores en formato virtual y que esto se debe principalmente a la seguridad en su uso y a una experiencia laboral previa en uso de plataformas digitales. De esta forma nuestros hallazgos hacen eco en primer lugar, de la importancia principal de una actitud positiva y una alta autoeficacia hacia el uso de las TD. Por un lado, los resultados indican que estos factores, junto al hecho de ser varón, explican una mayor intención de participar en un programa universitario de mayores en formato virtual. Por el contrario, una actitud negativa hacia las TD y sentirse inseguro en su uso son factores asociados a la baja intención de participar en este tipo de programas. Investigaciones previas ya han señalado la influencia de la «actitud» hacia el aprendizaje y uso de dispositivos electrónicos como aspecto clave en la percepción del impacto en términos de beneficios para los adultos mayores. Estos resultados son coherentes con otros recogidos en la literatura sobre el tema (Casamayou & González et al., 2017; Salcedo-Maldonado et al., 2013; Tsao & Shu, 2021).

En segundo lugar, se encuentra que la actitud positiva hacia las TD está condicionada por una alta autoeficacia percibida en el uso de TD

y por haber tenido experiencia laboral en uso de plataformas digitales. Este resultado parece lógico, toda vez que la experiencia en el manejo de dispositivos digitales, aunque éstos evolucionen y modifiquen sus características, mejora la predisposición hacia su uso en nuevas oportunidades.

De modo inverso, una actitud negativa hacia las tecnologías digitales aparece condicionada por una baja autoeficacia percibida hacia el uso las mismas, aspecto destacado en otros estudios dando forma a la conocida brecha digital (Díaz-Prieto & García Sánchez, 2015; Guilleard, 2017), en donde se refuerza también las diferencias por cuestión de género, con mayor porcentaje de mujeres mayores, en general con una actitud más negativa y baja autoeficacia percibida respecto a las TD. En este sentido, la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM) (2011) hace especial hincapié en la importancia de una actitud optimista ante el aprendizaje para contrarrestar la ansiedad que sufren algunas personas mayores al enfrentarse a la tecnología como algo nuevo y desconocido. Acorde a anteriores investigaciones, una vez que las personas mayores se familiarizan con los dispositivos digitales, experimentan una mayor motivación por continuar aprendiendo (Álvarez Álvarez, 2019).

Un tercer aspecto a destacar es que nuestros resultados identifican un perfil de personas con menor uso tecnológico formado por personas mayores con baja experiencia de uso de dispositivos

tecnológicos en su vida laboral previa, con baja autoeficacia y de edad avanzada (mayores de 75 años). Por contra, el de mayor uso tecnológico es el de personas que han probado este tipo de dispositivos en su vida laboral previa, manifiestan una actitud favorable y positiva hacia las tecnologías digitales y tienen una edad comprendida en el intervalo de 55 a 65 años. Las dos primeras variables son comunes a la AC, la tercera (la edad) aparece aquí con un sentido también lógico: las personas de la muestra más jóvenes (menores de 65 años), con mayor probabilidad han tenido más necesidad y mayores oportunidades para el contacto y uso de este tipo de dispositivos.

En suma, nuestros resultados apoyan la conclusión de que los adultos mayores han generado una identidad digital basada, principalmente, en variables de familiaridad con el uso anterior de la tecnología, que se manifiesta en los propósitos de conexión y menor fobia a su uso. Aspecto destacado por ejemplo también por autores como Nimrod (2018) y Astell, et al., (2019). Esto podría verse como una adaptación al entorno virtual de cara a su formación, aunque no como una identificación específica que se espera de los niveles más altos de identidad digital que sí tienen los denominados nativos digitales en los que existe un nivel de interdependencia del entorno virtual como entorno vital de socialización y relación.

Esta investigación, al igual que otras investigaciones, incide en diferentes variables sociales asociadas al uso de la tecnología. La formación y la socialización en línea podría reducir la soledad en los adultos mayores y generar apoyo social en las redes sociales online como preámbulo de una actitud positiva para formarse en entornos virtuales (Muñoz et al., 2020). Este es un punto clave para el diseño de entornos en línea para adultos mayores que necesita enfocarse en los encuentros sociales y las recompensas como elementos constructivos en la identidad digital de los adultos mayores.

Aún existen estereotipos sobre que las personas mayores no están interesadas en usar Internet o usarlo para aprender; sin embargo, cada vez más personas mayores ya están usando Internet para una serie de propósitos, son y participan de la digitalidad. Lo que significa que su identidad digital, probablemente, haya sido construida mediante procesos implícitos, no siempre conscientes del desarrollo de esta identidad digital que podría interferir positivamente en futuros procesos de aprendizaje online. Más aún, va en aumento el número de adultos mayores que quieren seguir activos y formar parte de procesos de envejecimiento activo a través del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así las cosas, investigaciones como la presente en la que identificamos las claves para comprender por qué los mayores aceptan (o no aceptan) esta modalidad de participación y formación online identificando perfiles o rasgos que caracterizan cada uno de los subgrupos, nos ayudan a sentar las bases de una futura formación online y una caracterización de los entornos virtuales de formación para personas adultas mayores.

De esta forma, si se pretende una alta participación en comunidades de aprendizaje online, especialmente en los denominados e-PUM, se deben superar las barreras que los adultos perciben como condicionantes de su baja percepción de autoeficacia, adaptando principalmente los diseños de los entornos de aprendizaje. Así, investigaciones como la presente en la que se identifican las claves para comprender por qué los mayores aceptan (o no aceptan) esta modalidad de participación y formación online identificando perfiles o rasgos característicos por subgrupos, ayudan a sentar las bases de una futura formación online y una caracterización de los entornos virtuales de formación para personas adultas mayores en entornos universitarios.

## Nota

- <sup>1</sup> Trabajo financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Proyecto I+D+i SENIORLAB\_LBD: Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida. Ref. PID2019-107826GB-I00.

## Referencias bibliográficas

- Abdelrahman, N. G., Haque, R., Polverento, M. E., Wendling, A., Goetz, C. M., & Arnetz, B. B. (2021). Brain Health: Attitudes towards Technology Adoption in Older Adults. *Healthcare*, 9(1), 23. DOI: 10.3390/healthcare9010023
- Agudo Prado, S., & Pascual Sevillano, M. Á. (2008). Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación en las personas mayores. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 111-118. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61387>
- Agudo, S., Pascual, M. Á., & Fombona, J. (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 20(39), 193-201. DOI: 10.3916/C39-2012-03-10
- Alvarado-Cantor, J. D., Fonseca-Ramírez, J. E., & Fajardo-Gutiérrez, J. R. (2017). *Estudio y Diseño de una Plataforma de Educación Virtual (E-Learning 2.0) como Herramienta de Enseñanza para el Uso de las TIC's en Adultos y Adultos Mayores en la Localidad de Tunjuelito* [Trabajo de especialización, Universidad distrital Francisco José de Caldas] <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6085>
- Álvarez Álvarez, L. A. (2019). Mayores en la era Internet. Nuevos sistemas y aplicaciones prácticas. En *Libro de Actas de las XVIII Jornadas Internacionales sobre Asociacionismo en los Programas Universitarios de Mayores: comunicación e intercambio entre asociaciones* (pp.167-175). <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/73329>
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (2011). Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores. En IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, Alicante.
- Astell, A.J., McGrath, C., & Dove, E. (2019) 'That's for old so and so's!': Does identity influence older adults' technology adoption decisions? *Ageing and Society*, 40, 1550-1576. DOI: 10.1017/S0144686X19000230
- Balseca, N., Carrillo, F. X., Merchan, J. M., & Moreno, C. J. (2019). Influencia del Marketing, el Internet y las Redes Sociales en Adultos Mayores: Una revisión de la literatura. *Revista Espacios* 40(14), 8. Retrieved from <http://www.revistaespacios.com/a19v4On14/19401408.html>
- Banskota, S., Healy, M., & Goldberg, E. M. (2020). 15 Smartphone Apps for Older Adults to Use While in Isolation During the COVID-19 Pandemic. *Western Journal of Emergency Medicine*, 21(3), 514. DOI: 10.5811/westjem.2020.4.47372
- Berlanga, V., Rubio Hurtado, M. J., & Vilà Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79. DOI: 10.1344/reire2013.6.1615
- Blázquez, F. & Holgado, A. (2011). Innovación educativa en los programas universitarios para mayores, *Revista de ciencias de la educación*, 225, 130-150.
- Boeren, E., Roumel, E.A., & Roessger, K.M. (2020). COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201-204. DOI: 10.1177/0741713620925029
- Bong, W. K., & Chen, W. (2016). How Accessible Are MOOCs to the Elderly? In K. Miesenberger, C. Bühler, & P. Penaz (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 437-444). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41264-1\\_60](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41264-1_60)
- Campbell, C., Koszewski, W. M., & Behrends, D. (2013). The effectiveness of distance education, using blended method of delivery for limited-resource audiences in the Nutrition Education Program. *Journal of Extension*, 51(4).
- Carpenter, B. D., & Buday, S. (2007). Computer use among older adults in a naturally occurring retirement community. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 3012-3024. DOI: 10.1016/j.chb.2006.08.015
- Casamayou, A., & González, M. J. M. (2017). Personas mayores y tecnologías digitales: Desafíos de un binomio. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 152-172. DOI: 10.26864/pcs.v7.n2.9
- Chen, K. (2020). Use of gerontechnology to assist older adults to cope with the COVID- 19 pandemic. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(7), 983- 984. DOI: 10.1016/j.jamda.2020.05.021
- Concepción-Breton, A., Corrales-Camacho, I., Córdoba, M. E., Acosta-Hernández, M. E., Larancuent-Cueto, O. I., & De La Cruz-Morel, Y. L. (2020). Sondeo de Casos en Personas Mayores sobre Actividades Cotidianas y Utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Tiempos de Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 132-150. DOI: 0000-0002-1873-880X
- Cruz Naranjo, S. G., & Arboleda Barrezueta, M. D. (2020). *La educación superior on line: beneficios, desafíos y pertinencia*. UTMACH. DOI: 10.48190/9789942241412
- Derhun, F. M., Scolari, G. A. D. S., Puig-Llobet, M., Salci, M. A., Baldissera, V. D. A., & Carreira, L. (2019). Participation in university activities for the elderly: Motivations of Brazilian and Spanish Seniors. *Revista brasileira de enfermagem*, 72, 104-110. DOI: 10.1590/0034-7167-2018-0181
- Díaz-Prieto, C., & García-Sánchez, J. N. (2015). Internet en mayores (INMA). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 35-41. DOI: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.41
- Ellis, M. (2021). Adults' media lives wave 16: 2020/21. The Knowledge Agency Ltd. Retrieved from [https://www.ofcom.org.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0026/217844/adults-media-lives-2020-21-summary-report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0026/217844/adults-media-lives-2020-21-summary-report.pdf)

- European Commission (2012). *The EU Contribution to Active Aging and Solidarity between generations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/emp-11-023-brochureactiveageing\\_en\\_webres.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/emp-11-023-brochureactiveageing_en_webres.pdf)
- European Commission (2014). *Result and implementation of the 2012 European Year for Active Aging*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=2129>
- Flores-Tena, M.J. (2020). Las redes sociales se incrementan en las personas mayores durante el Covid-19. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, 58, 161-171. Retrieved from <https://revistas.upsa.es/index.php/familia/article/view/130>
- García González, A. J., Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Rubio Rubio, L. (2017). Competencias comunicativas mediadas en estudiantes universitarios mayores. Alfabetización tecnológica como experiencia innovadora. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1)2017, 67-77. DOI: 10.17398/1695-288x.16.1.67
- García González, A. J. G. (2016). La brecha digital en estudiantes mayores universitarios como indicador psicosocial de satisfacción vital. En Roig-Vila, Rosabel (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (482-489). Octaedro. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6025923>
- Gort-Hernández, M., García-Parodi, M. M., Mesa-Trujillo, D., Espinosa-Ferro, Y., & Verona-Izquierdo, A. I. (2019). Vinculación universidad-comunidad en la calidad de vida del adulto mayor. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 23(4), 492-500. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1561-31942019000400492&lng=es&nrm=iso>
- Gilleard, C. (2017). *Digital technologies and generational identity*. Routledge.
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 7-11. <https://doi.org/10.14201/teri.22862>
- Huelves Martín, F. (2009). Buenas prácticas TIC. La alfabetización digital en mayores. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 10(2), 48-65. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352005>
- Jin, B., Kim, J., & Baumgartner, L. M. (2019). Informal Learning of Older Adults in Using Mobile Devices: A Review of the Literature. *Adult education Quarterly*, 69(2), 120-141. DOI: 10.1177/074713619834726
- Kass, G.V. (1980). Una técnica exploratoria para investigar grandes cantidades de datos categóricos. *Revista de la Royal Statistical Society: Serie C (Estadísticas aplicadas)*, 29 (2), 119-127. DOI: 10.2307/2986296
- Khalaila, R., & Vitman-Schorr, A. (2018). Internet use, social networks, loneliness, and quality of life among adults aged 50 and older: Mediating and moderating effects. *Quality of Life Research*, 27(2), 479-489. DOI: 10.1007/s11136-017-1749-4
- Khosravi, P., Rezvani, A., & Wiewiora, A. (2016). The impact of technology on older adults' social isolation. *Computers in Human Behavior*, 63, 594-603. DOI: 10.1016/j.chb.2016.05.092
- König, R., Seifert, A., & Doh, M. (2018). Internet use among older Europeans: An analysis based on SHARE data. *Universal Access in the Information Society*, 17(3), 621-633. DOI: 10.1007/s10209-018-0609-5
- Magidson, J. & Vermunt, J. (2002). Modelos de clases latentes para la agrupación en clústeres: una comparación con K-medias. *Revista canadiense de investigación de mercados*, 20(1), 36-43. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.9157&rep=rep1&type=pdf>
- Martín-García, A. V., Gutiérrez-Pérez, B. M., & Aceros, J. C. (2021). Living Senior Labs, ecosistemas de co-creación e innovación abierta con personas mayores: revisión sistemática de la literatura en Ciencias Sociales. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 25. DOI: 10.1590/interface.210399
- Martín, M., & Marcos, F. (2017). Habilidades comunicativas como condicionantes en el uso de las TIC en personas adultas mayores. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 220-232. Retrieved from <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/5309>
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. DOI: 10.14201/teri.27128
- Mercado, M. E. (2007). *El análisis de segmentación: técnicas y aplicaciones de los árboles de clasificación*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mostaghel, R. (2016). Innovation and technology for the elderly: Systematic literature review. *Journal of Business Research*, 69(11), 4896-4900. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.049
- Muñoz-Rodríguez, J.M.; Serrate González, s. & Navarro-Prados, A.B. (2019). Generativity and life satisfaction of active older people: Advances (keys) in educational perspective. *Australian Journal of Adult Learning*, 59, (1), 94-114. DOI: 10.3316/ielapa.448967147282915
- Muñoz-Rodríguez J.M., Hernández-Serrano M.J., Tabernero, C. (2020). Digital Identity Levels in Older Learners: A New Focus for Sustainable Lifelong Education and Inclusion. *Sustainability*, 12(24), 10657. DOI: 10.3390/su122410657
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing & Society*, 38, 651-675. DOI: 10.1017 / S0144686X16001136

- Navarro-Prados, A.B., Serrate-Gonzalez, S., Muñoz-Rodríguez, J.-M., & Díaz-Orueta, U. (2018). Relationship Between Personality Traits, Generativity, and Life Satisfaction in Individuals Attending University Programs for Senior. *International Journal of Aging and Human Development*, 87(2), 184-200. DOI: 0.1177/0091415017740678
- Nimrod, G. Technophobia among older Internet users. *Educational Gerontology*, 44, 148-162. DOI: 10.1080/03601277.2018.1428145
- Nishchik, A., Sanderson, N. C., & Chen, W. (2017). How elderly people experience videos in MOocs. *DS 88: Proceedings of the 19th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE17), Building Community: Design Education for a Sustainable Future, Oslo, Norway, 7 & 8 September 2017*, 686-691. <https://www.design-society.org/publication/40394/HOW+ELDERLY+PEOPLE+EXPERIENCE+VIDEOS+IN+MOOCS>
- OECD (2017). Preventing ageing unequally. OECD Publishing. Retrieved from [https://www.oecd-ilibrary.org/preventing-ageing-unequally\\_5jfrz6w5mqth.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264279087-en&mime-Type=pdf](https://www.oecd-ilibrary.org/preventing-ageing-unequally_5jfrz6w5mqth.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F9789264279087-en&mime-Type=pdf)
- OECD (2021). Recommendation of the Council on Countering the Illegal Trade of Pesticides. OECD Publishing. Retrieved from <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/333/333.en.pdf>
- Palmero, C. (2011). Factores decisivos en la calidad de la formación universitaria de personas mayores. En C. Bru (Coord.) *Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores, actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores*, vol. 1. CIUUM 2011 (pp. 269-287). Universidad Menéndez Pelayo y AEPUM.
- Patterson, R., Moffatt, S., Smith, M., Scott, J., McLoughlin, C., Bell, J., & Bell, N. (2016). Exploring social inclusivity within the University of the Third Age (U3A): A model of collaborative research. *Ageing & Society*, 36, 1580-1603. DOI: 10.1017/S0144686X15000550
- Pfeil, U., Zaphiris, P., & Wilson, S. (2009). Older adults' perceptions and experiences of online social support. *Interacting with Computers*, 21(3), 159-172. DOI: 10.1016/j.intcom.2008.12.001
- Pike, K. E., Chong, M. S., Hume, C. H., Keech, B. J., Konjarski, M., Landolt, K. A., Leslie, B. E., Russo, A., Thai, C., & Vilsten, J. S. (2018). Providing online memory interventions for older adults: A critical review and recommendations for development. *Australian Psychologist*, 53(5), 367-376. DOI: 10.1111/ap.12339
- Poscia, A., Stojanovic, J., La Milia, D. I., Duplaga, M., Grysztar, M., Moscato, U., Onder, G., Collamati, A., Ricciardi, W., & Magnavita, N. (2018). Interventions targeting loneliness and social isolation among the older people: An update systematic review. *Experimental Gerontology*, 102, 133-144. DOI: 10.1016/j.exger.2017.11.017
- Principi, A., Jensen, P. H., & Lamura, G. (2014). *Active ageing: Voluntary work by older people in Europe*. Policy Press.
- Rasi, P., Vuojärvi, H., & Rivinen, S. (2021). Promoting media literacy among older people: A systematic review. *Adult Education Quarterly*, 71(1), 37-54. DOI: 10.1177/0741713620923755
- Roy, A., Francis, S., Shaw, A., & Rajagopal, L. (2016). Promoting Food Safety Awareness for Older Adults by Using Online Education Modules. *Journal of Extension*, 54(1) [https://lib.dr.iastate.edu/fshn\\_ag\\_pubs/124](https://lib.dr.iastate.edu/fshn_ag_pubs/124)
- Salcedo-Maldonado, J. L. S., Alfama-Guillén, E., & Cruells-López, M. (2013). La ciudadanía digital: ¿para todas las edades? Estrategias de inclusión digital y usos de TICs en diferentes franjas de edad de personas mayores en España. *XI Congreso AECPA*, 21.
- Sanchez-Gordon, S., & Luján-Mora, S. (2013). Web accessibility of MOOCs for elderly students. *12th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-6. DOI: 10.1109/ITHET.2013.6671024
- Santacana, A. P. (2020). Debilidades hermenéuticas y educación post-crítica. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 95-106. DOI: 10.14201/teri.22379
- Sao José, J. M., Timonen, V., Amado, C. A., & Santos, S. P. (2017). A critique of the active aging index. *Journal of Aging Studies*, 40, 49-56. DOI: 10.1016/j.jaging.2017.01.001
- Seifert, A., Cotten, S. R., & Xie, B. (2020). A double burden of exclusion? Digital and social exclusion of older adults in times of COVID-19. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological sciences and social sciences*, 20(20) 1-5 DOI: 10.1093/geronb/gbaa098.
- Seifert, A., Hofer, M., & Rössel, J. (2018). Older adults' perceived sense of social exclusion from the digital world. *Educational Gerontology*, 44(12), 775-785. DOI: 10.1080/03601277.2019.1574415
- Serrate-González, S., Navarro-Prados, A. B., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2017). Perfil, motivaciones e intereses de los aprendices mayores hacia los Programas Universitarios. *Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 156-171. DOI: 10.18359/reds.1863
- Smith, B. J., & Lim, M. H. (2020). How the COVID-19 pandemic is focusing attention on loneliness and social isolation. *Public health research & practice*, 30(2), 3022008. DOI: 10.17061/phrp3022008.
- Sunkel, G., & Ullmann, H. (2019). Las personas mayores de América Latina en la era digital: Superación de la brecha digital. *Revista de la CEPAL*, 127, 243-268. DOI: 10.18356/db143bd3-es

- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Delgado-Peña, J. J. (2017). Las TIC y el alumno mayor en los programas universitarios para mayores desde la perspectiva del enseñante: Análisis en el contexto español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 273-293. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6662017000100273&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662017000100273&lng=es&nrm=iso).
- Tsao, Y. C., & Shu, C. C. (2021). The impact of the virtual reality and augmented reality nostalgia system on the elderly behavior model. *International Journal of Organizational Innovation*, 13(3).
- UNECE (2017). A sustainable society for all ages. Realizing the potential of living longer. United Nations Publication.
- Villa, F., Serrat, F., Celdrán, M., & Pinazo, S. (2019). Active Aging and Learning Outcomes: What Can Older People Learn From Participation? *Adult Education Quarterly*, 70(3), 240-257. DOI: 10.1177/0741713619897589
- Vives-Barceló, C., & Orte-Socias, M. (2006). Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios de mayores. En Vives-Barceló, C. (coord.) *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 263-312). Dykinson. Retrieved from <http://digital.casalini.it/9788497728126>
- Walker, A. & Zaidi, A. (2019). Strategies of active ageing in Europe. En A. Walker (dir.) *The future of ageing in Europe* (29-52). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-981-13-1417-9
- Vaportzis, E., Giatsi Clausen, M., & Gow, A. J. (2017). Older adults perceptions of technology and barriers to interacting with tablet computers: A focus group study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1687. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01687
- Wang, K. H., Chen, G., & Chen, H.G. (2018). Understanding technology adoption behavior by older adults. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(5), 801-814. DOI: 10.2224/sbp.6483
- World Health Organization. (2002). Active ageing: A policy framework: World Health Organization. *Noncommunicable Disease Prevention and Health Promotion Department*. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO\\_NMH\\_NPH\\_02.8.pdf;jsessionid=4C7CA4B9C4BoCD4862C9ED2E0A8EA672?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf;jsessionid=4C7CA4B9C4BoCD4862C9ED2E0A8EA672?sequence=1)
- World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. World Health Organization. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789240694811\\_eng.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/9789240694811_eng.pdf?sequence=1)

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martín-García, A., Muñoz-Rodríguez, J.M. Serrate-González, S. & Murciano Hueso, A. (2021). Intención de participación en programas universitarios de mayores en modalidad a distancia. Identificación de perfiles mediante análisis de segmentación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 105-122. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.07

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**DR. ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA.** Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008. Salamanca. E-mail: avmg@usal.es

**DR. JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ.** Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008. Salamanca. E-mail: pepema@usal.es

**DRª SARA SERRATE GONZÁLEZ.** Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008. Salamanca. E-mail: sarasg@usal.es

**ALICIA MURCIANO HUESO.** Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008. Salamanca. E-mail: aliciaamh@usal.es

## PERFIL ACADÉMICO

**DR. ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA.** Catedrático de la Universidad de Salamanca. Investigador del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas. Miembro del Instituto de investigación Biomédica de Salamanca (IBSAL). Director del Máster Universitario Oficial Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global de la USAL. Editor de EFORA: Revista electrónica de Educación de Adultos (USAL); miembro del Consejo de Redacción o Editorial de otras revistas y Evaluador de varias revistas científicas internacionales de máximo impacto.; Premio Extraordinario de Doctorado en 1992; Coordinador de Programa de Doctorado en Educación y Formación de Personas Adultas de la Universidad de Salamanca. Investigador Principal de los Proyectos SENIORLAB\_LBD: Adaptabilidad subjetiva en entornos tecnosociales e innovación gerontecnológica basada en la vida. (I+D+i, Ref. PID2019-107826GB-I00). Desde el enfoque de la Pedagogía Social, sus líneas de investigación se centran en la la Educación de Adultos y Gerontecnología educativa.

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-0216-2754>

**DR. JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ.** Doctor en Pedagogía (2004), con Premio Extraordinario de Doctorado, en la Universidad de Salamanca. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación del que actualmente es su director. Su investigación se centra en la Teoría de la Educación, la educación ambiental para el desarrollo sostenible y la formación en espacios virtuales. Investigador Principal del Grupo de investigación GIPEP -Procesos, espacios y prácticas educativas-. Editor adjunto de Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria.

<https://orcid.org/0000-0002-4688-6420>

**DRª SARA SERRATE GONZÁLEZ.** Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctora en Educación, Graduada en Educación Social, Licenciada en Psicopedagogía y Experta en Educación y Prevención en Materia de Violencia de Género. Es miembro del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas -GIPEP- y su línea investigadora se inscribe en torno a la Pedagogía Social y la Intervención Socioeducativa, especialmente en el ámbito de la infancia en contextos sociales y escolares. También trabaja aspectos vinculados al género desde su perspectiva educativa, las competencias profesionales y la educación de personas adultas.

Orcid: [0000-0002-9985-7623](https://orcid.org/0000-0002-9985-7623)

**ALICIA MURCIANO HUESO.** Graduada en Sociología y Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja como PDI en formación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma, siendo también miembro del Grupo de Investigación Procesos, Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP). Su línea de investigación se enfoca desde la Pedagogía Social, y está centrada en la Educación de personas adultas, la gerontecnología y el desarrollo socioemocional.

Orcid: [0000-0003-4351-9307](https://orcid.org/0000-0003-4351-9307)

# LA BRECHA DIGITAL EN POBLACIÓN EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

## THE DIGITAL DIVIDE IN POPULATION AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

### A CARÊNCIA DIGITAL NA POPULAÇÃO EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL

Lourdes GUTIÉRREZ-PROVECHO\*, Mercedes LÓPEZ-AGUADO\*,  
José Luis GARCÍA LLAMAS\*\* & José QUINTANAL DÍAZ\*\*

\*Universidad de León \*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de recepción: 26.II.2021

Fecha de revisión: 11.V.2021

Fecha de aceptación: 20.X.2021

#### **PALABRAS CLAVE:**

Brecha digital de acceso;  
brecha digital de uso;  
e-inclusión;  
vulnerabilidad social

**RESUMEN:** La presencialidad en las distintas esferas de las relaciones sociales y profesionales de las TIC, ha dado paso a la necesidad de comunicación digital a través de las redes. En este sentido, cobra plena actualidad abordar la problemática relacionada con la brecha digital en poblaciones vulnerables. Esta carencia se pone de manifiesto no solo en la disposición de los recursos tecnológicos, sino también en las competencias asociadas a su uso y utilidad. Este estudio describe esta brecha en un grupo social especialmente vulnerable. Se expone la construcción y los datos de validación del instrumento de medida Valora 1001 diseñado por el grupo de expertos del Observatorio para la Inclusión Social de la Ciudad de León. Con la información recogida en una muestra de 1.125 personas en situación de vulnerabilidad social, los resultados pusieron de manifiesto la existencia de una importante brecha digital, tanto de acceso (disponibilidad de recursos tecnológicos y posibilidad de acceso a internet) como de uso (utilización para la búsqueda de empleo y trámites administrativos), comparados con los valores de referencia a nivel autonómico y estatal, situando a este grupo poblacional en situación de fractura social. La solución a esta profunda desigualdad conlleva la implantación de políticas activas que fomenten, no solo la adquisición de recursos e infraestructura, sino que motiven y formen a los ciudadanos en su uso y apropiación. Sería necesario que las administraciones competentes tomaran medidas específicas para atender a esta población, mediante la realización de talleres y cursos de formación en el manejo de estas herramientas tecnológicas. Se describen algunas de las que ha adoptado el Ayuntamiento de León basándose en los resultados alcanzados en este estudio.

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Lourdes Gutiérrez-Provecho. Universidad de León, Facultad de Educación. Campus de Vegazana s/n. 24071 León.  
E-mail: [mlgutp@unileon.es](mailto:mlgutp@unileon.es)

FINANCIACIÓN: Cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y el Ayuntamiento de León

<p><b>KEY WORDS:</b> Access digital divide; usage digital divide; e-inclusion; social vulnerability</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Face-to-face interactions in the different spheres of social and personal relationships of the ICTs have been replaced by digital communication through networks. In this context addressing the problems linked with the digital divide in vulnerable populations can be relevant. This gap is shown not only in the access to technological devices, but also in the competences derived from their usage and usefulness. This study describes this divide in an especially vulnerable social group. The construction and the validity data of the measurement instrument Valora 1001, designed by the expert group of the Social Inclusion Observatory of León City, are exposed. The information from a sample of 1.125 people in situation of social vulnerability was analysed. The results, when compared to the reference values at a regional and national level, showed the existence of a significant digital divide, placing this population group at risk of social exclusion dealing with access (availability of technological resources and access to the Internet) as much as usage (use for job search and administrative procedures). The solution to this deep social inequality demands the implementation of active policies that promote the acquisition of resources and infrastructures, but also which motivate and educate the citizens in their use and appropriation. It should be necessary for the involved administrations to take specific actions, by carrying out workshops and courses to train these technological tools. Some of the organized by Leon Council following the results of this study are described.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Carência no acesso digital; desconhecimento na utilização digital; e-inclusão; vulnerabilidade social</p>	<p><b>RESUMO:</b> A presença das TIC nas diferentes esferas das relações sociais e profissionais levou à necessidade de comunicação digital através de redes. Neste sentido, abordar o problema relacionado com a privação digital em populações vulneráveis é uma questão de grande actualidade. Esta carência é evidente não só na disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também nas competências associadas à sua utilização e utilidade. Este estudo descreve esta lacuna num grupo social particularmente vulnerável. Apresenta os dados de construção e validação do instrumento de medição Valora 1001, concebido pelo grupo de especialistas do Observatório para a Inclusão Social da Cidade de León. Com a informação recolhida de uma amostra de 1.125 pessoas numa situação de vulnerabilidade social, os resultados revelaram a existência de uma deficiência digital significativa, tanto em termos de acesso (disponibilidade de recursos tecnológicos e possibilidade de acesso à Internet) como de utilização (utilização para procura de emprego e procedimentos administrativos), em comparação com os valores de referência a nível regional e nacional, colocando este grupo populacional numa situação de fractura social. A solução para esta profunda desigualdade implica a implementação de políticas activas que não só promovam a aquisição de recursos e infra-estruturas, mas também motivem e formem os cidadãos na sua utilização e apropriação. Seria necessário que os órgãos competentes tomassem medidas específicas para atender a esta população, através de seminários e cursos de formação na utilização destas ferramentas tecnológicas. Algumas das medidas adoptadas pelo Conselho Municipal de León com base nos resultados deste estudo serão aqui discutidas.</p>

## 1. Introducción

La era de la informática y las telecomunicaciones es considerada por algunos autores como el quinto paradigma tecno-económico responsable de la evolución de la humanidad (Pérez 2004; Gómez et. al., 2018). Con comienzo en los años 70, y desarrollo en los 80 y 90 ha dado lugar a la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) forjando una nueva sociedad en la que la generación del conocimiento y la transmisión de la información se han convertido en elementos fundamentales de desarrollo humano y social y de producción de riqueza. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fundamentalmente Internet, impregnan, en la actualidad, la vida cotidiana del ciudadano y está presente en todos los ámbitos, educativo, laboral, de ocio, relacional, e incluso de participación social y política (Delfino et al., 2019), generando desigualdad social cuando existen diferencias en las posibilidades de acceso y uso (Villanueva, 2006; Torres, 2017).

A pesar de que la Agenda Digital Europea 2020 plantea como objetivos la capacitación y la inclusión digitales, para que la ciudadanía pueda acceder en igualdad de condiciones (Jiménez et al., 2016), los diferentes ritmos de penetración tecnológica, de continentes, países y grupos sociales, han dado lugar a una nueva desigualdad denominada *brecha digital*.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la define como “la distancia existente entre individuos, áreas residenciales, áreas de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como al uso de Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos” (OCDE, 2001, p.5).

La realidad confirma sus consecuencias. El portal Internet World Stats (mayo de 2020) proporciona los siguientes datos: en África sólo el 39,3 % de sus habitantes viven conectados, frente

al 87,2 % de los europeos y el 94,6 % de los norteamericanos. La desigualdad en el acceso a Internet y las TIC afecta al 52 % de las mujeres y al 42 % de los hombres del mundo. Estos datos demuestran el abismo tecnológico que separa a unos países de otros, a pesar de que hoy en día, la conexión a internet llega a casi todos los rincones del planeta (Moreno, 2019). A nivel nacional, el INE (2020) señala que el 93,2% de la población española entre 16 y 74 años tiene acceso a internet, aunque reconoce la existencia de brecha digital derivada fundamentalmente de carencia de infraestructura, conocimientos y habilidades y/o interés.

Son numerosos los trabajos que han profundizado en el estudio de la brecha digital (De Benito, 2017), el mismo concepto se ha ido modificando pasando de considerar exclusivamente los problemas de conectividad para, progresivamente, dar más importancia a la capacitación y competencia del individuo para su uso (Mendoza-Ruano & Caldera-Serrano, 2014).

En la actualidad, la brecha digital se considera un fenómeno multicausal en el que inciden factores socioeconómicos, sociales, culturales, demográficos, geográficos, históricos, psicológicos, políticos y tecnológicos (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015), lo que complica su estudio y abordaje global.

La literatura actual es muy amplia y pone el foco en alguna de estas variables, como: el uso que hacen de las TIC las personas mayores (Pino et al., 2015), la influencia del género en la educación y uso de las TIC (González-Palencia & Jiménez, 2016; Martínez-Cantos & Castaño, 2017), la evolución de la brecha en jóvenes (Calderón, 2019), la relación entre participación digital y la brecha participativa (Robles et al., 2016), la relación entre brecha digital y competencia digital (Ferrari, 2013; INTEF, 2014; Cañón et al., 2016), y la explicación de la brecha digital en función de la posesión de “habilidades digitales de internet” y su relación con variables sociodemográficas, socioeconómicas y educativas (Van Deursen et al., 2017), entre otros.

También se han establecido diferentes clasificaciones. Por ejemplo, Norris (2001) (en Gómez et al., 2018) diferencia entre: *brecha social*, o diferencias entre ciudadanos (ricos/pobres) de un mismo país en el acceso a la tecnología; *brecha global*, o diferencia que existe en el acceso a las nuevas tecnologías entre países, generalmente por motivos económicos (ricos/pobres); y *brecha democrática*, o diferencia entre los ciudadanos que utilizan las TIC en todos los ámbitos de relación y participación frente a quienes no los utilizan o lo hacen parcialmente.

Por otro lado, Selwyn (2004) propone tres niveles: 1) el acceso, o disponibilidad de las TIC, 2) el

uso, o posibilidad de utilización de las TIC en actividades significativas para el ciudadano, 3) la *apropiación*, o nivel de utilización, control y capacidad de selección de las tecnologías. Es decir, las diferencias entre personas o colectivos no dependen exclusivamente del acceso a las TIC y la alfabetización digital, porque el proceso de aprendizaje que permite a una persona desarrollar competencias para entender y aprovechar el potencial que brindan las tecnologías, requiere una inversión mucho más amplia que la simple adquisición técnica. La superación de la brecha digital requiere de un proceso de apropiación en el que influyen aspectos motivacionales, de acceso material, la alfabetización digital y la disponibilidad de oportunidades de uso significativo (Gómez et. al., 2018).

La OCDE incide en la separación que se produce entre las personas, hogares, empresas, administraciones, organizaciones e incluso, áreas de desarrollo socioeconómico, en virtud del acceso que tienen a las tecnologías y al uso de internet, que es una característica básica de la brecha digital, pues la distancia social la determina el nivel de acceso que las personas tienen en la organización o el país correspondiente, a la información y a la comunicación, a los medios y a los recursos para generar su propio conocimiento, base de su desarrollo. Esta idea llevó a Serrano y Martínez (2003), a considerarla como la distancia entre personas que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como una parte de su vida diaria y las que no tienen acceso o no saben utilizarlas. Se trata, pues, de una idea de potencialidad del sujeto, donde la desigualdad de posibilidades para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC, reflejan las limitaciones que tienen sus protagonistas para estimular el desarrollo personal (Vivancos, 2013).

En la actualidad, la sociedad española ha integrado las tecnologías en la vida cotidiana, influyendo en cuestiones significativas como la igualdad de género, la diferencia intergeneracional o la inclusión social (Ibáñez & Solana, 2020). Según Morales (2016) lo global y lo local se superponen, de forma que el desarrollo de las TIC permite romper con las dificultades de aislamiento y acceso a los recursos, a la información y a la comunicación. Las posibilidades de interacción son enriquecidas con la introducción de las tecnologías, pero esa riqueza, genera nuevos y profundos contrastes, no tanto por el acceso como por la implicación personal en el desarrollo, en los cambios sociales, haciendo que la tecnología resulte un aspecto discriminante, clave a la hora de apostar por la inclusión social de la persona. Por eso, la discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018).

Otro concepto importante es el de *competencia digital* que Cañón et al. (2016, p.120) definen como “la capacidad para usar las TIC eficazmente, en los ámbitos laboral, educativo, ocio y de la participación ciudadana”. Esta competencia no sólo implica habilidades y destrezas, sino también ciertas actitudes, como interés, curiosidad y hasta dedicación por mantenerse actualizado, de forma que la brecha no se debe tanto al acceso sino al uso y la calidad de la aplicación que se le dé a la tecnología, incidiendo en la idea de potencialidad del sujeto y su capacidad para servirse de las tecnologías eficazmente, de ahí su importancia para la inclusión digital (Rodrigo-Moriche et al., 2020).

Sin embargo, hoy en día se solapan los problemas tanto de acceso como de uso, especialmente en las poblaciones vulnerables. De ahí que se trabaje más con el concepto de e-Inclusión, acuñado por la Agenda Digital para Europa, que tiene como objetivo para el año 2025 que “nadie se quede atrás” en el disfrute de los beneficios que aportan las TIC. La e-Inclusión se centra en la participación de los individuos en todos los aspectos de la Sociedad de la Información, mediante políticas de inclusión digital. Así, busca reducir las diferencias y promover un uso eficaz para superar la exclusión social, mejorar las oportunidades de empleo, la calidad de vida y aumentar la cohesión social. (Varela, 2015, p. 24).

El Índice de Disponibilidad de Red (Varela, 2015, p.25) aborda la e-inclusión analizando “los factores responsables de diferencias en términos de acceso y uso TIC entre distintos grupos de población (...) valorando cómo las rentas bajas, el género, la edad avanzada, el hábitat poco poblado o los bajos niveles de formación influyen en la integración de las personas en la sociedad de la información”. De este modo, se obtiene una visión mucho más global en cada entorno puesto que reúne y pondera una amplia diversidad de factores. Utilizando este indicador se advierte una correlación directamente proporcional entre la exclusión social y la digital, todos aquellos países que poseen niveles de exclusión social superiores a la media también presentan superiores niveles de exclusión digital.

Por lo tanto, la inclusión digital, o el *cierre* de la brecha digital, se convierte en una herramienta que favorece la inclusión social (Reyes & Prado, 2020). Sin embargo, para poder intervenir adecuadamente ante situaciones de e-exclusión, es necesario cuantificar previamente la profundidad de las diferencias. En este sentido, Mendoza-Ruano y Caldera-Serrano (2014) establecen unos umbrales que permiten hacer comparaciones entre distintos grupos y zonas (Tabla 1). Dichos valores son válidos, según los autores, para realizar comparaciones en España, considerado como zona de alto nivel de acceso a las tecnologías y contexto socio-económico desarrollado.

**Tabla 1. Umbrales para la determinación de la brecha digital**

Brecha digital	Diferencial	Denominación	Características	Soluciones
Tipo I	1% -5%	Ligera	Poco significativa, debido a la variabilidad natural.	Fácil de superar con políticas locales y/o regionales de información y comunicación
Tipo II	6% -10%	Media o moderada	Diferencia en contextos parejos en nivel de acceso y uso.	Actuaciones urgentes Políticas estatales
Tipo III	11% -15%	Significativa	Problemas económicos y sociales con base tecnológica	Actuaciones urgentes Políticas estatales
Tipo IV	> de 16%	Muy significativa	Fractura social	Políticas activas: Implantación de las TICs Fomento de uso

FUENTE: Elaboración propia a partir de Mendoza Ruano, & Caldera Serrano (2014).

## 2. Justificación y objetivos

Este trabajo pretende contribuir a la e-inclusión de forma que todos los ciudadanos puedan acceder en igual de condiciones a los servicios y ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación, en línea con las indicaciones de la Agenda Digital Europea 2020. En concreto, pretende ofrecer información que permita orientar

las decisiones políticas y de intervención partiendo de un mejor conocimiento de la realidad en un entorno desfavorecido y en riesgo de exclusión social, analizando los niveles de acceso y uso de TIC de una población con características económicas y laborales deficitarias. Concretamente se analiza: a) la brecha de acceso, desigualdades vinculadas al acceso a dispositivos y equipos tecnológicos y a internet desde el hogar; y b) la brecha

de uso, desigualdades en la utilización que hacen los ciudadanos según sus posibilidades de uso y sus condiciones socioeconómicas. Por lo tanto, los objetivos del estudio son:

- Determinar si en la población estudiada existe o no *brecha digital de acceso* (desigualdades en el equipamiento y acceso a la tecnología), en comparación con la población general de Castilla y León y del conjunto de la población española y valorar la profundidad de las diferencias, en el caso de que hubiera.
- Determinar si en la población estudiada existe o no *brecha digital de uso* (desigualdades en la utilización de las tecnologías), en comparación con la población general de Castilla y León y del conjunto de la población española y valorar la profundidad de las diferencias, en el caso de que hubiera.

### 3. Metodología

Uno de los principales retos de este trabajo fue la recogida de información. Dadas las características de la población diana, tanto el acceso a la muestra como la recogida de información válida es un asunto complejo que ha sido minuciosamente diseñado y ejecutado. Para el acceso a la muestra se ha seguido un procedimiento de triple cita para conseguir la máxima participación posible. Para asegurar que no se producen errores asociados a la comprensión de las preguntas y/o expresión de las respuestas, se ha diseñado un procedimiento de entrevista personal utilizando un cuestionario elaborado expresamente para este fin que, aunque dadas sus especiales características y circunstancias de aplicación tiene una estructura que no se prestaba para analizar su fiabilidad, ya que las respuestas al instrumento, son cualitativas, lo que impide su cuantificación y posterior análisis con los procedimientos clásicos de cálculo de la fiabilidad (como el alfa de Cronbach). Sin embargo, sí que se pudieron determinar los aspectos fundamentales ligados a su validez.

Se aseguró la fiabilidad de la información recogida respetando las indicaciones al respecto para las entrevistas: las entrevistadoras eran profesionales tituladas (trabajadoras sociales y educadoras sociales) que previamente fueron entrenadas, se les explicó el objetivo del estudio y de la entrevista en concreto, se analizó, reflexionó y aclaró de forma detallada cada una de las preguntas y pudieron practicar la entrevista y el sistema de registro.

#### *Instrumento*

El instrumento de recogida de datos *Valora 1001* ha sido diseñado por el grupo de expertos

del Observatorio para la Inclusión Social de la Ciudad de León. La composición mixta de este grupo (técnicos del ayuntamiento y profesorado universidad) ha enriquecido tanto el proceso de elaboración como la formulación final del instrumento que representa el punto de encuentro entre la mirada *desde el terreno* de los técnicos y la aproximación *metodológica* desde la academia. El instrumento está constituido por 96 preguntas, 84 de las cuáles son respondidas por los entrevistados y las 12 cuestiones restantes, corresponden a observaciones, previamente consensuadas, realizadas por las entrevistadoras.

El objetivo del instrumento es explorar los perfiles de las personas en situación de exclusión o en riesgo en la ciudad de León. Su construcción y validación se ha realizado siguiendo las fases que se describen a continuación.

#### **Análisis documental**

En primer lugar, se realizó una búsqueda para localizar aportaciones que permitieran fundamentar teóricamente las dimensiones del instrumento y que describieran herramientas utilizadas para medir algunos de los aspectos relacionados con el objetivo de la investigación. Así se consultaron instrumentos e investigaciones que aportaban información sobre las dimensiones y variables a medir. Especialmente, aunque no exclusivamente las de Camps et al., 2011; Córdoba y Martínez, 2011; Díaz et al., 2014, y Llinares et al., 2012.

#### **Elaboración del instrumento. Trabajo grupo experto**

La segunda fase fue el diseño del cuestionario, que se realizó con un procedimiento de grupo de trabajo de expertos. La primera decisión fue el tipo de instrumento y el modo en el que se recogería la información. Dadas las especiales características de la población a la que va dirigido, se consideró que el procedimiento y el formato más adecuado para facilitar la comprensión y la correcta extracción de la información fuera la entrevista personal (que permitiría aclarar las dudas en relación a las preguntas en caso de que existieran problemas de comprensión) utilizando un cuestionario cerrado con opciones de respuesta prefijada. En segundo lugar, se establecieron las dimensiones que debían ser exploradas en función de los objetivos de investigación y la revisión de la literatura, que se concretaron en las siguientes: situación socioeconómica, acceso a las tecnologías, salud, formación, experiencia laboral, estrategias actuales de búsqueda de empleo y situación legal. Por último, se redactaron los reactivos y las

respuestas a cada uno de ellos. Al tratarse de preguntas con respuesta prefijada, la determinación de todas las posibles respuestas fue un aspecto importante en la elaboración del instrumento.

Este trabajo analiza exclusivamente los resultados obtenidos en la dimensión acceso a las tecnologías con el propósito de valorar la existencia de brecha digital, en este grupo poblacional, utilizando la información recogida en alguna de las otras dimensiones para describir sus características.

La dimensión se compone de dos aspectos:

- Acceso: se valora la disponibilidad de dispositivos digitales (ordenador, tablet y teléfono móvil) y las posibilidades de conexión a internet (en el domicilio y en el móvil)
- Uso: se valora la capacidad de uso de la tecnología (disponibilidad de correo electrónico, trámites realizados a través de internet), la capacidad autopercebida y la actitud hacia el uso de la tecnología.

### Validación de contenido del instrumento

Para analizar la validez de contenido del instrumento se ha seguido un procedimiento de jueces expertos como fuente de evidencia (Bandalos, 2018; Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez, 2008). Se solicitó a los jueces la valoración para cada uno de los 7 ítems de la dimensión "acceso a las tecnologías", en una escala de 1 a 5, de: la claridad (redacción y comprensión de las preguntas), la pertinencia (el indicador es adecuado para el objetivo del estudio) y la importancia (grado de significatividad del indicador para la dimensión).

Participaron 13 expertos/expertas, de los que tres son profesionales en activo en el ámbito de la inclusión social y diez son docentes universitarios especialistas en metodología de investigación y evaluación o en el área de la inclusión/exclusión social.

Se estableció un doble criterio para valorar positivamente un ítem:

- Un valor que permita establecer acuerdo interjueces en la prueba W de Kendall.
- Una media, de la valoración de los jueces, superior a 4 en los tres indicadores descritos anteriormente.

El coeficiente de concordancia de muestras relacionadas de Kendall pone en análisis la hipótesis nula de que las distribuciones de las puntuaciones de los jueces son las mismas, por lo que el valor de significatividad de las tres dimensiones (>.05) implica aceptar esta hipótesis y concluir que hay concordancia entre los jueces (Tabla 2).

**Tabla 2. Resultados de las pruebas de concordancia**

	Claridad	Importancia	Pertinencia
W Kendall	.154	.186	.185
Test Statistic	12.95	15.61	15.50
Df	12	12	12
Sig (2 colas)	.373	.210	.215

Este mismo resultado se puede observar de manera visual en la figura 1, en la que se aprecia la consistencia y escasa variabilidad en los patrones de las respuestas de los jueces en las tres dimensiones para cada uno de los ítems.

La prueba W de Kendall confirma la concordancia interjueces, pero no el sentido de dicho acuerdo, por lo que resulta imprescindible analizar las puntuaciones otorgadas a cada uno de los ítems para valorar su claridad, importancia y pertinencia. Como se observa en la Tabla 3, las medias de las puntuaciones de todos los ítems son superiores a 4.6 en las tres dimensiones (escala

**Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones otorgadas a cada ítem**

Ítem	Estadísticos	Claridad	Pertinencia	Importancia
1	Media	4.69	5	4.77
	Desviación típica	0.605	0	0.421
2	Media	5	4.92	4.69
	Desviación típica	0	0.266	0.461
3	Media	5	5	4.92
	Desviación típica	0	0	0.266
4	Media	4.76	4.92	4.92
	Desviación típica	0.421	0.266	0.266
5	Media	5	5	4.92
	Desviación típica	0	0	0.266
6	Media	4.84	4.92	4.92
	Desviación típica	0.360	0.266	0.266
7	Media	4.69	4.85	4.85
	Desviación típica	0.605	0.532	0.533

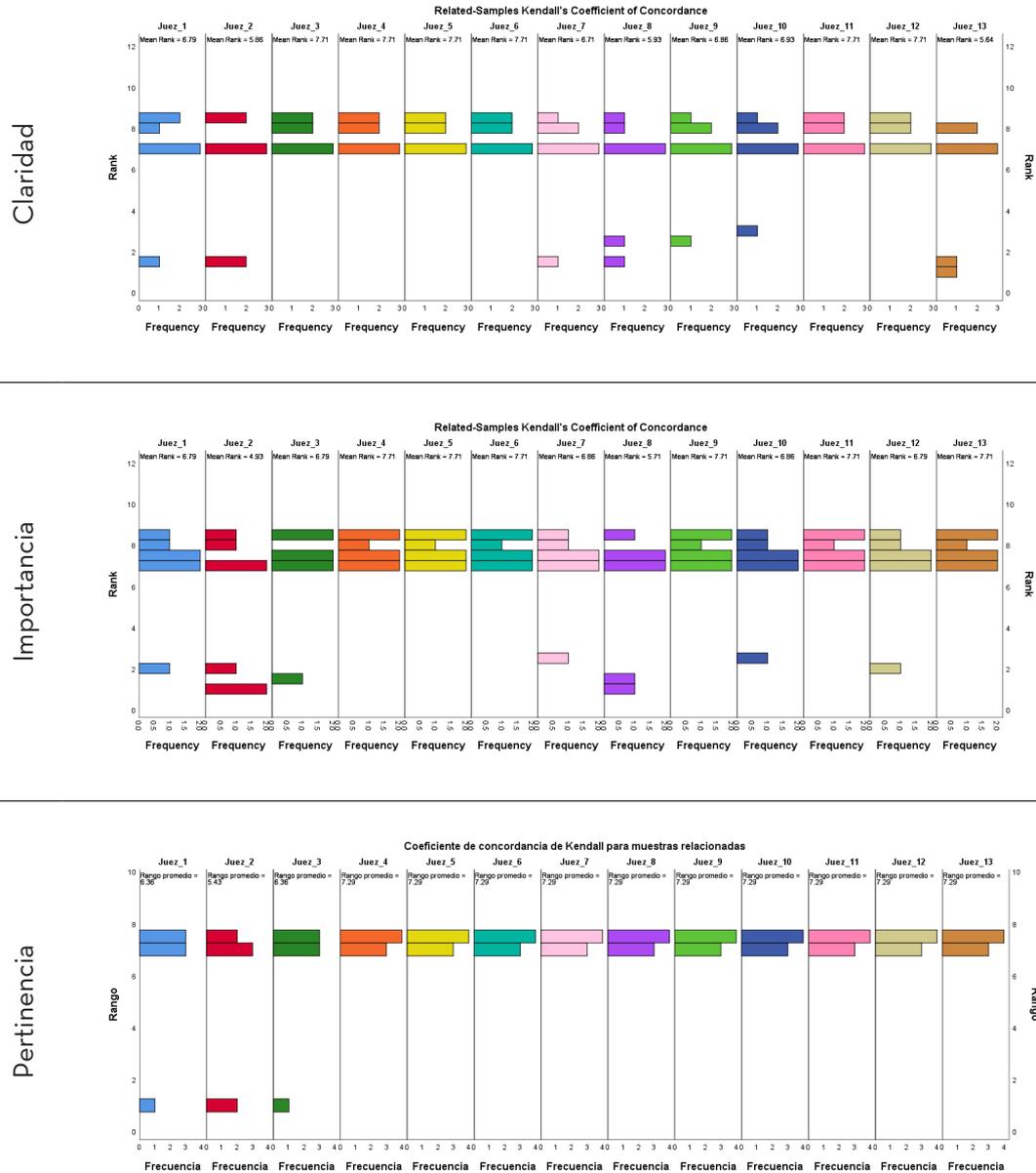


Figura 1. Estructura de las valoraciones de los jueces por dimensiones.

de 1 a 5), superando con creces el criterio mínimo marcado para valorar positivamente un ítem (media superior a 4), igualmente se detecta un escaso valor de la desviación típica de cada ítem. Estos resultados permiten afirmar que los jueces valoran muy favorablemente los ítems en las tres dimensiones señaladas de forma muy consistente.

En resumen, al análisis de la validez de contenido de la dimensión, realizada con un procedimiento de jueces expertos, permite concluir que ésta presenta un excelente nivel de validez, ya que se observa un consistente acuerdo sobre la alta calidad, importancia y pertinencia de los ítems seleccionados para medir el acceso a la tecnología.

### Participantes y procedimiento de acceso

La población diana está formada por las personas entre 18 y 64 años, residentes en León, que, en ese momento, eran perceptores de la Renta Garantizada de Ciudadanía (titulares y beneficiarios). Esta población estaba formada por unas 1.600 personas. La muestra invitada coincide con la población, sin embargo, dada la dificultad de acceso, el procedimiento de contacto ha sido especialmente cuidado. Se comenzó con una citación por carta. Con las personas que no contestaron, o cuyas cartas fueron devueltas, se contactó telefónicamente. Por último, con aquellas con las

que tampoco fue posible contactar de esta manera se intentó su localización a través de mediadores. Finalmente, la muestra quedó constituida por 1125 personas, con una edad media de 41,44 años, de las cuales el 56.5% son mujeres y el 46.5% hombres.

Según el Informe sobre exclusión y desarrollo social en Castilla y León (2019) esta comunidad tiene unas tasas de exclusión social algo más bajas que el resto de España, y presenta unos elevados niveles de envejecimiento y tasas reducidas de pobreza monetaria y desigualdad. Entre las dimensiones que generan mayores tasas de situaciones de exclusión social se encuentran la vivienda, el empleo y la salud. En Castilla y León los hogares que registran tasas de exclusión más elevadas son aquellos cuyo sustentador principal es una persona adulta, mujer, inmigrante y desempleada, así como entre los hogares compuestos por familias numerosas y unipersonales.

Para la realización de las entrevistas, se ha segmentado la población por Centros Sociales de la ciudad (CEAS), buscando la mayor proximidad posible como estrategia para obtener un mayor porcentaje de respuesta.

### Análisis de datos

Para atender a los objetivos propuestos se realizaron análisis descriptivos tanto de la muestra completa como desagregados por las variables de interés. Para valorar si existen diferencias en función de estos grupos se han realizado análisis de diferencias con el estadístico  $\chi^2$ .

## 4. Resultados

Para determinar si en la población estudiada (personas en exclusión o en riesgo) existe o no brecha digital, tanto de acceso como de uso, se describen los resultados de la muestra comparándolos con los de la población general de la comunidad autónoma de Castilla y León a la que pertenecen y del conjunto de la población española y se establece el grado de *profundidad* de las diferencias en función de los umbrales propuestos por Mendoza-Ruano y Caldera-Serrano (2014).

### Brecha digital de acceso

Los resultados del análisis del equipamiento en los hogares (tabla 4) ponen de manifiesto las

**Tabla 4. Acceso a las tecnologías: Dispositivos digitales y conexión a internet. Porcentaje de la muestra**

		Ordenador	Tablet	Móvil	Conexión Domicilio	Conexión Móvil
	Total	34.93%	15.56%	76.89%	40.27%	67.91%
Edad	<24	28.2%	22.7%	87.3%	45.5%	85.5%
	25-34	37.3%	21.9%	88.0%	49.4%	80.3%
	35-44	35.4%	13.9%	78.8%	39.9%	68.4%
	45-54	38.0%	13.0%	74.0%	37.7%	62.7%
	>55	29.9%	9.8%	56.9%	29.9%	48.3%
Miembros unidad familiar	1	37.1%	10.0%	72.0%	36.0%	62.3%
	2	45.1%	12.1%	75.3%	42.9%	65.9%
	3	33.0%	22.0%	80.9%	39.2%	76.6%
	4	31.6%	24.5%	75.5%	42.9%	63.8%
	5	26.8%	8.1%	84.6%	42.3%	74.8%
	>5	26.6%	21.9%	84.4%	48.4%	75.0%

dificultades de este colectivo para acceder a una serie de servicios que son fundamentales para alcanzar una mayor integración social. Por ejemplo, cuando los sujetos de la muestra contestan a la pregunta: “*dispone de ordenador en el hogar*”, sólo el 34.93% señala que posee esta herramienta. La prueba  $\chi^2$  no establece diferencias significativas según la edad de los sujetos [ $\chi^2(4, N = 1125) = 6.01, p = .20$ ] aunque sí se detectan algunas diferencias significativas cuando se analiza en función del número de miembros de la unidad familiar [ $\chi^2(6, N = 1125) = 16.30, p = .01$ ], encontrándose un mayor porcentaje de disponibilidad de ordenadores en los hogares de 2 miembros (45.1%) y los menores porcentajes en los hogares de 5 y más de 5 miembros (26.8% y 26.6% respectivamente).

Afirma poseer tablet un 15.56% de la muestra, apreciándose diferencias significativas en función de la edad [ $\chi^2(4, N = 1125) = 17.93, p = .001$ ], de forma que el porcentaje de disponibilidad de este dispositivo va disminuyendo progresivamente a medida que se incrementa la edad en la muestra (tabla 4). También se aprecian diferencias en función del número de personas que conviven en la unidad familiar [ $\chi^2(6, N = 1125) = 35.72, p = .000$ ], siendo las unidades familiares de 3 y 4 personas las que más disponen de este recurso mientras que en los hogares de 1, 2 y más de 5 miembros manifiestan una menor disposición.

El dispositivo del que más dispone esta muestra es el teléfono móvil, el 76.89% afirma que dispone de esta herramienta para su uso personal.

Por otra parte, el 40.27% afirma tener conexión a internet en el propio domicilio, encontrándose que a medida que aumenta la edad de los sujetos disminuye este porcentaje [ $\chi^2(4, N = 1125) = 17.87, p = .001$ ]. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en relación al número de miembros en el hogar [ $\chi^2(6, N = 1125) = 6.45, p = .374$ ]. La misma tendencia se observa cuando se analiza la posibilidad de conectarse a internet con los teléfonos móviles (un 67.91% manifiesta esta posibilidad), las respuestas afirmativas van disminuyendo de forma progresiva al aumentar la edad de los sujetos [ $\chi^2(4, N = 1125) = 66.33, p = .000$ ], aunque en este caso también aparecen diferencias significativas en función del número de miembros de la unidad familiar, las respuestas afirmativas son más comunes cuando se trata de hogares de 2, 3 o más de 5 convivientes [ $\chi^2(6, N = 1125) = 18.74, p = .005$ ].

Comparando la disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares de la muestra analizada con los de población general (INE, 2020), se observan grandes diferencias. Mientras la disponibilidad de ordenador en el domicilio particular apenas alcanza el 35% en la muestra, este

porcentaje llega al 78% de la población general de la Comunidad de Castilla y León y al 81.4% en el conjunto de los datos nacionales. Esta diferencia se amplía cuando se compara con el porcentaje para poblaciones de más de 100.000 habitantes (como es el caso) que llega al 85.10%. Pero incluso comparando con el porcentaje en los hogares que no llegan a los 900 euros mensuales, 58.5% (INE, 2020), se aprecia una diferencia de más de 20 puntos porcentuales. Aparecen diferencias similares en relación a la posesión de Tablet, que en la muestra apenas alcanza el 15.56%, mientras que en la Comunidad sube al 58.4%.

En el caso del teléfono móvil, las diferencias se manifiestan en el mismo sentido, disponiendo de este recurso el 76.89% de los hogares de la muestra frente al 99.5% de la población general española (INE, 2020).

Es evidente que la posibilidad de acceso a internet, tanto en el propio domicilio como desde los móviles, está condicionada por el nivel de recursos económicos, siendo bajos en el caso de la muestra, pues no alcanzan los 900 euros mensuales. Comparando los resultados con los referidos a la Comunidad Autónoma, se constatan grandes diferencias incluso teniendo en cuenta el nivel de ingresos mensuales, en consonancia con las aportaciones de Ramírez y Sepúlveda (2018). En la muestra el acceso fijo a internet en el hogar apenas llega al 40.27%, mientras que en la Comunidad de Castilla y León alcanza el 62.7% en el caso de las rentas más bajas (menos de 900 euros) llegando al 96.2% cuando los ingresos del hogar son iguales o superiores a 2.500 euros. La diferencia es aún mayor cuando se compara con datos nacionales ya que, según el INE (Fuente: Instituto Nacional de Estadística), el porcentaje de hogares con conexión fija a internet ha alcanzado el 95.4% en 2020.

Así pues, en lo que se refiere tanto a la disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares como en el acceso a internet, se constata la *brecha de acceso* que existe entre las personas en riesgo de exclusión social de la ciudad de León, que, siguiendo a Mendoza-Ruano y Caldera-Serrano (2014) estaría en el nivel más acusado de diferencia, Tipo IV o *muy significativa* (diferencia >16%) y sugiere la existencia de fractura social entre la población estudiada y la población general.

### **Brecha digital de uso**

El 41.42% de la muestra afirma que dispone de correo electrónico, datos que parecen estar en relación con la disposición de ordenadores en los hogares, con valores muy similares en ambas respuestas. Además, este dato aporta otra

información valiosa respecto al uso, ya que actualmente la posesión de un teléfono inteligente supone, casi obligatoriamente, la creación de una cuenta de correo electrónico, por lo que es posible que parte de las personas que contestaron *No* a esta pregunta en realidad sí que dispongan de él, pero nunca lo hayan utilizado. El porcentaje de personas que afirman tener correo electrónico (Tabla 5) va disminuyendo significativamente conforme se incrementa la edad, a excepción del grupo menor de 24 años [ $\chi^2(8, N = 1125) = 17.42, p = .026$ ]. También se observa un efecto del número de miembros en el hogar, de forma que el porcentaje de personas que dicen tener correo electrónico también disminuye progresivamente conforme se incrementa el número de convivientes, alcanzando los mayores porcentajes los hogares de 1 o 2 miembros [ $\chi^2(12, N = 1125) = 38.96, p = .000$ ].

El 82.65% de la muestra cree que es necesario disponer de tecnología para buscar empleo de forma más efectiva. Se comprueba su importancia para conocer las ofertas de empleo en los momentos de crisis y más en las poblaciones vulnerables. A pesar de que el porcentaje de personas

que responden afirmativamente a esta cuestión disminuye paulatinamente al incrementarse la edad, estas diferencias no son estadísticamente significativas [ $\chi^2(8, N = 1125) = 12.55, p = .128$ ].

Algo más de la mitad de la muestra (54.58%) sabe utilizar las TIC para la búsqueda de empleo y se observa una influencia significativa de la edad, de forma que esta capacidad percibida va disminuyendo conforme se incrementa la edad [a excepción del grupo más joven] [ $\chi^2(4, N = 1125) = 50.52, p = .000$ ]. Sin embargo, sólo un 47.11% afirma haber utilizado estos recursos para la búsqueda de empleo, encontrándose diferencias significativas en los tramos de edad, disminuyendo progresivamente conforme se incrementa la edad (a excepción del grupo más joven) [ $\chi^2(4, N = 1125) = 23.96, p = .000$ ]. También es pequeño el porcentaje que utiliza estos recursos para realizar trámites administrativos (39.11%), encontrándose de nuevo una tendencia descendente conforme se incrementa la edad, a excepción de los menores de 24 años [ $\chi^2(4, N = 1125) = 45.07, p = .000$ ]. Además, un 31.58% de los que han completado alguno de estos trámites por internet (N = 634) indica que ha necesitado apoyo externo para realizarlos.

**Tabla 5. Uso de las TIC. Porcentaje de la muestra**

		1	2	3	4	5	6
	<b>Total</b>	<b>41.42%</b>	<b>82.65%</b>	<b>54.58%</b>	<b>47.11%</b>	<b>39.11%</b>	<b>31.5% (N 634)</b>
<b>Edad</b>	<24	42.7%	89.0%	67.3%	50.9%	42.7%	27.0%
	25-34	48.9%	86.7%	67.7%	57.1%	54.9%	24.5%
	35-44	43.0%	80.7%	55.7%	50.0%	40.8%	36.2%
	45-54	39.7%	82.5%	46.0%	41.4%	30.1%	34.9%
	>55	30.5%	77.0%	42.0%	35.6%	27.6%	32.5%
<b>Miembros unidad familiar</b>	1	51.1%	82.3%	56.2%	51.4%	38.0%	24.9%
	2	46.2%	85.7%	58.8%	51.6%	39.6%	26.1%
	3	39.7%	88.0%	57.4%	47.4%	41.1%	32.5%
	4	29.6%	75.4%	50.8%	43.9%	38.3%	34.6%
	5	34.1%	80.5%	46.3%	42.3%	42.3%	42.6%
	>5	29.7%	84.4%	53.1%	28.1%	32.8%	61.5%

1. Tiene correo electrónico  
 2. Cree que es necesario el uso de tecnologías  
 3. Sabe buscar empleo a través de internet  
 4. Ha usado internet para buscar empleo  
 5. Ha usado internet para realizar trámites con las Administraciones  
 6. Ha necesitado ayuda para realizar esos trámites

Aunque hay una clara tendencia a precisar más ayuda conforme se incrementa la edad, las diferencias no son estadísticamente significativas [ $\chi^2$  (8, N = 1125) = 9.43, p = .1307].

Estos resultados ponen de manifiesto diferencias elevadas entre la muestra del estudio y los valores autonómicos y nacionales (más de 20 puntos porcentuales). Donde más se manifiestan estas carencias es en la relación con las Administraciones públicas, en un momento en que la administración electrónica, debido a la situación sanitaria, se está generalizando frente a la atención presencial, especialmente cuando se trata de obtener información de la Administración y de descargar y rellenar formularios para diversos cometidos, entre ellos, la posibilidad de conocer las ofertas de trabajo y presentar documentos para la solicitud de prestaciones sociales y económicas. En estas situaciones los valores de la muestra, ofrecen resultados preocupantes, pues tan solo un 39.11% ha realizado algún trámite electrónico, mientras que los datos de referencia indican que este porcentaje es del 61.5% en la Autonomía de Castilla y León y del 62.9% en el total nacional (INE, 2020). Además, de las 634 personas que han realizado algún trámite electrónico, el 31,5% han necesitado ayuda.

Las diferencias encontradas se sitúan en el rango Tipo IV señalado por Mendoza-Ruano y Caldera-Serrano (2014), e incluso más acusadas, indicando que, a pesar de las profundas diferencias en el acceso, existe una brecha aún mayor en el conocimiento y uso de la tecnología.

## 5. Discusión y conclusiones

En primer lugar, es necesario resaltar la coherencia entre los resultados obtenidos en este trabajo y las referencias teóricas y resultados de otras investigaciones. No hay duda de que existe una brecha digital asociada a la población objeto de estudio, no sólo en la muestra analizada sino de forma global. La población vulnerable también sufre *pobreza digital* (Alva de la Selva, 2015). Los resultados obtenidos son, pues, coherentes con los que ofrecen otros estudios en este campo (Reyes & Prado, 2020; Varela, 2015), apreciándose diferencias muy acusadas tanto en la disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares y el acceso a internet, como en el uso y las actividades necesarias en una sociedad fuertemente digitalizada, en línea con los resultados de Internet World Stats (2020).

Para la valoración de estas diferencias, se comparan los resultados con los del estudio del INE (2020) en el que se presentan los datos de la encuesta sobre el uso de las tecnologías de

información y comunicación (TIC) en los hogares españoles con el propósito de analizar la brecha digital, cuyas causas sitúa en la falta de infraestructura (en particular en las zonas rurales), la falta de conocimientos de informática y habilidades necesarias para participar en la sociedad de la información y la falta de interés en lo que la sociedad de la información puede ofrecer. Concretamente, analiza el uso de productos tecnológicos por las personas, en particular el uso de Internet y del grado de desarrollo de las TIC en la sociedad.

En el análisis de los resultados se observan dos tendencias generales: no se detectan diferencias en función del género, en consonancia con los datos de población general (INE, 2020) y sí en función de la edad, de forma que la brecha se acentúa en las personas mayores, como han puesto de manifiesto otras investigaciones (Delfino et al., 2019; Pino et al., 2015). Sin embargo, estas tendencias deberían confirmarse con futuras investigaciones que analizaran el fenómeno desde un punto de vista más cuantitativo, ya que una de las características del estudio que se presenta es su abordaje cualitativo.

En relación al objetivo: “*determinar si en la población estudiada existe o no brecha digital de acceso (desigualdades en el equipamiento y acceso a la tecnología), en comparación con la población general de la comunidad autónoma y del conjunto de la población española y valorar la profundidad de las diferencias, en el caso de que hubiera*”, los resultados ponen de relieve una diferencia muy significativa en la disponibilidad de recursos tecnológicos y puntos de conexión a internet en los hogares entre las personas en riesgo de exclusión social y la población general, que evidencia fractura social entre la población estudiada y la población general.

Ha quedado claramente patente que los hogares estudiados están pobremente equipados. Dado que sus ingresos son mucho más bajos que la media de la Comunidad Autónoma, se puede considerar esa pobreza de recursos como el origen de la brecha digital. Una pobreza que se evidencia, sobre todo, por los medios con que cuentan. El ordenador, que ya parece ocupar la consideración de un electrodoméstico habitual en los hogares, resulta un recurso diferenciador en esta población, lo mismo por su presencia como por el uso que se le da. Aunque el porcentaje de personas que disponen de teléfono móvil es mucho mayor que el de otros recursos tecnológicos, sigue apareciendo una diferencia con la población general de más de 20 puntos porcentuales. Se ratifica la brecha de acceso con la diferencia en el acceso a internet como vía principal de comunicación e intercambio de información y datos

entre los diferentes colectivos sociales. Esta diferencia constituye un elemento diferenciador, que no debe entenderse como una despreocupación por las tecnologías, sino como indicador de la situación social y laboral de este colectivo en situación de riesgo de exclusión social, en línea con las aportaciones de Ramírez y Sepúlveda (2018).

En relación al segundo objetivo: *“determinar si en la población estudiada existe o no brecha digital de uso (desigualdades en la utilización de las tecnologías), en comparación con la población general de la comunidad autónoma y del conjunto de la población española y valorar la profundidad de las diferencias, en el caso de que hubiera”*, los resultados de este estudio evidencian que, a pesar de las profundas diferencias en el acceso, existe una brecha aún mayor en el conocimiento y uso de la tecnología (con diferencias de más de 20 puntos porcentuales). Esto implica, tal como ha sido señalado en otros trabajos, que la dotación tecnológica por sí misma no reducirá la brecha digital, sino que es imprescindible incrementar la competencia para su uso en un proceso de apropiación (López-Aguado, 2020; Gómez et al., 2018).

Los resultados son concluyentes, el hecho de que el hogar no cuente con recursos y, sobre todo, que éstos se utilicen de la manera tan exigua como han puesto de manifiesto los datos recogidos, refuerzan la existencia de una gran brecha de uso en relación a la población general. Probablemente este sea el problema más profundo, ya que implica que para eliminarla sería necesario realizar un considerable esfuerzo para incrementar la competencia de estos ciudadanos en el uso y posterior apropiación de estos recursos. Ya que, aunque la mayoría de los entrevistados indica la necesidad de utilizar estas tecnologías, máxime en el momento actual, sólo la mitad sabe usarlos y poco más de la tercera parte los han empleado para realizar trámites administrativos, resultados similares a los encontrados por Serrano y Martínez (2003).

Esta investigación también pretendía *“contribuir a la e-inclusión ... y ofrecer información que permita orientar las decisiones políticas y de intervención partiendo de un mejor conocimiento de la realidad”*. Resulta evidente que la existencia de la brecha digital dificulta la integración social

del colectivo estudiado. Por lo tanto, es necesario que las autoridades locales y autonómicas lleven a cabo intervenciones directas en favor de la alfabetización tecnológica en los grupos sociales en riesgo de exclusión social, contando con los recursos materiales y personales de la zona y la colaboración de las Asociaciones de Vecinos, las AMPAS de los Centros Educativos, Asociaciones Culturales y de Ocio.

En este sentido, el Ayuntamiento de León, basándose en los resultados presentados en este trabajo, está poniendo en marcha el proyecto *Apoyo para el acceso a la administración electrónica y reducción de la brecha digital en la población más vulnerable de León*, que implementa medidas orientadas a corregir los problemas de acceso a la administración electrónica, dar respuestas adecuadas a las situaciones de e-exclusión y proporcionar servicios de acompañamiento digital. Para ello han habilitado varios puntos de atención presencial, denominados *Puntos de Conexión Social (PCoS)*, ubicados en varios de los Centros Sociales de la ciudad a los que los ciudadanos con problemas de acceso pueden recurrir para recibir ayuda mediante acciones individualizadas de entre 1-2 horas de duración en función de las necesidades de cada persona, como una acción concreta para incrementar la competencia en el uso de estos recursos en la población más desfavorecida, que les puede abrir nuevas perspectivas y posibilidades de integrarse en el mundo laboral y superar los problemas derivados del entorno social y alcanzar una verdadera inclusión en la comunidad. Una de las líneas de trabajo que se abordarán en el futuro inmediato será el análisis de esta intervención.

Por último, la amplia información recogida permitirá completar y matizar los hallazgos de este estudio que apuntan a la existencia de diferentes niveles de e-exclusión incluso dentro de una población en la que tanto el acceso como el uso están claramente por debajo de los niveles de la población general. Esta información será completada con las respuestas abiertas que permitirán aportar el punto de vista más subjetivo de los participantes en relación a la forma en que interpretan estas limitaciones y dificultades.

## Referencias bibliográficas

- Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la "apropiación social de TIC". *Question*, 1(43), 17-31. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20(1).pdf
- Arias, E., Lirio, J., Alonso, D., & Herranz, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Revista Prisma Social*, 21, 282-315. file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Dialnet-AccesoYUsoDeLasTICDeLasMujeresMayoresDeLaEuropaCom-6521439.pdf
- Bandalos, D. (2018). Validity. En *Measurement Theory and Applications for the Social Sciences* (pp. 254-297). Guilford Publications.
- Calderón, D. (2019). Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). *Revista Española de Sociología*, 28(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>
- Cañón, R., Grande, M., & Cantón, I. (2016). Brecha digital: Impacto en el desarrollo social y personal. Factores asociados. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 115-132. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671836/TP\\_28\\_10.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671836/TP_28_10.pdf?sequence=1)
- Camps, J., Torres, F., & Rodríguez, H. (2011). Medición de la empleabilidad entre los trabajadores del sector de servicios y análisis de su relación con el desempeño individual. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 20(3), 25-38. <https://search.proquest.com/docview/883978161/fulltextPDF/83C86FABCBCFD4FE2PQ/1?accountid=17214>
- Córdoba, A., & Martínez, I. (Coord.) (2011). *Trabajo, empleabilidad y vulnerabilidad social: Condicionantes y potencialidades de la integración a través de las empresas de inserción social*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.784>
- De Benito, J. (2017). Análisis bibliográfico sobre la brecha digital y la alfabetización en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(2), 1-10. <http://orcid.org/0000-0003-1476-0441>
- Delfino, G., Beramendi, M., & Zubieta, E. (2019). Participación social y política en Internet y brecha generacional. *Revista de Psicología*, 37(1), 195-216. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.007>
- Díaz, D., Hernández, E., Isla, R., Delgado, N., Díaz, L., & Rosales, C. (2014). Factores relevantes para aumentar la precisión, la viabilidad y el éxito de los sistemas de evaluación del desempeño laboral. *Papeles del Psicólogo*, 35(2), 115-121. <http://www.psychologistpapers.com/pdf/2362.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. [https://www.researchgate.net/profile/Jazmine\\_Escobar-Perez/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_su\\_utilizacion/links/59a8daeca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jazmine_Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daeca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf)
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union in Luxembourg. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Gómez, D.A., Alvarado, R.A., Martínez, M., & Díaz, Ch. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias* 6(16), 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>
- González-Palencia, R., & Jiménez, C. (2016) La brecha de género en la educación tecnológica. *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.*, 29(92), 743-771. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620160003000010>
- Ibáñez, N., & Solana, A.M. (2020). *La brecha digital de género en España: una nueva forma de exclusión social del siglo XXI*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2019*. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operación.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operación.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608)
- INTEF (2014). *Marco Común de Competencia Digital Docente del Plan de Cultura Digital en la Escuela (v.2)*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD).
- Internet World Stats (2020). *Estadísticas mundiales de internet*. Portal Web. <https://www.internetworldstats.com/>
- Jiménez, R., Vega, L., & Rico, A. (2016). Habilidades en Internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: Nuevas brechas digitales. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17(3), 29-48. <https://doi.org/10.14201/eks20161732948>

- Llinares, L.I., Córdoba, A.I., & Zacarés, J.J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: de la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan*, 51, 83-94. file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaMedidaDeLaEmpleabilidadEnLasEmpresasDeInsercionE-4068207.pdf
- López-Aguado, M. (2020). El incremento de las desigualdades educativas producido por la pandemia del coronavirus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 38-55. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10809>
- Martínez-Cantos, J.L., & Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, 25, 49-65.
- Mendoza-Ruano, J.J., & Caldera-Serrano, J. (2014). Umbrales para la determinación de la brecha digital: comparativa entre regiones desarrolladas. *TransInformação*, 26(2), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-37862014000200002>
- Morales, N. (2016). Las TIC y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41-56. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>
- Moreno, A. (2019). El derecho al olvido digital: una brecha entre Europa y Estados Unidos. *Revista de Comunicación*, 18(1), 259-276. <http://dx.doi.org/10.26441/RC18.1-2019-A13>
- OCDE. (2001). *Understanding the Digital Divide*. <http://www.oecd.org/internet/ieconomy/1888451.pdf>
- Pérez, C. (2004). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. Siglo XXI.
- Pino, M.R., Soto, J.G., & Rodríguez, B. (2015). Las personas mayores y las TIC. Un compromiso para reducir la brecha digital. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 337-359. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.26.13](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.13)
- Ramírez, L.A., & Sepúlveda, J.J. (2018). Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio-tecnológicos. *Revista Universitaria EIA*, 15(30), 89-97. <https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152>
- Reyes, R., & Prado, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. *Revista Educación (Univ. Costa Rica)*, 44(2), 479-497. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Robles, J. M., Antino, M., De Marco, S., & Lobera, J. A. (2016). The New Frontier of Digital Inequality. The Participatory Divide. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 97-116. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.156.97>
- Rodrigo-Moriche, M.P., Goig, R.M., Martínez, I., & Freitas, A. (2020). La competencia digital en los programas de formación de ocio y tiempo libre para jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 139-153. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.11](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.11)
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Serrano A., & Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. Universidad Autónoma de Baja California de México. <http://www.labrechadigital.org>
- Torres, C. (2017). Sociedad de la Información y Brecha Digital en España. *Revista Panorama Social*, 25, 17-33. <http://www.orientamartamouliaa.es/wp-content/uploads/2017/09/Las-desigualdades-digitales.-Los-l%C3%ADmites-de-la-Sociedad-en-Red-FUNCAS-2017.pdf#page=19>
- Van Deursen, A., Van Dijk, J., & Peters, O. (2017). Habilidades digitales relacionadas con el medio y el contenido: la importancia del nivel educativo. *Panorama Social*, 25, 137-152.
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. Comisión Ejecutiva Confederada de UGT. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjs-vz-2KltAhXoBWBHhZsfAioQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ugt.es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffla\\_brecha\\_digital\\_en\\_espana\\_estudio\\_sobre\\_la\\_desigualdad\\_postergada.pdf&usg=AOvVaw2rD3uNDCoQmcrFVTv66oKL](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjs-vz-2KltAhXoBWBHhZsfAioQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ugt.es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ffla_brecha_digital_en_espana_estudio_sobre_la_desigualdad_postergada.pdf&usg=AOvVaw2rD3uNDCoQmcrFVTv66oKL)
- Villanueva, E. (2006). Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra, Número 51*, NA. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n51/evillanueva.html>
- Vivancos, J. (2013). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Alianza Editorial

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gutiérrez-Provecho, L., López-Aguado, M., García Llamas, J.L., & Quintanal Díaz, J. (2021). La brecha digital en población en riesgo de exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 123-138. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.08

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO.** Universidad de León, Facultad de Educación. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. E-mail: [mlgutp@unileon.es](mailto:mlgutp@unileon.es)

**MERCEDES LÓPEZ-AGUADO.** Universidad de León, Facultad de Educación. Campus de Vegazana s/n. 24071 León. E-mail: [mmlopa@unileon.es](mailto:mmlopa@unileon.es)

**JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS.** Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. E-mail: [jlgarcia@edu.uned.es](mailto:jlgarcia@edu.uned.es)

**JOSÉ QUINTANAL DÍAZ.** Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. E-mail: [jquintanal@edu.uned.es](mailto:jquintanal@edu.uned.es)

## PERFIL ACADÉMICO

**LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO.** Profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (enfoques de aprendizaje, actitudes, prácticum, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Ha dirigido numerosos trabajos de fin de carrera. Participa como investigadora en el Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3822-2496>

**MERCEDES LÓPEZ-AGUADO.** Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (lectoescritura, procesos de aprendizaje en educación superior, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Ha dirigido varias tesis doctorales y numerosos trabajos de fin de carrera. Es la Investigadora Principal del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>

**JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS.** Profesor titular de Métodos de Investigación en Educación en el Departamento MIDE I de la Facultad de Educación de la UNED. Ha venido trabajando en el campo de la exclusión/inclusión socioeducativa. Con varias publicaciones en revistas científicas de reconocido prestigio. Además de dirigir una investigación que recibió un premio de 35.000 euros. Ha sido Coordinador del Grupo de Investigación en Contextos Sociales (ISE). Formando parte de la RED OCIOGUNE, con otras siete universidades de España. En el campo de la gestión universitaria ha sido Decano de la Facultad de Educación durante ocho años.  
ORCID: <https://orcid.org/000-0001-8735-4060>

**JOSÉ QUINTANAL DÍAZ.** Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha participado en diversos proyectos de investigación educativa, lo mismo en el ámbito de la educación formal (dislexia, lectoescritura,...) como de la no formal (niños y jóvenes en riesgo de exclusión social,...). Ha dirigido varias tesis doctorales, trabajos fin de máster y trabajos fin de grado. Es investigador del Grupo Contextos-ISE de la Red de Equipos de Investigación OcioGune.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

**ANTISOCIAL AND CRIMINAL BEHAVIOUR, SCHOOL VIOLENCE, AND DATING VIOLENCE IN ADOLESCENCE**  
**CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELICTIVA, VIOLENCIA ESCOLAR Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA EN ADOLESCENTES**  
**COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL E DELINQUENTE, VIOLÊNCIA ESCOLAR E VIOLÊNCIA DE PARCEIROS ÍNTIMOS EM ADOLESCENTES**

Marta RUIZ-NAREZO\*, Rosa SANTIBAÑEZ GRUBER\*  
& Teresa LAESPADA MARTÍNEZ  
\*University of Deusto

Received date: 22.VI.2021  
Reviewed date: 30.VI.2021  
Accepted date: 02.XI.2021

<p><b>KEY WORDS:</b> adolescence; antisocial behaviour; school violence; dating violence; interactions among violent behaviours</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article is aimed at analyzing three forms of violent behaviour, in addition to what it is that triggers what is known as "interactions among violent behaviours"; that is, what feeds back into violent behaviours, whether it is the victim and/or the aggressor simultaneously. The study sample consisted of 433 adolescents aged 12-19 years from four educational centers: two from ESO and two from FPB from a municipality of Greater Bilbao. The results show differences based on gender, showing a greater involvement among boys, as well as differences according to the educational pathway, with a higher prevalence of FPB students conducting antisocial behaviour than ESO students in school violence forms of behaviour and with no significant differences observed regarding dating violence. Finally, there was evidence to suggest the existence of interactions among violent behaviours.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> adolescencia; conducta antisocial; violencia escolar; violencia de pareja; interacciones entre las conductas violentas</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Este artículo tiene como objetivo analizar tres conductas violentas, además de analizar la activación de interacciones entre los comportamientos violentos; es decir, la retroalimentación entre conductas violentas, pudiendo ser víctima y/o agresor al mismo tiempo. Contaremos con una muestra de 433 adolescentes de entre 12 y 19 años de cuatro centros educativos; dos de ESO y dos de FPB de un municipio del Gran Bilbao. Los resultados, muestran diferencias en función del género, observándose una mayor implicación de los hombres, así como diferencias en función del itinerario educativo, mostrando una prevalencia superior del alumnado de FPB en la conducta antisocial, del alumnado de ESO en la conducta de violencia escolar y no observándose diferencias significativas en la violencia en parejas adolescentes. Finalmente, queda probada la existencia de interacciones entre los comportamientos violentos.</p>

**CONTACT WITH THE AUTHORS**

**Marta Ruiz-Narezo.** Faculty of Education and Sports. Avenida de las Universidades, 24. 48007, Bilbao, Bizkaia. E-mail: marta.ruiznarezo@deusto.es

<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> adolescência; comportamento anti-social; violência escolar; violência do parceiro íntimo; interacções entre comportamentos violentos	<b>RESUMO:</b> O objectivo deste artigo é analisar três comportamentos violentos, bem como analisar a activação de interacções entre comportamentos violentos; ou seja, o feedback entre comportamentos violentos, podendo ser uma vítima e/ou agressor ao mesmo tempo. Tere-mos uma amostra de 433 adolescentes entre os 12 e 19 anos de quatro escolas; duas escolas secundárias e duas escolas de formação profissional num município da área da Grande Bil-bao. Os resultados mostram diferenças de acordo com o género, com um maior envolvimento dos homens, bem como diferenças de acordo com o percurso educativo, mostrando uma maior prevalência de estudantes em formação profissional em comportamento anti-social, maior prevalência de estudantes em ESO em violência escolar e nenhuma diferença signifi-cativa na violência em casais adolescentes. Finalmente, está provada a existência de interacções entre comportamentos violentos.
--	--

## 1. Introduction

Risk behaviours have always generated interest and social alarm, especially when they focus on the adolescent stage, as, often, this stage is depicted as a troublesome and rough time. This article is aimed at analyzing the incidence of three adolescent risk behaviours: antisocial behaviour, school violence, and dating violence during obligatory secondary education (ESO in Spanish) and basic vocational training (FPB in Spanish). Moreover, it describes the roles of the victim and the aggressor as well as the gender role within the scope of this phenomenon.

This research is part of a broader study, Bizkume<sup>1</sup>, which has been developed continuously between 2012 and 2015, where interactions within the family and school environments and academic performance have been established from an ecological systems perspective aligned with the most recent approaches in the field (Espelage, 2014; Jiménez & Estévez, 2017) in relation to six adolescent risk behaviours.

According to Bundock, Chan, and Hewwit (2018) cited by WHO, (1986: 1), adolescence is understood as an important stage of development, and following the data provided by WHO (1986) recommends using a broad age range of 10 to 24 years, as the end of adolescence may depend on cultural views and different expectations of independence

Presently, risk behaviour is understood as behaviour that puts the health or well-being of oneself or others at risk. For example, violence (Ruiz-Narezo, González de Audikana, Fonseca, & Santibáñez, 2014) is a risk behaviour and an important social problem (Lai, Zeng, & Meng Chu, 2016). As Choi indicates (2017: 2), aggression is associated with various types of maladjustments, such as peer rejection (Choi, Parl, & Shin, 2016), delinquency, and substance abuse (Lynne-Landsman, Graber, Nichols, & Botvin, 2011).

The operational definition of violence in adolescence has evolved and adapted to different expressions. Thus, the term “antisocial behaviour” does not appear until 1971. It was understood to

be a behaviour that violated social norms and standards. Adolescents involved in antisocial behaviour are currently referred to as offenders.

Moreover, the term “school violence” has evolved since Olweus (1978) first described this behaviour. When referring specifically to bullying, the term was not incorporated until 2003 (APA, 2015), and it is understood to be a form of intimidation, mockery, threat, insult, victimization, or aggression. Authors have established various classifications and nuances (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2013, Garaigordobil, 2011, Vidales-Bolaños & Sádaba-Chalezquer, 2017, Basque Institute of Evaluation and Educational Research, 2017) and have agreed that aggression, damage intent, and repetitive character are its main characteristics.

On the other hand, dating violence, usually called dating violence, has limited research. In this context, the positions of both Díaz-Aguado and Carvajal (2011) and de Miguel Luken (2015) are of interest as they are particularly relevant on the exposure and perception of dating violence among adolescents.

To intervene on risk behaviours in general and on violent behaviour in particular, experts have focused on the explanation of the phenomenon, sometimes by analyzing influential individual variables such as stressful life events, exposure to violence, early and persistent behaviour problems, and lack of social ties, alienation, rebelliousness, and resistance to authority (Cerezo, 2009), among others.

Experts incorporate variables from the social, family, school, and community context. They refer, on the one hand, to the adolescent and his/her individual characteristics (Méndez & Cerezo, 2011) and, on the other hand, the environment, that is, the family, the educational center, the community, as well as the peer group. This phenomenon is well known for its complexity. Therefore, most recent studies on the different types of violence in adolescence (Save the Children, 2016, WHO, 2016, Musaleb & Castro, 2016) have been conducted following ecological-systemic approaches, overcoming the mere juxtaposition or addition of individual and social factors and incorporating interactions, based on the adolescent and the

surrounding environment (Bronfenbrenner, 1979; R. Jessor & Jessor, 1977), and maintaining an evolutionary and transitional vision of the phenomenon.

According to Espelage (2014), a key factor in understanding episodes of school violence is incorporating not only the “spatial” contexts but also what he refers to as the “chronosystem” into the ecological model. Although, in a strict sense, this would refer to vital events, it could be extended to any situation occurring throughout the life cycle. Finally, Sentse, Kretschmer, and Salmivalli (2015) and Jiménez and Estévez (2017) proposed the inclusion of not only the ecological systems perspective but also the gender perspective. The first team through its longitudinal research in Finland and the second in Mexico enable us to anticipate the phenomenon’s complexity, the interactions, the nuances, and the need to go further into these investigations.

Lewis and Fremouw (2001), in relation to adolescent dating violence, differentiated five dimensions, including sociodemographic, interpersonal, clinical, historical, and contextual factors, and referred to the importance and need to distinguish them from those factors related to intimate partner violence, both from the perspectives of the aggressor and victim.

Some studies have attempted to understand the profiles behind the aggressors and their victims, that is, how people deploy their personal traits in different interaction contexts. Moreover, the victims’ profile is usually coincident with a small group of friends and with a situation nearing school and social exclusion. It applies to lonely and, often, rejected people, with poor social skills and thus in a situation of helplessness and vulnerability (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Although some of these investigations characterize students in fixed roles of aggressor or victim, others allude to the possibility of a role change (Cuadrado & Fernández, 2009; Ortega & Mora-Merchán, 2008). Thus, in the study by Ortega and Mora-Merchán (2008), the role of “aggressive victim” appears as a mixed typology. If, for example, a person suffers an aggression, he or she can respond to it or, in another context, can change his or her role and initiate a new aggression. Similarly, Cuadrado and Fernández (2009) refer to two types of victims: aggressive victims and passive or submissive victims. The aggressive victims include those who change roles, and studies on their incidence are highly inconsistent, with large variations concerning the results and with a prevalence ranging from 0.4% to 28.6%, which, according to the authors, is due to methodological reasons, the instruments used, and the sociocultural origin of the study population.

Espelage & Holt (2007) with a sample of 684 students of middle and high school showed that bully-victims were at risk for other victimization such as dating violence or peer sexual harassment. In addition, Cudmore, Cuevas & Sabina (2017) open a new and promising research line, carrying out a study associating polyvictimisation with self-reported delinquency with a sample of 1.525 adolescents. They found partial support to that hypothesis. They supported their hypothesis on the basis that if people are victim of different offenses, people are likely to develop a negative feeling and to react coherently in that direction.

In this regard, the gender differences also remain unclear (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, & Núñez, 2017; Santibáñez, Ruiz-Narezo, González de Audikana, & Fonseca, 2016; Ruiz-Narezo et al., 2014; Díaz-Aguado et al., 2013; Povedano, Jiménez, Amador, Moreno, & Musitu, 2012). In their review, Cuadrado & Fernández (2009) state that there are few studies on this subject and they are neither decisive nor conclusive. Those who find different results do so with a slight difference, with men appearing as more aggressive compared with women (Álvarez-García et al., 2017). Boys see themselves as more aggressive and more victimized in those studies where they are asked about both roles (Díaz-Aguado et al., 2013; Ruiz-Narezo et al., 2014). In this part of the investigation, Cuadrado & Fernández (2009) find differences based on gender, both in the type of response issued and, in the intensity, thereof. Boys are more prone to both direct and indirect physical aggression as well as to verbal aggression, while women, for their part, do so by propagating false rumors or speaking evil of other girls. Povedano et al. (2012) also found differences and nuances in terms of gender in physical and verbal victimization; however, they conclude by stating that the structural model is the same, which suggests that the victimization process is similar for both genders.

In view of this scenario, it is necessary to perform a more in-depth study on the appearance of interactions among violent behaviours to show a clear influence from the ecological systems perspective (Bronfenbrenner, 1979) and the important influence of social learning theory (Bandura & Walters, 1963; Bandura, 1977) both theories are of reference in this research, helping to contextualize and frame the situation, the former including the importance of the environment and the context in which the adolescent is situated, and the latter, the weight of observed social learning in the development and involvement in violent behaviour. The assumption and reproduction of

violent roles and behaviours is likely to occur in adolescence, by either experience or observation. Therefore, it is relevant and pertinent to conduct empirical studies that address these variables in a

joint manner and that help in the understanding of the phenomenon and the keys to its prevention.

Within this approach, the objectives and methodology are as follows.

OBJECTIVES	HYPOTHESIS
<b>Objective 1:</b> To analyse antisocial behaviour, school violence, and dating violence according to the educational pathway.	<b>Hypothesis 1:</b> There is a higher incidence among FPB students in antisocial behaviour, school violence, and dating violence.
<b>Objective 2:</b> To analyse antisocial behaviour, school violence, and partner violence based on gender.	<b>Hypothesis 2:</b> There are significant gender differences in the incidence of violent behaviour, with a higher incidence among boys than girls.
<b>Objective 3:</b> To explore the triggers of violence interactions among violent behaviours	<b>Hypothesis 3:</b> People who are victims of violent behaviour are more likely to acquire the role of aggressors.

## Methodology<sup>2</sup>

### Design

This research project has a non-experimental and transversal research approach, using quantitative methodology. The instrument used is an anonymous and self-registration questionnaire, applied to a sample of 433 people (i.e., 199 girls and 213 boys; 21 did not comply) in ESO (i.e., high school) and FPB (i.e., basic vocational training), aged 12-19 years, in four educational centers in a municipality of Greater Bilbao. This research had the participation of the public education centers of the municipalities chosen, and considered all the students who were in the aforementioned ages. It is interesting to be able to include in the research not only standard secondary school students (ESO), but also second chance school students (FPB).

### Variables and Instrument

The questionnaire consists of 288 items organized into 40 questions related to school, family, and adolescent risk behaviour variables. Questions related to antisocial behaviour, school, and dating violence have been selected. These last two variables are analyzed from a dual role perspective: victims and aggressors. This dual role introduces four scenarios of school violence behaviour and six for dating violence, which are listed in increasing order, from insults, online aggression, up to physical aggression.

The questions have been derived from the *Drugs and School* studies developed since 1981 by *Instituto Deusto de Drogodependencias* (Deusto Institute of Drug Dependency; 2014) and other research (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011; Olweus, 2007).

Adolescent Risk Behaviours	Authorship	Cronbach's Alpha
Antisocial (12 items) evaluates antisocial behaviour from offenses to crimes.	Instituto Deusto Drogodependencias [IDD] (2014)	.770
School Violence; Bullying (4 items): it evaluates verbal violence, physical violence on objects, on individuals; and online violence or through cell phones.	Instituto Deusto Drogodependencias [IDD] (2014) based on Olweus (1998; 2007)	Victim role students violence:.797
		Aggressor role students violence:.800
Dating violence (6 items). Evaluates verbal, physical, and sexual partner violence.	Díaz-Aguado and Carvajal (2011)	Victim role violence:.763
		Aggressor role violence:.780

The reliability test of the scales shows that all of Cronbach's Alpha coefficients obtained were adequate, being higher than .763 (Table 2).

### Analysis and Results

A previous analysis on sample normality through the Kolmogorov-Smirnov test shows that data does not follow a normal distribution in any of the analyzed scales, showing a bilateral asymptotic significance of 0 in all of them. Therefore, the tests performed in this study were non-parametric. The previous analysis is actually a result in itself because it highlights the high percentage of adolescents that claim not to participate in violent behaviour. Although non-parametric tests are carried out, it is considered of interest to examine the relationship between the variables by means of regression analysis. To this end, a prior logarithmic transformation has been carried out to adjust the data to the assumptions of the linear regression model (Bland & Altman, 1996). All statistical analyses have been conducted using the SPSS program, version 23.

Following the first two objectives and hypotheses, the main incidence data based on educational pathway and gender are presented below.

The one-way analysis of variance shows significant differences in antisocial behaviour in both FPB and ESO students, with a higher incidence among male students in both cases (.006 in FPB and .001 in ESO). Furthermore, among ESO students, there are differences in behaviour relating to the school bullying practiced (.001), with a higher incidence of male versus female students. Similarly, it is relevant to allude to the non-existence of significant differences in the involvement of boys and girls from both educational pathways regarding the school bullying experienced (being a victim) as well as the involvement in adolescent dating violence, both from the victim and aggressor perspectives.

Data from the Mann-Whitney U test, based on gender and educational pathway, is presented below. Table 3 shows a greater involvement of boys from both educational pathways in antisocial behaviour, as well as a greater involvement of ESO boys carrying out school violence behaviour. Moreover, significant differences were observed in extremely few of the analyzed variables related to adolescent dating violence.

**Table 3. Mann-Whitney U Test Based on Gender and Educational Pathway in Violent Behaviours Analyzed**

	FPB BOYS				ESO BOYS				FPB GIRLS				ESO GIRLS
	n	Ranges	U	P	n	Ranges	U	P	n	Ranges	U	P	-
<b>ANTISOCIAL BEHAVIOUR</b>													
Selling marijuana	57	48,64	761,500	.050	157	172,21	11428,500	.000					
Smoking joints in the street					159	173,28	11403,500	.002					
Causing commotion in the street					159	177,47	10896,500	.000					
Stealing from a car	57	48,50	826,500	.039	158	169,36	12030,000	.001					
Stealing in markets and warehouses	57	49,11	792,000	.017	159	169,89	12101,000	.001					
Using threats for personal gain	58	49,77	796,500	.049	159	169,60	12148,000	.008					
Shoplifting	57	50,84	693,000	.004	159	169,97	11930,500	.002					
Use of knives	57	49,88	748,000	.003	159	168,90	12259,500	.006					

	FPB BOYS				ESO BOYS				FPB GIRLS				ESO GIRLS
	n	Ranges	U	P	n	Ranges	U	P	n	Ranges	U	P	-
Driving under the influence of alcohol	57	48,68	816,000	.033	159	168,82	12271,500	.003					
<b>SCHOOL VIOLENCE</b>													
I have been hit or bumped, kicked, or locked up somewhere to intimidate me.					158	164,37	11080,000	.004					
I have stolen from, broken, or damaged things of a partner.					160	171,44	12010,000	.001					
I have hit or bumped, kicked, or locked a friend somewhere to intimidate him/her.					160	170,82	11949,000	.002					
<b>DATING VIOLENCE</b>													
He/she has hit me.					91	104,77	4753,000	.044					
I have publicly offended, insulted, or threatened people on social networks or harassed them through the cell phone.					91	105,23	4620,000	.003					
I have forced him/her to perform sexual acts that he/she did not want to do.					92	105,93	4652,000	.012					
I have hit him/her.									33	47,02	725,500	.032	

To respond to the third objective set regarding the triggers for violence interactions among violent behaviours, the Spearman's rho is performed to observe the existing correlations between the violent behaviours analyzed. In the following tables, significant correlations can be observed<sup>3</sup> in the violent behaviours analyzed in terms of gender and educational pathway.

There are only correlations between antisocial behaviour and bullying at school experienced among FPB female students, with it being necessary to indicate that this data has a significance level of .05. Likewise, antisocial behaviour correlates

with school bullying in FPB boys and ESO students of both genders, showing a significance level lower than .01 in FPB boys and ESO girls and a significance level lower than .001 in ESO male students. Moreover, antisocial behaviour shows correlations with the abuse practiced among adolescent couples in both genders and educational pathways. Correlations are observed between the aggressions committed in the three violent behaviours analyzed. It is worthwhile to mention the existence of a correlation between the involvement of ESO female students in antisocial behaviour and victimization in couple's relationships.

**Table 4. Correlations Observed in Spearman's Rho on Antisocial Behaviour**

		BOYS		GIRLS	
<i>Observed correlation</i>		FPB	ESO	FPB <sup>4</sup>	ESO
ANTISOCIAL	Bullying experienced	-	-	.795* Nn= 30	-
	Bullying practiced	.414** n = 53	.385*** n = 153		.177* n = 163
	Dating violence experienced	-	-	-	.266** n = 109
	Dating violence practiced	.359* n = 47	.234* n = 84	.431* n=31	.296** n = 109

School violence behaviour is analyzed from its dual role perspective, as shown in table 5. Regarding victimization, correlations with antisocial behaviour are observed among the FPB girls with a significance level of .05. Furthermore, correlations are observed in relation to school violence practiced by FPB boys (< .01) and ESO students, showing significant differences (i.e., lower than .001), and considering the aggressors and victims roles of the same behaviour. Similarly, there are correlations among FPB students (< .01) and ESO male students (< .001) with them suffering abuse from their partner and them being victims of two forms of violent behaviours. Abuse practiced in partner relationships shows correlations with the bullying experienced among ESO boys (< .001) and FPB girls, with them recognizing themselves as victims within the school context and as aggressors in the adolescent partner relationship.

Continuing with school violence, in reference to the role of aggressor, correlations are observed between the involvement in antisocial behaviour of ESO students—with lower prominence (.001) among boys—and FPB boys. Correlations are also shown in school violence victimization among ESO students, showing a lower significance level in both boys and girls (.001), and FPB boys. There are also correlations with dating violence, maintaining victim roles in at least two violent behaviours in both educational pathways analyzed—both among boys and girls—with the most extreme significant differences, lower than .0001 among FPB girls. Concluding with a reference to the existing correlation between bullying and dating violence practiced among ESO students and FPB girls. Especially relevant is the data on the observed correlations between the school violence practiced and the violence practiced within the partner relationship context, showing < .001 in both ESO boys and FPB girls.

**Table 5. Correlations Observed in the Spearman's Rho in School Violence Behaviour; Victim Role and Aggressor Role**

		BOYS		GIRLS	
<i>Observed correlation</i>		FPB	ESO	FPB <sup>5</sup>	ESO
BULLYING EXPERIENCED	Antisocial behaviour	-	-	.795 n = 30*	-
	Bullying practiced	.378** n = 53	.475*** n = 154	-	.488*** n = 151
	Dating violence experienced	.429** n = 48	.346*** n = 86	.367* n = 30	-
	Dating violence practiced	-	.467*** n = 87	.415* n = 30	-
BULLYING PRACTICED	Antisocial behaviour	.414** n = 53	.385*** n = 153	-	.177* n = 163
	Bullying experienced	.378** n = 53	.475*** n = 154	-	.488*** n = 151
	Dating violence experienced	.407** n = 51	.284** n = 89	.620*** n = 33	.214* n = 109
	Dating violence practiced	-	.382*** n = 89	.619*** n = 33	.299** n = 109

[\*P </= .05; \*\* P </= .01; \*\*\*P </= .001].

Regarding the victim role, correlations with anti-social behaviour are observed among ESO girls, as well as involvement in school violence behaviours from the perspective of the victim among ESO students—observing  $< .001$  among the ESO students—and FPB boys. Moreover, the violence suffered within the partner relationship context shows correlations among both boys and girls of both educational pathways with the involvement in violent behaviours practiced both in the school environment, showing  $< .001$  in ESO boys and FPB girls, and within the partner relationship itself, showing significance indexes equal to or lower than  $.001$  in both girls and boys from both educational pathways.

Lastly, reference must be made to the role of the aggressor in adolescent partner relationships.

This variable shows correlations with involvement in antisocial behaviour and in violent behaviours experienced within the partner relationship context among both boys and girls from both educational pathways ( $< .001$ ), besides correlations with bullying experienced by ESO boys ( $< .001$ ) and FPB girls and correlations with the bullying practiced by ESO students, showing boys  $< .001$ , and FPB girls ( $< .001$ ). Especially relevant are the correlations observed between violence practiced and experienced among both genders and educational pathways, with significant correlations lower than or equal to  $.001$  being observed.

Dating violence, analyzed from the victim and aggressor roles and as shown in Table 6, shows the following correlations.

**Table 6. Correlations Observed in Spearman’s Rho in Adolescent Dating Violence; Victim Role and Aggressor Role**

		BOYS		GIRLS	
		FPB	ESO	FPB <sup>a</sup>	ESO
		Observed correlation			
DATING VIOLENCE VICTIM	Antisocial behaviour	-	-	-	.266** n = 109
	Bullying experienced	.429** n = 48	.346*** n = 86	.367* n = 30	-
	Bullying practiced	.407** n = 51	.284*** n = 89	.620*** n = 33	.214* n = 109
	Dating violence practiced	.636*** n = 52	.660*** n = 89	.788*** n = 33	.650*** n = 109
DATING VIOLENCE AGGRESSOR	Antisocial behaviour	.359* n = 47	.234* n = 84	.431* n = 31	.296** n = 109
	Bullying experienced	-	.467*** n = 87	.415* n = 30	-
	Bullying practiced	-	.382*** n = 89	.619*** n = 33	.299** n = 109
	Dating violence experienced	.636*** n = 52	.660*** n = 89	.788*** n = 33	.650*** n = 109

[\*P  $</=$  .05; \*\* P  $</=$  .01; \*\*\*P  $</=$  .001].

As indicated above, multiple interactions among violence risk behaviours and the roles of aggressor and victim are detected. It is clear, therefore, that mainly among ESO students (both boys and girls), there is a link in the reproduction and victimization of antisocial behaviour, school violence, and dating violence acts, with them becoming, in many cases, aggressors and victims simultaneously. To delve deeper into this information, a linear regression analysis was performed. This one used the multiple regression model by successive steps. This analysis was conducted on a gender basis, and  $\alpha_H$  and  $\alpha_M$  was added to the men and women predictive models, respectively.

Regarding the *antisocial behaviour* variable (CA, by its Spanish acronym) in boys, the following predictive model that explains 45.4% of the

variance was obtained. In the model, the dependent variable, antisocial behaviour, is explained by the bullying practiced (2.488), the abuse carried out in partner relationships (.848), and the bullying experienced (-1.490) so that the greater the bullying practiced, the greater the abuse practiced in partner relationships, and the lower the bullying experienced, the greater the antisocial behaviour, with a constant of 3.019.

$$CA_H = 2.488.BE + 1.490.BR + .848.MPE + 3.019$$

In the equation with the Beta coefficients categorized, we indicate that the bullying practiced has the highest predictive capacity with (Beta = 0.647)

$$Z_{CAH} = 0.647.ZBE - 0.320.ZBR + 0.241.ZMPE$$

We can see that in the case of girls, CA is explained in 26.3% of the variance by the variable adolescent dating violence practiced (1.013), obtaining a more parsimonious simple regression model.

$$CA_M = 1.013.MPE + 1.493$$

With respect to the variable *school violence experienced-victim role-(BR)* in boys, we obtain the following predictive model that explains 41.8% of the variance. In the prediction model obtained, the dependent variable of school violence experienced is explained by the dating violence practiced (.375), antisocial behaviour (.073) and bullying (.341) so that the greater the bullying experienced, the greater the involvement in the dating violence practiced and in school violence itself, and a lower involvement in antisocial behaviour, with a constant .405.

$$BR_H = 0.375.MPE \cdot 0.073.CA + 0.341.BE + .405.$$

The equation with the typified Beta coefficients states that the greatest predictive weight is that of the dating violence practiced, with Beta = 0.497.

$$ZBR_H = 0.497.ZMPE \cdot 0.342.ZCA + 0.413.ZBE$$

We can appreciate that in the case of girls, the school violence experienced (i.e., *BR*) behaviour is explained in 43.2% by the variable bullying practiced (.957) obtaining a more parsimonious simple regression model.

$$BR_M = 0.957.BE + 0.271$$

Regarding the variable *school violence practiced-aggressor role-(BE)* in boys, we obtain a predictive model that explains 51.1% of the variance. In this prediction model, the dependent variable-violent school behaviour practiced-is explained by antisocial behaviour (0.153) and bullying experienced (0.439), so that the greater the bullying practiced, the greater the involvement in antisocial behaviour and bullying behaviours from the role of victim with a constant of -0.072.

$$BE_H = 0.153.CA + 0.439.BR - 0.072.$$

In the equation with the Beta coefficients typified, the greatest predictive weight is that of antisocial behaviour, with Beta = 0.588.

$$ZBE_H = 0.588.ZCA - 0.363.ZBR$$

In the case of girls, the school violence practiced (*BE*) is explained in 47.9% by a predictive model comprising the same behaviours as those among boys. That is, the dependent variable-violent school behaviour practiced-is explained by antisocial behaviour (0.073) and the bullying experienced (0.436), so that the greater the bullying

practiced, the greater the involvement in antisocial behaviours and bullying behaviours from the role of victim with a constant of .028.

$$BE_M = 0.073.CA + 0.436.BR \cdot 0.028.$$

In the equation with the typified Beta coefficients, we observe that the greatest predictive weight is that of the bullying experienced, with Beta = 0.634.

$$ZBE_M = 0.217.ZCA \cdot 0.634.ZBR$$

Concerning the variable *dating violence experienced in adolescence-victim role-(MPR)* in boys, we have the following predictive model that explains 46.1% of the variance. In the predictive model obtained, the dependent variable-dating violence experienced-is explained by the dating violence practiced (0.699) with a constant 0.440.

$$MPR_H = 0.699.MPE + 0.440.$$

In the case of girls, the dating violence experienced (*MPR*) is explained in 57.7% of the variance by the variable dating violence practiced (.898) obtaining a more simple parsimonious regression model.

$$MPR_M = 0.898.MPE + 0.346$$

Finally, it is noteworthy that for the variable *dating violence practiced during adolescence-aggressor role-(MPE)* in boys, we obtain the following predictive model that explains 55.6% of the variance. In the prediction model obtained, the dependent variable, dating violence practiced, is explained by the violent behaviour experienced (0.446) and the school violence experienced (0.528), so that the greater the dating violence practiced, the greater the victimization, both within the school environment and within the context of the partner relationship, with a constant -0.100.

$$MPE_H = 0.528.MPR + 0.446.BR \cdot 0.100.$$

In the equation with the typified Beta coefficients, it can be observed that the greatest predictive weight is that of the dating violence experienced, with Beta = 0.544.

$$ZMPE_H = 0.544.ZMPR + 0.337.ZBR$$

We can observe that in the case of girls, the dating violence practiced is explained in 60.9% by a predictive model that comprises the variables antisocial behaviour (0.102) and dating violence experienced (0.563) with a constant of -0.143.

$$MPE_M = 0.563.MPR + 0.102.CA - 0.143$$

In the equation with the Beta coefficients typified, the greatest predictive weight is that of the dating violence experienced, with Beta = 0.666.

$$ZMPE_M = 0.666.ZMPR + 0.202.ZCA$$

We conclude, therefore, that there are violence interactions among violent behaviours or feedback practices between the three behaviours analyzed and the victim-aggressor roles within their context.

## Discussion

We can affirm, both in relation to the first and second objectives, that there are differences depending on the educational pathway and gender in the three violent behaviours analyzed; antisocial behaviour, bullying, and dating violence. In ESO, boys show greater involvement in the three violent behaviours. These results were similar to those obtained by Cuadrado and Fernández (2009) on a sample of 2000 ESO students in Extremadura, who also concluded that boys were more prone to physical and verbal aggression. It was stated that there were few studies and that they were inconclusive. In FPB, however, there are no significant differences between boys and girls regarding bullying or in dating violence. This last data should be interpreted with some caution, given that samples of girls in this pathway are very small. This data was also recognized by Povedano et al. (2012).

In sum, in this study, boys are more involved in violent behaviours within both educational pathways, in antisocial behaviours, except for behaviours regarded as more “standardized” and socially accepted such as “*hacer botellón*” (adolescents drinking in the street), data coinciding with what was stated by the *Instituto Nacional de Estadística* (National Institute of Statistics; 2018).

Likewise, there is a greater involvement of boys in school violence behaviours—both practiced and experienced—in both educational pathways. We agree with the results by Díaz-Aguado et al. (2013), where boys identified themselves in greater proportion than women as aggressors and victims, that is, in both roles, in situations of school violence, although it is true that some studies have not shown big gender differences such as Álvarez-García et al. (2017). It seems necessary to continue refining methodological aspects to find results that are more consistent.

On the contrary, and being relevant data, adolescent dating violence does not show significant gender-based differences in FPB. This fact indicates that adolescent dating violence is integrated and accepted by both boys and girls. This gives rise to what might be called “*couples in conflict*” and observing “*reciprocal violence interactions*,” where the same individuals play a role of victim and aggressor simultaneously. Some experts

explain these behaviours by sexist attitudes and perceptions, which have been explained in previous studies (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011; de Miguel Luken, 2015). According to Díaz-Aguado and Carvajal (2011), 35% of adolescent boys did not consider “controlling everything my partner does” to be a violent behaviour. Rodríguez (2015) showed an analysis of violent behaviours from the dual role-victim and aggressor—in which there was evidence of a social change, where both boys and girls recognized themselves in both roles, data coinciding with that obtained in the empirical framework of this research.

The third objective explores the existence and triggers of violent interactions among violent behaviours. Interactions between risk behaviours and role changes are confirmed. (i.e., victim-aggressor, aggressor-victim), as mentioned by Díaz-Aguado and Carvajal, (2011), Bender and Lösel (2011), and Díaz-Aguado et al. (2013). Other authors used the term “cycle of violence” (Choi, 2017) in relation to the term derived from aggression among students and the use of corporal punishment by teachers, as well as the relationship observed between child abuse and involvement in violence and future victimization (Manchikanti, 2011). This study has been developed with a holistic and complex approach because it not only analyzes one violent behaviour, as has been done so far, but also incorporates an analysis from the dual role of victim and aggressor and seeks interactions with other violent behaviours.

Being involved in violent behaviours, as a victim or as an aggressor, would increase the likelihood of such behaviour being reproduced in the opposite role, or reciprocally, in other contexts and with other people. This violence interactions among violent behaviours would occur when the same person is involved in one or several situations of violence simultaneously, either as an aggressor or as a victim in this or other violent behaviours. We are speaking of the cycle of violence when alluding to the reciprocal interactions among violent behaviours and not to a linear relationship between behaviours. That is, it would not be possible to state which “behaviour 1” predicts “behaviour 2,” but instead, we refer to the multiple and complex interactions occurring between the different behaviours. For this reason, we consider that although the analysis on the existence of violent cycles would be of great interest, in this research we can only talk about the observed interactions.

Classic authors can help us understand it. As explained by Bandura (1977), as part of his theory of social learning, the reciprocal determinism, stating that the environment interacts and influences

people and vice versa, referring to the complexity of interactions between own behaviours and the behaviours resulting from the environment, as well as alluding to the reproduction of external stimuli, both positive and negative. According to our analysis, individuals identifying themselves as victims, occasionally, commit aggressions targeted to the same people who attacked them or other people to escape from their frustration. Chauv (2003) also reaffirms this idea, emphasizing that the violence experienced in the context of minors reinforces the need to practice violence; this idea once again suggests our hypothesis of the existence of violence interactions among violent behaviours.

The empirical analysis of this study has shown a new approach to risk behaviour in adolescence that will also require a holistic approach within the socio-educational intervention context owing to its high complexity. This intervention will focus not only on improving the quality of life of each adolescent but also on reinforcing educational support based on the empowerment of the person, which gradually favors the promotion of protection factors and the reducing the existing risk factors.

The importance of the analysis should also be considered as it indicates a similar prevalence among FPB boys and girls—although, as indicated by Ortega and Mora-Merchán (2008), caution is advised since the sample of girls is usually smaller—and a slightly higher prevalence of ESO boys. This data is in line with the results obtained by Álvarez-García et al. (2017). That is, the influence of the family and school environments (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016) and school performance in the development of violent behaviours, from victimization or aggression, as well as the existing interaction with other violent behaviours, and understanding the need to make global interventions that consider not only all the systems involved but also the participating variables.

Finally, there is evidence to suggest the need to delve into studies with larger samples, which emphasizes the importance of incorporating different behaviours in their different roles, considering the individual variables and those of different contexts (i.e., family, school, peer, social) including a temporal perspective, as it has been done in the latest studies on the matter (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Espelage, 2014; Jiménez & Estévez, 2015; Sentse et al., 2015).

## Notas

- <sup>1</sup> Bizkume. Umearren etorkizuna eraikitzen. Minors and adolescents in a severe unprotected situation.
- <sup>2</sup> In relation to the procedure, this study has been developed respecting current regulations and principles of ethics related to the protection and avoidance of risks to participants and respect for autonomy.
- <sup>3</sup> [\*P </= .05; \*\* P </= .01; \*\*\*P </= .001].
- <sup>4</sup> The sample size of FPB girls is not large enough to show whether there are correlations, for example: life consumption, abuse experienced from teachers, self-esteem, etc.
- <sup>5</sup> The sample size of FPB girls is not large enough to know whether there are correlations, for example: life consumption, abuse experienced from teachers, self-esteem, etc.
- <sup>6</sup> The sample size of FPB girls is not large enough to know whether there are correlations, for example: life consumption, abuse experienced from teachers, self-esteem, etc.

## References

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. (2017). Cyber aggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- American Psychological Association. (5 de mayo de 2015). PsycINFO. Thesaurus (subjects). Retrieved from <https://googl/WPhWoc>. <https://doi.org/10.1037/e384842004-026>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Bland, J.M. & Altman, D.G. (1996). Statistics Notes: Transforming data. *BMJ*, 312: 770. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7033.770>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bundock, K., Chan, C., & Hewitt, O. (2018). Adolescents' help-seeking behaviour and intentions following adolescent dating violence: A systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/1524838018770412>
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Choi, B. (2017). Cycle of violence in schools: Longitudinal reciprocal relationship between student 's aggression ant teacher's use of corporal punishments. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260517741627>.
- Cuadrado, I., & Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 22-34.
- Cudmore, R.M., Cuevas, C.A. & Sabina, Ch. (2017). The impact of polyvictimization on delinquency among latino adolescents: A General Strain Theory perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(17), 2647-2667.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & Martín, J. (2013). Bullying among adolescents in Spain. Prevalence, participants' roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz-Aguado, M., & Carvajal, M. (2011). *Equality and the prevention of gender-based violence in adolescence*. Madrid: Publicaciones Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- ERIC (The Education Resources Information Center). (15 de abril de 2015). *Thesaurus*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/>
- Espelage, D.L. & Holt, M.K. (2007). Dating violence & sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 36: 799-811.
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Estévez, E., & Jiménez, T. (2015). Aggressive behaviour and personal and school adjustment in a sample of Spanish adolescent students. *Universithas Psychologica*, 14, 111-123. <http://dx.doi.org/10.1144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- Instituto Deusto Drogodependencias. (2014). *Las drogas entre los escolares de Euskadi veinticinco años después*. Bilbao: Publicaciones Deusto.
- Miguel Luken, V. de (2015). *Perception of gender-based violence among adolescents and young adults*. Madrid: Government Delegation for Gender-Based Violence (MSSSI) publications.
- National Institute of Statistics. (September 29, 2018). *Menores condenados según sexo, edad y nacionalidad 2016* [Data file]. Retrieved from <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=25721>
- Basque Institute of Evaluation and Educational Research. (2017). *Maltrato entre iguales 2016*. Vitoria-Gasteiz: ISEI-IVEI.
- Jessor, R., & Jessor, S. (1977). *Problem behaviour and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jimenez, T., & Estevez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Lai, V., Zeng, G., & Meng Chu, C. (2016). Violent and nonviolent youth offenders: Preliminary evidence on group subtypes. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 313-319. <https://doi.org/10.1177/1541204015615193>
- Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00042-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00042-2)
- Manchikanti, A. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: Child abuse and adolescent dating violence as predictors of partner violence in young adulthood. *Youth & Society*, 43, 171-192. <https://doi.org/10.1177/0044118X09358313>.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2011). Bullying y variables interpersonales en la adolescencia relacionadas con el riesgo para el consumo de drogas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 89-97.
- Musaleb, B., & Castro, O. (2016). Qué se sabe del bullying. *Revista de Medicina Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden Publishing.
- World Health Organization. (2016). *Growing up unequal. HBSC 2016 study (2013/2014 survey)*. WHO.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the control-submission schema. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents' victims of cyberbullying. *Comunicar*, 46, 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Povedano, A., Jiménez, I., Moreno, D., Amador, I. V., & Musitu, G. (2012). The relationship between family conflict and expressivity with school victimisation: The role of self-esteem, depressive symptomatology and gender in adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 421-43

- Rodríguez, S. (2015). Dating violence: Preliminary study of prevalence and justification. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 25, 251-275.
- Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M., Fonseca, I., & Santibáñez, R. (2014). Conductas de riesgo en adolescentes. Diferencias entre chicos y chicas. En *Actas de Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo* (pp. 2733-2744). Huelva: FUNIBER.
- Santibáñez, R., Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, J., & Fonseca, J. (2016). Adolescent couples in conflict: Exploring the incidence of violence in early emotional relationships *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 79-94.
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the children y AECID.
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659-677. <https://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Vidales-Bolaños, M., & Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Connected teens: Measuring the Impact of Mobile Phones on Social Relationships through Social Capital. *Comunicar*, 53, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>

### HOW TO CITE THE ARTICLE

Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R., & Laespada, T. (2021) Antisocial and Criminal Behaviour, School Violence, and Dating Violence in Adolescence. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 139-152. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.09

### AUTHOR'S ADDRESS

**MARTA RUIZ-NAREZO.** E-mail: [marta.ruiznarezo@deusto.es](mailto:marta.ruiznarezo@deusto.es)

**ROSA SANTIBÁÑEZ GRUBER.** E-mail: [rosa.santibanez@deusto.es](mailto:rosa.santibanez@deusto.es)

**TERESA LAESPADA MARTÍNEZ.** E-mail: [laespada@deusto.es](mailto:laespada@deusto.es)

### PERFIL ACADÉMICO

**MARTA RUIZ-NAREZO.** Professor of the Department of Social Pedagogy and Diversity at the University of Deusto. Graduated in Social Education, Master in Drug Addiction and Other Addictions and PhD in Educational Innovation and Lifelong Learning from the University of Deusto. Member of the INTERVENTION team: Quality of Life and Social Inclusion, a team recognized by the Basque Government (IT1118-16). His field of research focuses on adolescence and risk behaviours in this life stage.

**ROSA SANTIBAÑEZ GRUBER.** Doctor in Pedagogy from the University of Deusto and a diploma in Criminology from the University of the Basque Country. Professor of Social Pedagogy and Diversity at the University of Deusto since 2010 and main researcher of the INTERVENTION team: Quality of Life and Social Inclusion, a team recognized by the Basque Government (IT1118-16). Her research lines and publications are mainly focused on disadvantaged groups and social exclusion, as well as on the development of educational intervention strategies for social inclusion. She is currently vice-rector for Research and Transfer at the University of Deusto.

**TERESA LAESPADA MARTÍNEZ.** Doctor in Sociology from the University of Deusto. Degree in Political Science and Sociology. Professor at the University of Deusto in the Faculty of Psychology and Education. She has been director of the Deusto Institute of Drug Addiction, director of the Master's Degree in Drug Addiction and Other Addictions, and member of various scientific committees of scientific journals. She is currently the provincial deputy for Employment, Social Insertion and Equality of the Provincial Council of Bizkaia.

**APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA NEGLIGENCIA PARENTAL  
Y SUS EFECTOS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**  
**APPROACH TO THE STUDY OF PARENTAL NEGLIGENCE AND ITS EFFECTS  
IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE**  
**ABORDAGEM AO ESTUDO DA NEGLIGÊNCIA DOS PAIS E SEUS EFEITOS  
NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

Ester CÍSCAR CUÑAT\*, Concepción MARTÍNEZ VÁZQUEZ\*  
& Amparo PÉREZ CARBONELL\*  
\* Universitat de Valencia

Fecha de recepción: 12.XII.2020  
Fecha de revisión: 08.IV.2021  
Fecha de aceptación: 02.XI.2021

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Situación familiar; negligencia; niño desatendido; trastorno de la conducta; trastorno emocional</p>	<p><b>RESUMEN:</b> El presente trabajo recoge una aproximación conceptual del término negligencia, su incidencia, etiología y consecuencias en el neurodesarrollo, así como el estudio con una muestra de 176 niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo derivados desde los Servicios Sociales de Base a un recurso especializado de atención a la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad, en Declaración de Riesgo o con Medida Jurídica de Protección. El propósito general fue profundizar en el estudio de la Negligencia Familiar. A tal fin y con una metodología descriptiva y exploratoria se procedió al uso de pruebas autoinformadas, evaluación de la familia y evaluación del tutor/a desde el área escolar (SENA) y al pase de un instrumento de evaluación de la gravedad de la situaciones de riesgo (Balora) por parte de profesionales. De los datos recogidos, se llega a plantear a la negligencia como la forma de maltrato más frecuente relacionada con los trastornos internalizantes y externalizantes que dichos niños/as y adolescentes presentan. Para finalizar, se realizan algunas propuestas para continuar estudiando en esta línea y mejorar el conocimiento de la negligencia, así como la minimización de su impacto en la infancia y adolescencia vulnerada que la padece.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> Family situation; negligence; neglected child; conduct disorder; emotional disorder</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The present work includes a conceptual approach to the term neglect, its incidence, etiology and consequences in neurodevelopment, as well as the study with a sample of 176 children and adolescents at risk derived from the Basic Social Services to a specialized resource care for children and adolescents in vulnerable situations, in a Risk Statement or with a Legal Protection Measure. The general purpose was to deepen the study of Family Neglect. To this end and with a, descriptive and exploratory methodology, we proceeded to the use of</p>

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

**Ester Císcar Cuñat.** Facultad Filosofa y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, nº 30 46010 Valencia. E-mail: Ester.Ciscar@uv.es

	self-reported tests, evaluation of the family and evaluation of the tutor from the school area (SENA) and to the utilization of an instrument to evaluate the severity of the risk situations (Balora) by professionals. From the data collected, neglect is considered as the most frequent form of abuse related to the internalizing and externalizing disorders that these children and adolescents present. Finally, some proposals are made to continue studying along these lines and to improve the knowledge of neglect as well as the minimization of its impact on the affected childhood and adolescence.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Situación familiar; negligência; criança negligenciada; transtorno de conduta; distúrbio emocional	<b>RESUMO:</b> O presente trabalho considera uma abordagem conceitual do termo negligência, sua incidência, etiologia e consequências no neurodesenvolvimento, bem como o estudo realizado com uma amostra de 176 crianças e adolescentes em situação de risco derivado desde os Serviços Sociais Básicos para um recurso especializado de atenção à infância e adolescência em situação de vulnerabilidade, em Declaração de Risco ou com Medida de Proteção Judicial. O objetivo geral foi aprofundar o estudo da Negligência Familiar. Para tanto, e por meio de uma metodologia descritiva e exploratória, procedeu-se ao uso de provas autodeclaradas, avaliação familiar e avaliação do tutor da área escolar (SENA) e passe de instrumento de avaliação da gravidade das situações de risco (Balora) por profissionais. A partir dos dados coletados, a negligência pode ser considerada forma de abuso mais frequente relacionada aos transtornos internalizantes e externalizantes que essas crianças e adolescentes apresentam. Para finalizar, algumas propostas são feitas para continuar estudando nesta linha e melhorar o conhecimento sobre a negligência, bem como a minimização de seu impacto na infância e adolescência vulnerável que dela sofre.

## 1. Introducción

La negligencia debe ser objeto de atención de todos los y las profesionales que forman la red de protección a la infancia y adolescencia como una forma de maltrato que puede tener consecuencias psicológicas y neurológicas irreversibles, ya que el cerebro humano continúa desarrollándose durante la niñez, la adolescencia e incluso en la etapa adulta (Lachica, 2010; Iborra y Sanmartín, 2011; Alarcón, 2019; Reig, 2019; OMS, 2020). Uno de los acontecimientos científicos más importantes de estas últimas décadas ha sido demostrar que la existencia y la calidad de las relaciones interpersonales son las responsables de la organización, la maduración y el desarrollo cerebral (Barudy & Dantagnan, 2010; Zhu et al., 2019; Cyrulnik, 2020). De ahí, que la negligencia por parte de un adulto puede causar daños que afecten a las estructuras cerebrales encargadas de las funciones cognitivas y del control de las emociones. Si bien puede decirse que distintos tipos de negligencia traen consigo distintos tipos de consecuencias, las cuales tendrán un impacto diferente según la frecuencia, temporalidad, gravedad, duración y edad del niño o de la niña (Delgado, 2016), es un hecho claramente constatable la influencia negativa que la misma tiene en el desarrollo físico, emocional y social de quienes la padecen (Kisely et al., 2018).

Una primera aproximación a la definición de negligencia es la aportación realizada décadas atrás por Polansky et al. 1972 (citado en Ruiz y Gallardo 2002), pero con absoluta vigencia en nuestros días, al conceptualizarla como un fenómeno invisible, silencioso, insidioso, provocado por una indiferencia generalizada familiar, motivo por el cual los casos de negligencia suelen ser en

su mayoría más crónicos y de mucho peor pronóstico. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Cruz et al., 2019) define la negligencia como la imposibilidad de cumplir las necesidades físicas y psicológicas de los niños/as para protegerlos del peligro, aun cuando las personas responsables de la crianza tengan los medios, conocimientos y acceso a los servicios para hacerlo. También se presentan definiciones más concretas, incluso con la aportación de tipologías como la de Mesa-Gresa y Moya-Albiol (2011). No obstante, una de las más completas es la taxonomía sobre la negligencia presentada por Arruabarena y Hurtado (2018) -ver Figura 1-, en la que además se contempla la negligencia como aquella situación en la que el niño, niña y adolescente ha sufrido un perjuicio físico o existe riesgo de que lo sufra como consecuencia de la incompetencia de sus progenitores o cuidadores para cubrir sus necesidades físicas, de seguridad, formativas y/o psíquicas.

Añadir que, hablar de negligencia no implica hablar de una gran frecuencia en el acto maltratante por parte del adulto (Losada y Porto, 2019). Basta un solo hecho para que pueda ser considerada como tal, principalmente cuanto menor es la edad del niño o la niña. En este sentido, algunos autores entienden la negligencia como la incapacidad, ya sea reiterada o no, por parte de un progenitor o cuidador para cumplir con sus labores de atención a las necesidades básicas del niño, niña o adolescente (Delgado, 2016; García-Cruz et al., 2019; Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Postura que se confirma cuando en diferentes investigaciones se ratifica que la negligencia, sin ninguna duda, es la forma de maltrato más frecuente (Bolívar et al., 2014; Ciscar, 2019; Cruz et al., 2019). A ello se debe unir, en lo que respecta a la incidencia,

**Figura 1. Parámetros y variables de la tipología de Negligencia**

NEGLIGENCIA	
PARÁMETRO	VARIABLE
Negligencia hacia las necesidades físicas	Alimentación
	Cuidado de la salud física
	Vestido
	Higiene personal
	Condiciones higiénicas de la vivienda
	Estabilidad y condiciones de habitabilidad de la vivienda
Negligencia hacia las necesidades de seguridad	Seguridad, vivienda y prevención de riesgos
	Supervisión
	Protección ante desprotección grave perpetrada por otras personas
Negligencia hacia las necesidades formativas	
Negligencia hacia las necesidades psíquicas	Interacción y afecto
	Estimulación
	Atención problemas emocionales graves
	Normas, límites y transmisión de valores morales positivos

atendiendo a los últimos datos recogidos desde el Observatorio de la Infancia (2020) -ver Tabla 1-, el porcentaje tan significativo que la negligencia ocupa en relación a otras formas de maltrato infantil. Resultados similares se recogen en otras investigaciones como la de Rodríguez-González y Loredó-Abdalá (2019), que sugieren, además, la necesidad de profundizar más en el estudio sobre las causas de esta elevada incidencia pero también en la necesidad de implementación de programas de intervención familiar que permitan trabajar con los adultos negligentes y maltratantes.

Al revisar la posible etiología de la negligencia se parte, en esta investigación, de que la existencia del maltrato infantil no puede tener una única explicación causal, sino que se puede hablar de una etiología multicausal no atribuible solamente a

cuestiones de índole social, cultural o económica de manera independiente.

En la revisión realizada, los resultados ofrecen que un modelo explicativo con gran aceptación es el propuesto por Belsky (1984), que toma como fundamento el estudio de los entornos o sistemas en los que se desarrollan las personas y que están vinculados entre sí (Gaixiola & Frías, 2008; Luján, 2013; García-Cruz et al., 2019). En esta línea, la concepción ecológica de Bronfenbrenner (1994), ofrece un modelo integrativo en el que se distinguen tres dimensiones: macrosistema (sociedad), exosistema (comunidad) y microsistema (individual y familiar-relacional). Según Belsky et al. (1991), el riesgo de maltrato infantil aumenta si se entiende desde la interacción del individuo, la familia, la comunidad y los factores culturales. De ahí que no es suficiente explicar la negligencia desde un solo factor de riesgo psicosocial, sino que la ocurrencia del maltrato infantil está determinada en gran medida por la balanza entre factores estresores o de riesgo y factores de apoyo o protectores.

En esta línea, una hipótesis que cobra cada vez más peso en la etiología de la negligencia es la aportada por autores como Barudy y Dantagnan (2005) y Mulero y Montero-López (2020) quienes entienden que las causas de las incompetencias de los padres y madres que maltratan se encuentran en sus historias personales, familiares y sociales. En sus investigaciones se encuentra, que en dichas historias se da la existencia de malos tratos infantiles, medidas de protección inadecuadas, institucionalización masiva, pérdidas y rupturas, antecedentes de enfermedad mental en uno de los dos padres, pobreza y exclusión social. La falta de atención puede provocar consecuencias de carácter permanente cuando esta ocurre en períodos de desarrollo de las capacidades emocionales y cognitivas, dificultando así la promoción de las mismas. Estudios prospectivos señalan cómo el abandono y la negligencia durante la infancia se asocian con retrasos significativos en el desarrollo cognitivo y el crecimiento craneal en niños pequeños, así como con bajos logros académicos en la adolescencia y la adultez (Mesa-Gresa & Moya-Albiol, 2011; Brauer et al., 2016). En casos de niños y niñas institucionalizados se observan déficits en las tareas dependientes del córtex prefrontal, esto es, inatención y déficits sociales, asociados con la privación y los altos niveles de estrés. Asimismo, otras investigaciones han revelado un menor funcionamiento cognitivo en niños médicamente sanos pero que han sufrido abandono -y que no tienen una historia de abuso físico grave, abuso sexual, exposición prenatal a sustancias o maltrato psicológico (insultos)- al compararlos con niños control no maltratados. Estos datos indican que

**Tabla 1. Incidencia de las distintas formas de maltrato infantil**

	TOTAL	Abuso sexual	Emocional	Físico	Negligencia	
		FRECUENCIA	FRECUENCIA	FRECUENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Andalucía	5.371	194	1.679	1.379	2.119	39,45%
Aragón	743	10	254	115	364	48,99 %
Asturias	239	20	15	32	172	71,96 %
Baleares	2.069	397	658	661	353	17,06%
Canarias	1.725	12	263	146	1.304	75,59%
Cantabria	324	5	102	26	191	58,95%
Castilla y León	1.675	30		267	760	45,37%
Castilla-La Mancha	98	17	11	56	14	14,28%
Cataluña	4.749	146	2	455	4.146	87,30%
C. Valenciana	1.266	191	305	314	456	36,01%
Extremadura	358	0	137	0	221	61,73%
Galicia	SD	SD	SD	SD	SD	---
Madrid	1.271	61	362	191	657	51,69%
Murcia	950	77	203	158	512	53,89%
Navarra	236	12	51	37	136	57,62%
País Vasco	1.358	33	78	13	1.234	90,86%
La Rioja	30	2	10	9	9	30%
Ceuta	30	1	0	16	13	43,33%
Melilla	48	1	10	19	18	37,50%
<b>Total</b>	<b>22.540</b>	<b>1.209</b>	<b>4.758</b>	<b>3.894</b>	<b>12.679</b>	<b>56,25%</b>
Tasa 1/100.000 personas menores de 18 años						
Fuente: Observatorio de la Infancia (2020).						

los niños víctimas de abandono y negligencia en la niñez manifiestan déficits específicos en atención, funciones ejecutivas y funciones visoespaciales.

Además, las repercusiones de la negligencia pueden ser también a largo plazo (Schalinski et al., 2019). Como refiere Azaoa (2006) estudios longitudinales han mostrado que la negligencia puede ocasionar daños emocionales incluso más severos y duraderos que el maltrato físico. Asimismo, se ha constatado que los niños y niñas que han sufrido negligencia o han sido abandonados, sufren

mayores problemas de salud que los que han padecido maltratos físicos o abuso sexual (Amores-Villalba & Mateos-Mateos, 2017).

Tal y como se ha comentado anteriormente, el desarrollo y el funcionamiento adecuado del cerebro y del sistema nervioso dependen de los cuidados y de los buenos tratos recibidos en la infancia y, sobre todo, antes de los tres primeros años (Martínez, 2019), pues las experiencias relacionales modelan la organización de las neuronas, y, por tanto, la arquitectura cerebral. Esto es, el

maltrato produce daños irreversibles en las estructuras cerebrales y también en sus funciones, con la consiguiente afectación en el desarrollo bio-psico-social (English et al., 2005; Dube et al., 2009; Danese & Tan, 2014).

Se espera, por tanto, que esta investigación contribuya a una mayor comprensión del fenómeno de la negligencia, que permita a los profesionales un correcto abordaje sobre su intervención con el fin de conseguir reparar el funcionamiento mental y físico del niño, niña y adolescente que la padece.

## 2. Metodología

El problema que ha guiado esta investigación se encuentra en la experiencia profesional de las autoras. A través de una metodología descriptiva y exploratoria y con una muestra obtenida en 2017 de niños, niñas y adolescentes a los que se tiene acceso, se procedió al pase de dos pruebas por parte de profesionales –SENA y Balora–. Hacemos referencia a un enfoque causal de la realidad social (Berthelot, 1990), siendo el maltrato a la infancia, además de los problemas emocionales y conductuales que estos niños, niñas y adolescentes presentan asociados a la situación de riesgo que padecen, el fenómeno de estudio.

### Objetivos

Desde el interés planteado por profundizar en la negligencia familiar, se pretende analizar si:

- 1) La negligencia es la forma de maltrato con más presencia en la infancia maltratada.
- 2) Hay una comorbilidad entre la negligencia y las diferentes formas de maltrato.
- 3) Existe una relación entre la negligencia y los problemas internalizantes y externalizantes que sufren los niños, niñas y adolescentes.

Pretensiones que se operativizan en la formulación de dos objetivos:

- Realizar un estudio de la prevalencia y la comorbilidad de la negligencia familiar como forma de maltrato.
- Analizar el impacto que la negligencia familiar tiene sobre los problemas internalizantes y externalizantes de los niños, niñas y adolescentes que la padecen.

### Sujetos

Atendiendo a los objetivos de esta investigación se realizó un muestreo intencional o de conveniencia, seleccionando a aquellos individuos que a lo largo del año 2017 fueron derivados desde los

Servicios Sociales de Base de la Comarca Camp de Túria en la provincia de Valencia, al recurso especializado de atención a la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad, en declaración de riesgo o con medida jurídica de protección de dicha comarca. Del total de 176 participantes de la muestra, el 55,10% fueron niños y el 44,90% eran niñas.

La edad estaba comprendida en un rango entre los 3 y los 18 años, siendo la media de edad los 11 años. En cuanto a la nacionalidad, el 98% eran españoles. El 40% de la muestra había repetido algún curso escolar y al 6,30% se le había aplicado una adaptación curricular individual. Asimismo, el 32,40% había sido atendido por la Unidad de Salud Mental Infantil y del Adolescente (USMIA) por presentar algún tipo de problema conductual y/o emocional.

### Instrumentos

La información fue recogida utilizando básicamente dos instrumentos:

- “*Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)*” (Fernández-Pinto et al., 2015a, 2015b). Esta prueba permite detectar un alto espectro de problemas, además de evaluar un buen número de variables psicológicas que juegan un papel muy relevante en el inicio, mantenimiento o resolución de estos. En su pase se empleó la escala de evaluación variable que va desde los 3 hasta los 18 años, estructurada en tres niveles: el rango de edad de los 3 a los 6 años, el de 6 a 12 años y el de 12 a 18 años –ver Figura 2–. Las fuentes de información utilizadas fueron: pruebas de autoinforme, evaluación de la familia y evaluación del tutor/a. Dentro de las pruebas de autoinforme, se utilizó el instrumento mediante una aplicación individual.

- BALORA, “*Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca, actualizado (2017)*”. El objeto de su uso en la presente investigación es determinar tanto la gravedad dentro de las situaciones de riesgo, como la descripción de los diferentes tipos de desprotección que están padeciendo los niños, niñas y adolescentes en el seno de su familia. Se valoran las distintas formas de maltrato que pueden padecer los niños, niñas y adolescentes: Maltrato físico, Negligencia, Abuso sexual, Maltrato psíquico, Abandono e Incapacidad parental de control de la conducta del niño, niña o adolescente, además de la categoría Otras dónde se recogen diferentes situaciones específicas no contempladas anteriormente.

<b>Figura 2. Estructura del instrumento SENA</b>		
Escalas control		Inconsistencia
		Impresión negativa
		Impresión positiva
Índices globales		Índice Global de Problemas
		Índice de Problemas Emocionales
		Índice de Problemas Conductuales
		Índice P. en las Funciones Ejecutivas
		Índice de Recursos Personales
		Índice de Problemas Contextuales
Escalas de problemas	Problemas Interiorizados	Depresión
		Ansiedad
		Ansiedad social
		Quejas somáticas
		Sintomatología postraumática
	Problemas Exteriorizados	Problemas de atención
		Hiperactividad-Impulsividad
		Problemas de control de la ira
		Agresión
		Conducta desafiante
	Problemas Contextuales	Problemas familiares
		Problemas con la escuela
		Problemas con los compañeros
	Otros Problemas	Problemas de aprendizaje
		Comportamiento inusual
	Escalas de vulnerabilidades	
		Rigidez
		Aislamiento
Escalas de recursos personales		Integración y competencia social
		Inteligencia emocional
		Disposición al estudio
		Autoestima
Nota: Modificado de Fernández-Pinto, Santamaria, Sánchez-Sánchez, Carrasco y del Barrio (2015a).		

Permite valorar diferentes tipos de gravedad: moderada, elevada y muy elevada y fue cumplimentada por el o la profesional que realizó la intervención familiar en relación a cada sujeto.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

El proceso de recogida de los datos se realizó a lo largo del año 2107. La cumplimentación del instrumento Balora actualizado se realizó de forma individualizada para cada sujeto por parte de las profesionales de referencia en la atención de cada caso, a partir de la información facilitada por la propia familia, por los propios niños, niñas y adolescentes, y por los profesionales que conforman la red de protección a la infancia, el ámbito social, de educación, de salud y policial consultados.

Por otra parte, el pase de la prueba SENA se realizó con las tres fuentes de información que contempla la misma, el sujeto, la familia y la escuela. Atendiendo en cada caso a la edad del niño, niña y adolescente.

El análisis e interpretación de los datos fue llevado a cabo a partir de los parámetros de corrección del instrumento Balora actualizado y del SENA. Los datos fueron introducidos en el programa SPSS Statistics (Coakes y Steed, 2009) en su versión 24, realizando a partir de los mismos el estudio con los estadísticos descriptivos pertinentes y, específicamente, la prueba Chi Cuadrado.

## **3. Resultados**

Los resultados de la investigación se presentan dando respuesta a los planteamientos iniciales:

### *1) La Negligencia es la forma de maltrato con más presencia en la infancia maltratada*

Los resultados obtenidos con el pase del instrumento Balora actualizado indican que el 100% de los niños, niñas y adolescentes de la muestra padecen negligencia. Concretamente, la forma de negligencia que más se da es la negligencia hacia las necesidades psíquicas en la carencia de normas, límites y transmisión de valores morales positivos en un 77,80% de los casos, seguido de la falta de interacción y el afecto en un porcentaje del 76,10%; la deficitaria o nula estimulación para el correcto desarrollo psíquico del menor en el 68,80% y por último la insuficiente atención ante los problemas emocionales graves está presente en un 15,30%. De la misma forma, con un porcentaje muy significativo del 57,40%, se sitúa la negligencia hacia las necesidades formativas de los niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, en la negligencia hacia las necesidades de seguridad, el mayor índice de gravedad se da en la falta de supervisión con un 42,60%,

seguido de la ausencia de protección ante situaciones de desprotección grave perpetradas por otras personas con un 39,20% y, en tercer lugar, la omisión en la seguridad física de la vivienda y en la prevención de riesgos con un 21,60%.

Por lo que respecta a la negligencia de los padres, madres o cuidadores hacia las necesidades físicas, las mayores deficiencias se dan en las condiciones higiénicas de la vivienda estando presentes en el 23,90% de los niños, niñas y adolescentes, y en las de higiene personal en un 24,40%, seguida de las necesidades en el vestido con un 23,30%, en el cuidado de la salud física de los sujetos en un 20,50%, en la estabilidad y condiciones de habitabilidad de la vivienda en un 21,10% y por último, la insuficiencia o escasez en la alimentación, presentando un porcentaje del 20%.

### *2) Hay una comorbilidad entre la Negligencia y las diferentes formas de maltrato*

A partir de los datos obtenidos sobre las distintas formas de desprotección que los niños, niñas y adolescentes de la muestra presentan se ha realizado la prueba Chi Cuadrado de Pearson con la finalidad de conocer la relación de dependencia o independencia entre la negligencia, en sus diferentes formas, y las otras formas de maltrato. Para ello se ha tomado como valor de significación el 0,05<sup>1</sup>. Tras el tratamiento de los datos y como queda reflejado en la Tabla 2, de entre todas las formas de maltrato, las que presentan una mayor relación de dependencia con las otras tipologías son las propias de la negligencia física. En primer lugar estarían las deficiencias en la alimentación en un 83,33%, seguidas de la falta de condiciones higiénicas adecuadas de la vivienda 72,22% y la atención a las necesidades psíquicas, como es la falta de protección ante desprotección perpetrada por otras personas en un 66,66%.

Otro aspecto de interés en el estudio de la relación de dependencia entre las distintas formas de maltrato es el nivel o grado de dependencia que se mantiene entre ellas, tal y como se puede apreciar en la Tabla 3.

### *3) Existe una relación entre la Negligencia y los problemas internalizantes y externalizantes que sufren los niños, niñas y adolescentes*

Los resultados indican que existe relación de dependencia entre los problemas en las funciones ejecutivas -ver Tabla 4- y tres formas de maltrato de la categoría negligencia: en la higiene personal, en las condiciones higiénicas de la vivienda y en la supervisión.

En cuanto a la correspondencia entre los problemas contextuales y las formas de maltrato, esta

**Tabla 2. Relación de dependencia entre las distintas tipología de maltrato**

Maltrato físico			11,11%	
Negligencia	Necesidades físicas	Alimentación	83,33%	
		Cuidado de la salud física	61,11%	
		Vestido	55,55%	
		Higiene corporal	55,55%	
		Condiciones higiénicas de la vivienda	72,22%	
		Estabilidad y condiciones habitabilidad de la vivienda	55,55%	
	Necesidades de seguridad	Seguridad vivienda y prevención de riesgos	50%	
		Supervisión	44,44%	
		Protección ante desprotección perpetrada por otras personas	66,66%	
	Necesidades formativas			38,88%
	Necesidades psíquicas	Interacción y afecto		55,55%
		Estimulación		50%
		Atención problemas emocionales graves		50%
Normas, límites y transmisión de valores positivos			44,44%	
Maltrato psíquico	Maltrato emocional		50%	
	Instrumentalización en conflictos		50%	
	Exposición a situaciones de violencia		50%	
	Amenazas de agresión física		27,77%	
Incapacidad parental de control de la conducta del NNyA			33,33%	
<p><i>Nota. Fuente: Ciscar, E. (2019). Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes. Un estudio relacional según la tipología del maltrato (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.</i></p>				

**Tabla 3. Nivel de dependencia entre tipologías maltrato y diferentes formas de Negligencia**

	Negligencia Física	Negligencia Seguridad	Negligencia Formación	Negligencia Necesidades psíquicas
Maltrato Físico	15,520 > 12,591	7,494 < 12,591	19,586 > 12,591	8,502 < 12,591
Maltrato Psíquico	30,041 > 12,591	21,727 > 16,919	7,719 > 12,591	33,290 > 16,919
Abandono	4,000 > 3,841	No se han obtenido datos	0,444 < 3,841	2,222 < 5,991
Incapacidad parental de control del NNyA	20,086 > 16,919	21,255 > 16,919	3,556 < 12,591	19,565 > 16,919
<p><i>Nota. Fuente: Ciscar, E. (2019). Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes. Un estudio relacional según la tipología del maltrato (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.</i></p>				

se encuentra también relacionada con la negligencia, en este caso en concreto: con la alimentación, en mayor medida con las condiciones higiénicas de la vivienda y con la interacción y afecto. Las quejas somáticas también son informadas por los propios sujetos y, a partir de estos datos, se puede apreciar que existe una relación destacada entre este problema emocional y la negligencia en las condiciones higiénicas de la vivienda. Los problemas de atención son dependientes con la negligencia en la interacción y afecto.

En lo que respecta a la asociación entre la hiperactividad-impulsividad y los diferentes tipos de maltrato, comentar que una vez más este es un problema que mantiene una dependencia con la forma de maltrato negligencia en la interacción y afecto. Hay que destacar, que esta variable sí presenta una relación de dependencia con tres formas de negligencia: la de cubrir las necesidades formativas; la transmisión de normas, límites y transmisión de valores morales positivos y la falta de seguridad en la vivienda y la prevención de riesgos.

La conducta desafiante es, en nuestra investigación, la variable que mantiene una mayor dependencia con las formas de maltrato que se estudian. De forma específica entre ellas destacan como forma de negligencia, la negligencia física en la alimentación y en la higiene personal.

En cuanto a las variables del maltrato dependientes con el comportamiento inusual que presentan los niños, niñas y adolescentes se encuentran la negligencia en la interacción y afecto. Si bien, se constata en la investigación que los problemas en el contexto familiar solo mantienen relación con la negligencia por falta de supervisión. Asimismo, en los problemas de relación con los compañeros se puede ver como la negligencia en el vestido mantiene una relación de dependencia con los problemas entre los mismos.

Queda probado en esta investigación, que la baja autoestima también mantiene una relación de dependencia con dos formas de negligencia en la interacción y afecto y en la estimulación. Se puede apreciar como la conciencia de problemas es dependiente con la negligencia en la seguridad.

**Tabla 4. Relación dependencia Negligencia y problemas emocionales y conductuales en NNy A maltratados**

	Física	Seguridad	Formación	Necesidades psíquicas
Problemas funciones ejecutivas	14,496 > 12,591	13,576 > 12,591	2,819 < 9,487	11,610 < 12,591
Problemas contextuales	18,641 > 12,591	8,750 < 9,487	3,866 < 9,487	13,818 > 12,591
Quejas somáticas	13,820 > 12,591	9,317 < 12,591	3,193 < 9,487	9,735 < 12,591
Sintomatología postraumática	16,162 > 12,591	5,714 < 12,591	4,116 < 9,487	7,737 < 12,591
Problemas de atención	9,063 < 12,591	3,000 < 7,814	2,949 < 9,487	12,052 > 9,487
Hiperactividad-impulsividad	5,201 < 12,591	8,046 < 12,591	7,225 < 9,487	14,038 > 12,591
Agresión	4,000 < 5,991	1,875 > 1,386	12,200 > 9,487	10,380 > 9,487
Conducta desafiante	7,639 > 5,991	6,287 < 12,591	6,408 < 9,487	6,559 < 12,591
Comportamiento inusual	6,429 < 12,591	6,319 < 9,487	9,353 < 9,487	25,923 > 12,591
Problemas en el contexto familiar	5,555 < 12,591	10,864 > 9,487	3,360 < 9,487	9,555 < 12,591
Problemas de relación con los compañeros	8,031 > 5,991	8,587 < 12,591	6,977 < 9,487	8,991 < 12,591
Déficits en la Autoestima	8,000 < 9,487	8,860 < 9,487	4,936 < 9,487	11,967 > 9,487
Conciencia de problemas	9,620 < 12,591	4,800 > 3,841	4,706 < 9,487	5,702 < 9,487

*Nota.* Fuente: Ciscar, E. (2019). *Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes. Un estudio relacional según la tipología del maltrato* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

#### 4. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados, parece quedar suficientemente constatado en el presente estudio la importancia de las competencias parentales en el cuidado y atención de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y la alta correlación existente entre la negligencia y la aparición de problemas de diversa índole.

La negligencia y el abandono durante la infancia, pueden considerarse como agentes que interrumpen el desarrollo y funcionamiento cerebral normal. Es más, dependiendo de la edad de inicio, de la duración y gravedad de los malos tratos, pueden también llegar a producir modificaciones considerables en algunas estructuras cerebrales en términos de volumen, actividad y conectividad, tanto en el estado de reposo como en la ejecución de funciones cognitivas y emocionales (Cassiers et al., 2018). En muchos casos los daños que provoca este tipo de maltrato tienden a subestimarse en detrimento de otros más visibles (Azaola, 2006). La exposición al estrés en los primeros años de vida causada por la negligencia, puede ser la base del aumento del riesgo para desarrollar trastornos de ansiedad, depresión y otros trastornos, con posibilidad de persistir en la edad adulta (Kokoulina & Fernández, 2014).

En el presente estudio, el primer objetivo, relacionado con una incidencia mayor de la negligencia en relación con otras formas de maltrato infantil, ha sido constatado según los resultados encontrados, coincidiendo con los datos obtenidos en otras investigaciones como las llevadas a cabo (De Paúl et al., 1995; Moreno, 2004; Bolívar et al., 2014). La negligencia ante las necesidades psíquicas encontrada en la muestra podría venir explicada por la insensibilidad parental a la hora de promover los procesos que modulan el control de impulsos y las deficiencias en el establecimiento de apegos seguros, como muestran los altos porcentajes en la falta de interacción y afecto. Tal como avalan otras investigaciones, los niños y niñas de adultos no sensibles a sus necesidades verán restringida su capacidad de regulación emocional, de reconocimiento de emociones, de expresión de necesidades y el reconocimiento de su cuidador principal como un apoyo emocional (Leyh et al., 2016). Estas dificultades de regulación en niños y niñas que sufren un maltrato persistente pueden conducir a otro tipo de fenómeno con importantes repercusiones como es el rechazo entre iguales y la victimización. Hecho, que va a formar parte de su desarrollo e influirá tanto en sus relaciones intra como interpersonales, afectando en áreas cognitivas, de personalidad, físicas y ambientales (Mitchell et al., 2020). Asimismo,

algunos estudios demuestran que los niños, niñas y adolescentes que padecen victimizaciones repetidas tienen una mayor riesgo de sufrir un trauma complejo (López et al., 2010; Muñoz, 2014; Barboza, 2018), relación que ha sido constatada en la muestra estudiada.

Por otra parte, en lo que respecta al segundo objetivo acerca de la relación entre negligencia y trastornos internalizantes y externalizantes, los resultados del presente estudio van en la línea de otras investigaciones, estando los primeros relacionados con comportamientos ansiosos, depresivos y problemas somáticos, mientras que los trastornos externalizantes se asocian más a comportamientos agresivos, falta de atención, desobediencia y conductas delictivas. López et al. (2010), señalan que las alteraciones de las emociones o síndromes internalizantes están relacionadas con inestabilidad del estado de ánimo, obsesiones, problemas somáticos, nerviosismo, inseguridad, miedos, fobias, tristeza, apatía, disforia, inquietud, tensión, preocupación y culpabilidad entre otros síntomas. Asimismo, como recogen los autores, se da además la circunstancia de la comorbilidad de los dos tipos de alteraciones en muchos de los casos, por lo que la sintomatología internalizante puede y suele manifestarse junto a problemas de comportamiento de tipo externalizante, tales como: irritabilidad, impulsividad, agresividad, inatención, comportamientos disruptivos, etc. De este modo, es menos visible a los adultos pudiendo quedar eclipsados por los comportamientos externalizantes, dado que estos últimos se perciben más y son motivo de queja y consulta.

Los avances encontrados gracias a la neurociencia en las últimas décadas sugieren la importancia de la prevención del maltrato infantil dado los nefastos efectos que causa a nivel de autoorganización y desarrollo de las funciones cerebrales que se recogen de manera visible en pruebas de neuroimagen en las que se observa clara diferencias entre los NNA maltratados en relación a otros que no lo son. Avance que prueba, la necesidad de programas de sensibilización y concienciación dirigidos a padres y madres en los que se trabajen contenidos acerca de apego y la función reflexiva parental en tanto que capacidad para entender cómo los estados mentales afectan a sus hijos e hijas, a fin de ofrecer una respuesta más sensible y adaptada a las necesidades específicas en función de su edad y características.

Se considera necesaria la existencia de más estudios de tipo longitudinal en relación a la negligencia y sus consecuencias, así como la realización de programas de intervención desde la Orientación familiar. Estudios y programas, que promuevan vínculos seguros entre padres e hijos/

as, el entrenamiento de prácticas de crianza para responder adecuadamente a sus necesidades y el acompañamiento en la creación y mantenimiento de redes sociales para la utilización de los recursos comunitarios y de apoyo.

También, nuevas investigaciones serían necesarias en la línea de estudiar de forma más específica el papel que desempeña la negligencia parental en el desarrollo de este tipo de problemas como la realizada por Muñoz (2014). Investigación, donde se encontró que los niños, niñas y adolescentes maltratados en múltiples períodos de su desarrollo tienen más problemas emocionales y de conducta de tipo internalizantes (ansiedad, depresión, angustia) y externalizantes (bajo control de impulsos, agresión, menos conducta pro-social), y a su vez, presentan puntajes de CI menores a los de niños, niñas y adolescentes de sus mismas edades que no recibieron maltrato. En los resultados, se encontró asimismo que cuando el maltrato había sido crónico y continuo, presentaban menores puntuaciones en CI y más problemas internalizantes, y no solamente problemas externalizantes.

Concretamente, en el caso de la negligencia, Carrasco et al. (1999), en un estudio con 47 menores divididos en tres grupos (los que habían sido víctimas de negligencia, los que recibieron malos tratos físicos y los que no habían sufrido ningún tipo de maltrato o grupo control) encontraron diferencias significativas tanto en el estado de ansiedad, como rasgo, en el STAIC en los dos grupos de menores maltratados respecto al grupo control. Así mismo, Sullivan y Spacer (1977), en Ruiz y Gallardo (2002) evaluaron un proyecto piloto realizado para ayudar a los niños víctimas de negligencia en 35 familias y comprobaron que los y las menores manifestaron conductas de miedo y angustia, reaccionando con excitación y ansiedad ante nuevas experiencias agradables.

De ahí, la necesidad de desarrollar estrategias desde las administraciones públicas que contribuyan a prevenir y, en su caso, paliar las consecuencias derivadas de las prácticas parentales negligentes y maltratantes, así como continuar profundizando en el conocimiento de las causas de las mismas (Calle et al., 2020), principalmente

en poblaciones de riesgo social, problemas de salud mental u otros que influyen directamente en el desempeño del rol parental.

Así pues, la revisión e investigación realizada, nos lleva a la propuesta de ideas o intervenciones de Orientación Familiar (Fernández et al. 2020), en tanto que proceso dirigido en el cual, a partir de las necesidades específicas de la familia, se ejerce una acción restauradora de la capacidad familiar mediante el aprendizaje de habilidades, destrezas y/o estrategias más eficaces, partiendo de las propias potencialidades de la familia, así como de los factores protectores que la rodean. En definitiva, se han de promover intervenciones que protejan el desarrollo infantil mediante el fortalecimiento de los vínculos tempranos padres-hijos (Pitillas & Berástegui, 2018). De este modo, se conseguiría la neutralización del impacto de los factores de riesgo y estresores a los que los miembros del núcleo familiar se ven expuestos, situando a los mismos, de un estado de disfuncionalidad a otro de mayor funcionalidad familiar (Cánovas et al., 2009), lo que podría suponer un recurso eficaz para la minimización o eliminación de las prácticas parentales negligentes.

Otra propuesta como prospectiva de futuro sería la intervención directa con los propios niños, niñas y adolescentes desde programas de intervención destinados a la reparación que el impacto de los malos tratos en general y la negligencia en particular originan en las funciones mentales que explican los problemas internalizantes y externalizantes, a través de metodologías comprensivas basadas en la teoría del apego, la traumaterapia y el desarrollo psicoevolutivo. Dichos programas posibilitarían paliar el sufrimiento infantil que la negligencia parental ocasiona, promoviendo sus recursos personales, la integración de experiencias traumáticas y la adquisición de competencias. Especialmente interesante puede ser también el desarrollo de programas de promoción de la resiliencia (Riquelme et al., 2019), trabajando inteligencia emocional, autoestima, habilidades sociales y autocontrol como factores de protección que mitigen el impacto de la negligencia y ayuden en la prevención de las consecuencias de la misma.

## Nota

<sup>1</sup> Notas: Regla de decisión de Pearson: Si  $X^2$  calculado >  $X^2$  tabla de distribución de Chi Cuadrado (asociado a los grados de libertad y al alfa 0,05) = H1 (aprobada la hipótesis alternativa indica dependencia entre las variables).

## Referencias bibliográficas

- Alarcón, T. (2019). Neurodesarrollo en los primeros 1.000 días de vida. Rol de los pediatras. *Revista chilena de pediatría*, 90(1), 11-16.
- Amores-Villalba, A., & Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*, 23 (2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Arruabarrena, M. I., & Hurtado, M. Á. (2018). Instrumento BALORA para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo infantil: elaboración, implantación, fundamentos conceptuales y contenido. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. *Revista de servicios sociales*, (66), 5-19. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.01>
- Azaola, E. (2006). *Maltrato, abuso y negligencia contra menores de edad*. Secretaría de Salud. Informe Nacional sobre Violencia y Salud. México, DF SSA.
- Barboza, G.E., (2018). Las clases latentes e impactos acumulativos de las experiencias adversas en la infancia. *El maltrato infantil*, 23 (2), 111-125. <https://doi.org/10.1177/1077559517736628>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Belsky, J., Steinberg, L., & Draper, P. (1991). Experiencia infantil, desarrollo interpersonal y estrategia reproductiva: una teoría evolutiva de la socialización. *Desarrollo infantil*, 62: 647-670. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01558.x>
- Belsky, J. (1984). Los determinantes de la paternidad: un modelo de proceso. *Desarrollo infantil*, 83-96.
- Bolívar, L., Convers, A., & Moreno, J. (2014). Factores de riesgo psicosocial asociados al maltrato infantil. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(1), 67-76.
- Brauer, J., Xiao, Y., Poulain, T., Friederici, A.D., & Schirmer, A. (2016). La frecuencia del contacto materno predice la actividad en reposo y la conectividad del cerebro social en desarrollo. *Corteza cerebral*, 26 (8), 3544-3552.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Modelos ecológicos de desarrollo humano. *Lecturas sobre el desarrollo de los niños*, 2 (1), 37-43.
- Calle, D. A., Rincón, I. C., & Marín, K.T. (2020). Incidencia del maltrato prenatal en el desarrollo infantil: una revisión bibliográfica. *Tempus Psicológico*, 3(1), 207-229.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. Mª., Martínez, C., & Ciscar, E. (2009). El Modelo Restaurador de Orientación Familiar. En Ciscar, E., Martínez, C., Cánovas, P., Sahuquillo, P. Mª., Beyebach, M., De Vega, J. A. (Eds.). *Orientación Familiar. De la capacidad a la funcionalidad* (pp. 31-74). Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Carrasco, M. A., Rodríguez, J. F., Rodríguez, M. D., & Sánchez, C. (1999). Miedos y ansiedad en un grupo de adolescentes maltratados. *Apuntes de Psicología*, 17, 97-108.
- Cassiers, L., Sabbe, B., Schmaal, L., Veltman, D., Penninx, B., & Van Den, F. (2018). Anomalías cerebrales estructurales y funcionales asociadas con la exposición a diferentes subtipos de trauma infantil: una revisión sistemática de los hallazgos de neuroimagen. *Fronteras en psiquiatría*, 9, 329.
- Ciscar, E. (2019). *Los problemas emocionales y conductuales como consecuencia de los malos tratos en niños, niñas y adolescentes. Un estudio relacional según la tipología del maltrato* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Cyrułnik, B. (2020). *Autobiografía de un espantapájaros: testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Coakes, S. J., & Steed, L. (2009). *SPSS: Analysis without anguish using SPSS version 14.0 for Windows*. John Wiley & Sons, Inc. New York, NY, USA.
- Cruz, A., Piña, C., & Orihuela-García, S. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 4, 99-210.
- Danese, A., & Tan, M. (2014). Childhood maltreatment and obesity: systematic review and meta-analysis. *Molecular psychiatry*, 19(5), 544-554.
- Delgado, J. (2016). El maltrato infantil por negligencia: conceptos y visión general sobre su evaluación. *I+D Revista de Investigaciones*, 1(2), 14-23.
- De Paúl, J., Arruabarrena, M. I., Torres, B., & Muñoz, R. (1995). La prevalencia del maltrato infantil en la provincia de Gipuzkoa. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 49-58.
- Dube, S.R., Fairweather, D., Pearson, W.S., Felitti, V. J., Anda, R. F., & Croft, J. B. (2009). Estrés infantil acumulativo y enfermedades autoinmunes en adultos. *Medicina psicosomática*, 71 (2), 243.
- English, D. J., Bangdiwala, S., & Runyan, D. (2005). The dimensions of maltreatment: introduction, *Child Abuse & Neglect*, 29, 441-460. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2003.09.023>.

- Fernández, G., Farina, P., Arraiz, C. y Ortiz, Troya, E. (2020). Consecuencias del maltrato infantil en un hospital de Maracaibo-Venezuela. *Revista de ciencias sociales*, 26(1), 187-202.
- Fernández-Pinto, I., Santamaria, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A., & Del Barrio, V. (2015a). SENA. *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Fernández-Pinto, I., Santamaria, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A., & Del Barrio, V. (2015b). SENA. *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual técnico*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- García-Cruz A. H., García-Piña C. A., & Orihuela-García S. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediatr Méx*, 40(4), 199-210.
- Gaxiola, J., N& Frías, M. (2008). Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*; 9(1, 2):13-31.
- DECRETO 152 de 2017. Por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA). 3 de julio de 2017. BOPV 125
- Iborra, I., & Sanmartín, J. (2011). ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín. *Criminología y justicia*, (1), 22-31.
- Kisely, S., Abajobir, A., Mills, R., Strathearn, L., Clavarino, A., & Najman, J. (2018). Maltrato infantil y problemas de salud mental en la edad adulta: estudio de cohorte de nacimiento. *The British Journal of Psychiatry*, 213 (6), 698-703. doi: 10.1192 / bjp.2018.207
- Kokoulina, E., & Fernández, R. (2014). Maltrato físico y emocional en la infancia y conducta suicida en el adulto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 93-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/rppc>
- Lachica, E. (2010). Síndrome del niño maltratado: aspectos médico-legales. *Cuadernos de medicina forense*, 16(1-2), 53-63.
- Leyh, R., Heinisch, C., Kungl, M., & Spangler, G. (2016). La representación del apego modera la influencia del contexto emocional en el procesamiento de la información. *Fronteras en neurociencia humana*, 10, 278.
- López, C., Alcántara, M.V., Fernández, V., Castro, M., & López, J.A. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (Child Behavior Checklist). *Anales de Psicología*, 26(2), 325-334.
- Losada, A. V., & Porto, M. (2019). Familia y Abuso Infantil. *Revista Neuronum*, 5(2), 7-32.
- Martínez, M. (2011). Concepciones Parentales en la Definición de Negligencia Infantil. *Psykhé*, 6(1).
- Mitchell, K., Moschella, E., Hamby, S., & Banyard, V. (2020). Etapa de desarrollo de inicio, polivictimización y persistencia de la victimización infantil: impacto en el bienestar de los adultos en un estudio de base comunitaria rural. *Maltrato infantil*, 25 (1), 20-31.
- Luján, M. (2013). Violencia y maltrato en las ecologías relacionales: hacia una epistemología de la corresponsabilidad. *Interpersona*; 7(1), 150-63.
- Martínez, C. (2019). El maltrato infantil y sus efectos en el aula. una mirada comprensiva desde la intervención educativa. Crónica. *Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 111-120, Disponible en: <https://formacion.copypcv.org/revista/index.php/revistacronica/article/view/52>
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52(8), 489-503.
- Moreno, J. M. (2004). Maltrato infantil: características familiares asociadas a situaciones de desprotección al menor. *Intervención Psicosocial*, Vol. 13, 99-115.
- Muela, A. (2008). Hacia un sistema de clasificación nosológico de maltrato infantil. *Anales de Psicología*, 24(1), 77-87.
- Mulero, A., & Montero-López, M. (2020). Aproximación ecológica a la negligencia infantil en Puerto Rico: una identificación de riesgos desde la perspectiva profesional. *Psicología Iberoamericana*, 28(1). Recuperado a partir de <https://psicologiaiberoamericana.ibero.mx/index.php/psicologia/article/view/200>
- Muñoz, J. F. (2014). Tipos de maltrato y estudio de sus efectos. *Enfoques*, 1(1), 92-113. <https://doi.org/10.24267/23898798.83>
- Observatorio de la Infancia (2020). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (datos 2018). Recuperado de <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>
- Organización Mundial de la Salud (2020). Maltrato infantil. Nota descriptiva del 9 de agosto 2020. <http://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/childmaltreatment>
- Pitillas, C. y Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza. Fortalecer y reparar los vínculos tempranos*. Barcelona: Gedisa.
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 113-127. doi:10.7179/PSRI\_2019.34.08
- Rodríguez-González M., Loredó-Abdalá A. (2019). Negligencia: modalidad subestimada del maltrato al infante. *Acta Pediatría*, 40(2), 85-92. <http://dx.doi.org/10.18233/APM40No2pp85-921780>

- Ruiz, I., & Gallardo, J. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de psicología*, 18(2), 261-272. Recuperado de: [http://www.um.es/analesps/v18/v18\\_2/05-18\\_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_2/05-18_2.pdf)
- Schalinski, I., Breinlinger, S., Hirt, V., Teicher, M. H., Odenwald, M., & Rockstroh, B. (2019). Adversidades ambientales y síntomas psicóticos: el impacto del momento del trauma, el abuso y la negligencia. *Investigación sobre la esquizofrenia*, 205, 4-9.
- Zhu, J., Lowen, S. B., Anderson, C. M., Ohashi, K., Khan, A., & Teicher, M. H. (2019). Asociación de exposición prepúberes y pospúberes al maltrato infantil con función de la amígdala adulta. *Psiquiatría JAMA*; 76 (8): 843-853. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2019.0931

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Císcar, E., Martínez, C., & Pérez, A. Aproximación al estudio de la negligencia parental y sus efectos en la infancia y adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 153-166. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.10

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ESTER CÍSCAR CUÑAT.** Facultad Filosofa y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, nº 30 46010 Valencia. E-mail: Ester.Ciscar@uv.es

**CONCEPCIÓN MARTÍNEZ VÁZQUEZ.** Facultad Filosofa y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, nº 30 46010 Valencia. E-mail: cmvmanco@gmail.com

**AMPARO PÉREZ CARBONELL.** Facultad Filosofa y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, nº 30 46010 Valencia. E-mail: Amparo.Perez@uv.es

## PERFIL ACADÉMICO

**ESTER CÍSCAR CUÑAT.** Doctora en Educación por la Universitat de València y profesora Asociada en la Universitat de València desde 2010. Profesora en la Universidad Europea siendo la Coordinadora de distintos Módulos y de Trabajo Fin de Máster. Directora del Departamento de Bienestar Social y Sanidad de la Mancomunitat Camp de Túria. La práctica docente y a la vez profesional ofrece un contexto adecuado para la investigación en la acción siguiendo el rigor científico E-mail: Ester.Ciscar@uv.es

**CONCEPCIÓN MARTÍNEZ VÁZQUEZ.** Licenciada en Psicología y Licenciada en Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universitat de València. Profesora asociada en la Universitat de València de 2010 a 2018. Profesora en la Universidad Europea como profesora colaboradora. Psicóloga del Departamento de Bienestar Social y Sanidad de la Mancomunitat Camp de Túria. La acción formativa y la práctica profesional constituyen las bases fundamentales para la investigación-acción. E-mail: cmvmanco@gmail.com

**AMPARO PÉREZ CARBONELL.** Doctora en Metodología de la Evaluación de Programas por la Universitat de València y profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Universitat de València desde 2020. Coordinadora del grupo de investigación Diversidad y evaluación en la formación a lo largo de la vida (DIVFOREVA- GIUV2016-329) en el que se plantean un amplio y variado abanico de posibilidades para la investigación con la finalidad de mejorar procesos educativos y formativos. E-mail: Amparo.Perez@uv.es

**RELACIÓN DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL  
Y LAS EXPERIENCIAS DE OCIO CON EL BULLYING  
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>1</sup>**  
**RELATIONSHIP OF SOCIAL INTEGRATION AND LEISURE EXPERIENCES  
WITH BULLYING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**  
**RELAÇÃO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E EXPERIÊNCIAS DE LAZER  
COM O BULLYING EM ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO**

Juan Manuel RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ\*, Raúl NAVARRO OLIVAS\*\*  
& Santiago YUBERO JIMÉNEZ\*\*

\*Consejería de Educación, Cultura y Deporte, \*\*Universidad de Castilla-La-Mancha

Fecha de recepción: 01.XII.2020  
Fecha de revisión: 02.III.2021  
Fecha de aceptación: 20.X.2021

**PALABRAS CLAVE:**

bullying;  
ocio;  
integración social;  
intervención  
socioeducativa;  
educación primaria

**RESUMEN:** Las experiencias de ocio son espacios de integración social. La investigación ha mostrado que el aislamiento es un factor relevante en los procesos de bullying. Si entendemos el bullying como un proceso interpersonal se han de ampliar los contextos de análisis más allá de las relaciones de aula, ampliándolo al estudio de las relaciones en los espacios de ocio. La Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias afirma que hay actividades de ocio que incrementan la probabilidad de ser víctima y otras que la reducen. El objetivo del presente estudio es analizar la asociación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying en una muestra de estudiantes españoles de Educación Primaria, a través de un diseño transversal. Han participado en el estudio 2162 estudiantes de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Se ha medido la implicación en el bullying según los roles de intervención: víctima, agresor, víctima/agresor y las experiencias de ocio. Los resultados obtenidos indican un patrón similar en ambos sexos en el aislamiento, que les hace más vulnerables a la victimización; la lectura, que reduce la probabilidad de ser agresor/a; y el juego online, que incrementa la probabilidad de ser víctima y agresor/a. Otras experiencias de ocio actúan diferencialmente según el sexo de los menores. En los chicos hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima y víctima/agresor. El ocio compartido con los padres reduce la probabilidad de victimización y el incremento del tiempo compartido con los amigos, de manera presencial y online, incrementa la probabilidad del rol agresor. En las chicas el mayor uso de las tecnologías como herramienta social incrementa la probabilidad de ser víctima/agresora. Los resultados obtenidos en la investigación nos ofrecen alternativas de prevención e intervención desde la Pedagogía Social basadas en el ocio.

**CONTACTO CON LOS AUTORES:**

Juan Manuel Rodríguez-Álvarez. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. E-mail: [jrodriguezalvarez@edu.jccm.es](mailto:jrodriguezalvarez@edu.jccm.es)  
<sup>1</sup>Financiación: Ministerio de Economía y Competitividad (PS12015-70822-R).

<p><b>KEY WORDS:</b> bullying; leisure; social integration; socio-educational intervention; primary education; social integration</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Leisure experiences are spaces for social integration. Research has shown that isolation is a relevant factor in bullying processes. If we understand bullying as an interpersonal process, the contexts of analysis have to be widened beyond classroom relationships, extending it to the study of relationships in leisure spaces. The Theory of Lifestyles and Routine Activities states that there are leisure activities that increase the likelihood of being a victim and others that reduce it. The aim of the present study is to analyse the association between leisure experiences and bullying involvement in a sample of Spanish Primary School students, through a cross-sectional design. A total of 2162 5th and 6th Primary School students participated in the study. Involvement in bullying has been measured according to the intervention roles: victim, aggressor, victim/offender, and leisure experiences. The results obtained indicate a similar pattern in both sexes in isolation, which makes them more vulnerable to victimization; reading, which reduces the likelihood of being an aggressor; and online gaming, which increases the likelihood of being a victim and aggressor. Other leisure experiences act differently according to the sex of the children. For boys, playing sports increases the likelihood of being a victim and a victim/offender. Shared leisure time with parents reduces the likelihood of victimization and increased time spent with friends, both face-to-face and online, increases the likelihood of the aggressor role. In girls, the greater use of technology as a social tool increases the probability of being a victim/offender. The results obtained in the research offer us alternatives for prevention and intervention from Social Pedagogy based on leisure</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> bullying; lazer; integração social; intervenção sócio- educativa; educação primária; integração social</p>	<p><b>RESUMO:</b> As experiências de lazer são espaços de integração social. A investigação demonstrou que o isolamento é um factor relevante nos processos de bullying. Se entendermos o bullying como um processo interpessoal, os contextos de análise têm de ser alargados para além das relações na sala de aula, estendendo-o ao estudo das relações nos espaços de lazer. A Teoria dos Estilos de Vida e Actividades de Rotina afirma que existem actividades de lazer que aumentam a probabilidade de ser uma vítima e outras que a reduzem. O objectivo do presente estudo é analisar a associação entre experiências de lazer e o envolvimento de bullying numa amostra de alunos de escolas primárias espanholas, através de uma concepção transversal. Um total de 2162 alunos da 5ª e 6ª classe do ensino primário participaram no estudo. O envolvimento no bullying foi medido de acordo com os papéis de intervenção: vítima, agressor, vítima/ofensor e experiências de lazer. Os resultados obtidos indicam um padrão semelhante em ambos os sexos isoladamente, o que os torna mais vulneráveis à vitimização; leitura, que reduz a probabilidade de ser um agressor; e jogos on-line, que aumenta a probabilidade de ser uma vítima e agressor. Outras experiências de lazer agem de forma diferente de acordo com o sexo das crianças. Para os rapazes, a prática desportiva aumenta a probabilidade de ser uma vítima e uma vítima/ofensor. O tempo de lazer partilhado com os pais reduz a probabilidade de vitimização e aumenta o tempo passado com os amigos, tanto presencialmente como online, aumenta a probabilidade do papel de agressor. Nas raparigas, a maior utilização da tecnologia como instrumento social aumenta a probabilidade de ser uma vítima/ofensor. Os resultados obtidos na investigação oferecem-nos alternativas para a prevenção e intervenção da Pedagogia Social baseada no lazer.</p>

## 1. Introducción

El último informe de la Unesco (2019) informó que uno de cada tres estudiantes había sufrido acoso escolar. Las conductas de acoso escolar entre estudiantes pueden realizarse de modo presencial (bullying) o virtualmente por medio de las redes sociales y otros dispositivos digitales con acceso a Internet (cyberbullying). El bullying se ha definido como un comportamiento agresivo, que infringe daño y malestar, y que es repetido en el tiempo dentro de una relación en la que se produce una clara desigualdad de poder; cuando es infringido a través de medios electrónicos se designa como cyberbullying (Hinduja, & Patchin, 2015). La investigación ha mostrado la relación entre los comportamientos de bullying y de cyberbullying (Herrera-López et al., 2017) también en Educación Primaria (García-Fernández et al., 2016). Resultados que apoyan la consideración del bullying como un único fenómeno que puede producirse

de diversas formas, incluyendo el cyberbullying (Smith et al., 2008).

Diversos estudios han señalado que la victimización en los menores es un factor de riesgo para la victimización en la etapa de Educación Secundaria (Calvete et al., 2018). Consideramos relevante analizar las variables que se relacionan con el bullying en las primeras etapas educativas para poder realizar intervenciones tempranas antes de que, como afirman Monks y Smith (2011), este comportamiento pueda instalarse como una conducta normalizada. Partimos de las premisas de que el refuerzo de la integración entre los compañeros puede reducir el bullying (Méndez et al., 2017; Yubero et al., 2010) y que las experiencias de ocio aumentan la capacidad para establecer relaciones personales (Lazcano, & Madariaga, 2016). Por ello, consideramos relevante extender el estudio de la relación entre la integración social y el bullying al contexto de las experiencias de ocio.

En un reciente estudio de revisión sistemática y metaanálisis (Zych et al., 2018), las relaciones positivas entre iguales fue el factor protector más fuertemente asociado al bullying. En el extremo opuesto, los menores aislados presentan más probabilidad de ser victimizados tanto dentro como fuera de la escuela (Coplan & Bowker, 2014).

Si entendemos el bullying como un proceso interpersonal se han de ampliar los contextos de análisis más allá de las relaciones de aula. Para los jóvenes el ocio es fundamental no solo por su función de evasión, sino porque en este espacio se construyen oportunidades de integración y cohesión social (Cohen, 1991). Por tanto, consideramos relevante estudiar cómo se relacionan las experiencias de ocio con el bullying.

En general a las experiencias de ocio se les atribuyen efectos positivos, aunque también pueden llegar a generar comportamientos negativos y problemáticos. La Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias (Cohen et al., 1981) propone una explicación de cómo el estilo de vida y las actividades rutinarias pueden crear oportunidades que facilitan el incremento de la delincuencia; entre las actividades rutinarias se incluyen las actividades de ocio. De acuerdo con esta teoría, en función de la exposición a determinadas situaciones en las que existan delincuentes motivados y que influyan sobre el atractivo de la víctima; y el nivel de supervisión de adultos, hay unas actividades que incrementan la probabilidad de la victimización y otras que la reducen (Cohen, & Felson, 1979). Choi et al. (2019) aplicaron la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias al estudio del acoso en adolescentes. Los resultados indicaron que la victimización por acoso cibernético y no físico tiene similitudes en el estilo de vida y en las actividades rutinarias. Los jóvenes que consumían alcohol o drogas y que tenían una afiliación a bandas que implican violencia, tenían más probabilidades de estar expuestos a posibles agresores; la participación en artes escénicas hacía a los jóvenes más vulnerables a la victimización, los jóvenes que seguían las normas escolares y recibían la atención de los profesores eran menos propensos a ser objeto de acoso.

El bullying se ha vinculado también con distintas actividades de ocio. Concretamente, la investigación ha relacionado los comportamientos de bullying con el ocio tecnológico, con el ocio social y con el ocio académico.

### **Experiencias de ocio tecnológico**

En los últimos años las experiencias de ocio han variado. El cambio más significativo es el incremento del ocio tecnológico debido a la expansión

de internet y al desarrollo de las redes (Rey-López, et al., 2010). Lo que ha ocasionado que se amplíen las actividades de ocio sedentario, hace años se refería a ver la televisión, pero en la actualidad incluye una mayor diversidad de experiencias: jugar con videoconsolas o en el ordenador, conectarse a las redes sociales, etc. (Muñoz-García, 2009). En España, el 94% de los menores entre 10 y 15 años son usuarios de Internet (INE, 2017) y predomina el empleo de las redes sociales (Sánchez-Carbonell et al., 2008).

La mayoría de los autores están de acuerdo en que la sobreexposición a internet incrementa la vulnerabilidad de los menores (Fernández-Montalvo et al., 2015). Los comportamientos de ocio online se han mostrado como predictores de la victimización de bullying y de cyberbullying (Choi et al., 2019). El uso excesivo se relaciona tanto con ser víctima como con ser agresor (Holt et al., 2016).

Los juegos online también se han relacionado con conductas problemáticas en los menores (Giménez et al., 2017). De la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013) han indicado que los videojuegos se asocian con el bullying, potenciando la agresión. En su investigación realizaron un experimento con 47 adolescentes que fueron expuestos a un videojuego violento y a uno no violento durante 30 minutos. Los resultados pusieron de manifiesto la potencia explicativa de la exposición a videojuegos sobre la agresión, pero el factor principal que moduló la respuesta fue la ira previa. Otros autores consideran que los videojuegos multijugador favorecen la socialización y la integración social al incrementar el número de amigos y la mayor posibilidad de establecer interacciones (Fúster et al., 2014).

Respecto a la televisión, ver muchas horas de televisión se asocia con un aumento de riesgo de ser victimizado (Chacón et al., 2018).

### **Experiencias de ocio social**

En cuanto a la relación de la actividad deportiva con el bullying los resultados de las investigaciones son contradictorios. Unos no han encontrado relación con la victimización (Cho et al., 2016; Zurita et al., 2018), otros han informado que la participación en grupos deportivos escolares reduce el riesgo de victimización (Cho, & Wooldredge, 2017) y en otros estudios se ha encontrado mayor riesgo de victimización en jóvenes que participan en actividades deportivas extraescolares (Cho, & Wooldredge, 2017; Schreck, & Fisher 2004). Cho, & Wooldredge, 2017 explicaron esta contradicción de los resultados en función de la presencia de adultos supervisores.

## Experiencias de ocio académico

Las investigaciones previas han señalado que los agresores presentan un rendimiento más bajo (García-Fernández et al., 2017). En las víctimas, unos estudios no han observado diferencias significativas (Kowalski et al., 2010) mientras que otros han relacionado el bajo rendimiento académico con una mayor probabilidad de ser acosado (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Ladd et al., 2017). No obstante, algunos estudios han relacionado el alto rendimiento académico con una mayor probabilidad de ser acosador y/o víctima (Goldbach et al., 2017).

En el estudio de Ladd et al. (2017) los estudiantes que sufrían una victimización crónica también se asociaron con un rendimiento lector más bajo que el resto de los compañeros.

Teniendo en cuenta los antecedentes y siendo escasos los estudios sobre el bullying que tienen en cuenta el ocio (tecnológico, social y académico), el objetivo del presente estudio es analizar la asociación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying, en una muestra de estudiantes españoles del último ciclo de Educación Primaria. Nos planteamos dos objetivos específicos. El primer objetivo específico es conocer las relaciones entre la victimización y la agresión del bullying con el ocio tecnológico, social y académico. En segundo objetivo específico es determinar qué variables (aislamiento y las experiencias de ocio exploradas) son estadísticamente predictoras de los roles de bullying (víctima, agresor y víctima/agresor).

## 2. Metodología

### Participantes

Han participado en el estudio 2162 estudiantes de 5º ( $n= 1139$ , 52.7%) y 6º ( $n= 1023$ , 47.3%) curso de Educación Primaria de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha. Los participantes tenían una edad comprendida entre 9 y 13 años ( $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ), 50.5% ( $n= 1092$ ) chicos y 49.5% ( $n= 1070$ ) chicas.

Un 30% de los estudiantes están implicados en el bullying. Se establecieron cuatro grupos de análisis según el rol de participación en el bullying a partir de las respuestas a los ítems de participación en la agresión y en la victimización. El grupo de no participación actuó como categoría de referencia. Las características muestrales para cada una de las categorías fueron:

- 1) Víctima: frecuencia en alguno de los ítems de victimización de al menos una vez a la semana, y ninguna participación como agresor. Son víctimas 436 estudiantes (20.2%), con

una edad media de 10.84 años ( $SD= 0.78$ ). Un 50.9% ( $n= 223$ ) son chicos (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ) y un 48.9% ( $n= 213$ ) son chicas (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ).

- 2) Agresor: frecuencia de al menos una vez a la semana en alguno de los ítems de agresión y ninguna participación como víctima. Son agresores 53 estudiantes (2.5%), con una edad media de 11.00 años ( $SD= 0.68$ ). Un 73.6% ( $n= 39$ ) son chicos (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ) y un 26.4% ( $n= 14$ ) son chicas (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ).
- 3) Víctima-Agresor: frecuencia de al menos una vez a la semana, tanto en alguno de los ítems de victimización como de agresión. Son víctimas-agresores 169 estudiantes (7.8%), con una edad media de 10.96 años ( $SD= 0.86$ ). Un 65.1% ( $n= 110$ ) son chicos (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ) y un 34.9% ( $n= 59$ ) son chicas (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ).
- 4) No participación: frecuencia de menos de una vez a la semana en todos los ítems de participación como víctima y como agresor. No intervienen 1504 estudiantes (69.6%), con una edad media de 10.84 años ( $SD= 0.73$ ). Un 47.8% ( $n= 721$ ) son chicos (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ) y un 51.9% ( $n= 783$ ) son chicas (edad  $M= 10.86$ ;  $SD= 0.75$ ).

### Instrumentos

Para medir el bullying se utilizó el *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure (Bullyharm)*, Hall, 2016). La escala empleada está compuesta por 14 ítems, de agresión y de victimización de bullying y cyberbullying, de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3, 0= no me ha ocurrido, 1= me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2= me ha ocurrido al menos una vez a la semana y 3= me ha ocurrido 2 o más veces a la semana. Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. La fiabilidad de la escala original fue elevada, victimización:  $\alpha=.93$ . El cuestionario ha sido adaptado al castellano para estudiantes de Educación Primaria por Rodríguez-Álvarez et al. (2021). La fiabilidad informada fue óptima, para agresión ( $\alpha=.81$ ) y para victimización ( $\alpha=.87$ ). En estudios previos la adaptación de la escala ha resultado también fiable para estudiantes de Educación Secundaria (escala de agresión  $\alpha=.81$ , Larrañaga et al., 2018) y universitarios (escala de victimización  $\alpha=.77$ , Villora et al., 2020).

La integración social se evaluó a través de la *Social Withdrawal Frequency Scale (SWFS-8)*; Kim et al., 2008). Mide la experiencia de ser rechazado a través de 8 ítems que evalúan la realidad objetiva

del rechazo y la percepción subjetiva. Se debe responder la frecuencia en que experimentan los ítems en una escala Likert de 1 (*nunca*) a 7 (*siempre*). La escala mostró buena consistencia interna y en las dos muestras de estudio, estudiantes australianos ( $\alpha=.90$ ) y estudiantes coreanos  $\alpha=.89$ ). El cuestionario ha sido adaptado al castellano por Indias y de Paúl (2016), la fiabilidad informada fue de  $\alpha=.83$ .

Para analizar las experiencias de ocio se empleó una versión ampliada del *Adolescent Sedentary Activity Questionnaire* (ASAQ, Hardy et al., 2007). El cuestionario registra las experiencias de ocio realizadas fuera del horario escolar. Debían señalar cuánto tiempo habían dedicado a cada una de las actividades en una escala Likert de 1 (*nada*) a 5 (*mucho*). La fiabilidad test-retest informada por los autores es superior a .70. La escala fue adaptada al castellano por Valencia et al. (2016). Para este estudio se han contemplado los mismos factores de ocio que en la adaptación de la escala: ocio tecnológico, ocio social y ocio académico.

### Procedimiento

Esta investigación empleó un diseño correlacional y transversal.

Los participantes fueron seleccionados de manera incidental en 22 colegios públicos de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha. Para llevar a cabo el proceso de selección se contó con la colaboración de las Delegaciones de Educación de cada una de las provincias que participaron en el estudio, que era la que establecía el primer contacto con cada uno de los centros para solicitar su colaboración en la investigación. Con posterioridad, un miembro del equipo de investigación se ponía en contacto con el equipo directivo del centro y se fijaba el día y la hora en la que se podía acceder a cada grupo de clase.

En cada colegio participaron todas las aulas de 5º y 6º. En primer lugar, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres de los menores. El cuestionario fue pasado en las aulas por los miembros del equipo de investigación previo acuerdo con los directores de los centros y los profesores. Todos los procedimientos realizados en este estudio se ajustaron a las normas éticas de la Declaración de Helsinki. Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, se informó sobre la voluntariedad de su participación y el anonimato de sus respuestas. El tiempo medio aproximado de respuesta fue de 20 minutos.

### Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de los cuestionarios a través del Alpha de Crombach. Para

la escala ASAQ, por tratarse de escalas Likert de medición, con un número reducido de ítems en las subescalas, se consideró más adecuado el cálculo de la fiabilidad a través del coeficiente omega de McDonald. En esta escala se realizó un análisis factorial exploratorio para confirmar los factores de ocio.

Para conocer la relación de la agresión y la victimización del bullying con los factores de ocio (tecnológico, social y académico) se realizó un análisis de correlación de Pearson. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión logística multinomial para analizar la probabilidad de la asociación entre el aislamiento, las experiencias de ocio y la implicación en el bullying según sexo. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 24) a un nivel de significación de .05.

## 3. Resultados

### Análisis de los cuestionarios

La fiabilidad del *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure* fue adecuada para la escala de agresión,  $\alpha=.81$  y para la escala de victimización,  $\alpha=.87$ . La fiabilidad de la *Social Withdrawal Frequency Scale* fue elevada,  $\alpha=.85$ .

El análisis factorial del *Adolescent Sedentary Activity Questionnaire* confirmó las categorías de la investigación de Valencia et al. (2016): actividades recreativas de ocio tecnológico (ver TV/vídeos/DVDs películas, jugar con el ordenador, la videoconsola y/o el teléfono móvil), explica el 20.23% de varianza; actividades sociales (juntarse con los amigos/as fuera del horario escolar, comunicarse mediante el ordenador o el teléfono móvil, hacer deporte y viajar con sus padres), explica el 15.74% de varianza y actividades productivas o académicas (estudiar o hacer deberes y leer), explica el 14.50% de varianza. En el presente estudio, la fiabilidad de las subescalas fue adecuada: actividades recreativas de ocio tecnológico,  $\Omega=.85$ , actividades sociales,  $\Omega=.84$  y actividades productivas o académicas,  $\Omega=.76$ .

### Relación de los factores de ocio con la victimización y la agresión de bullying

La victimización de bullying se relaciona significativamente en sentido positivo con el aislamiento y el ocio tecnológico, la relación es inversa con el ocio académico. La agresión de bullying se relaciona positivamente de manera significativa con el aislamiento, el ocio tecnológico y el ocio social, la relación es negativa con el ocio académico (tabla 1).

**Tabla 1. Correlaciones entre aislamiento, factores ocio, victimización y agresión de bullying**

	Aislamiento	Ocio tecnológico	Ocio social	Ocio académico	Bullying
Aislamiento	--	.025	-.129***	-.025	.525***
Ocio tecnológico	.025	--	.239***	-.137***	.132***
Ocio social	-.129***	.239***	--	.073***	.034
Ocio académico	-.025	-.137***	.073***	--	-.051*
Bullying	.235***	.205***	.138***	-.152***	--

Nota. Victimización por encima de la línea de puntos, agresión por debajo de la línea de puntos. \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

**Relación del aislamiento y de las experiencias de ocio con los roles de bullying**

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de regresión logística multinomial para analizar el peso de la asociación entre el aislamiento, las experiencias de ocio y la implicación en los diferentes roles del bullying, segmentado la muestra según sexo. Como muestra la tabla 2, en los chicos

estar aislado y hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima de bullying, viajar con los padres reduce la probabilidad de ser víctima. Quedar con los amigos y comunicarse con ellos a través de tecnologías incrementa la probabilidad de ser agresor, leer en el tiempo libre reduce la probabilidad de agredir a los compañeros. Estar aislado, jugar con videojuegos y hacer deporte incrementa la probabilidad de ser víctima/agresor.

**Tabla 2. Regresión del aislamiento y las experiencias de ocio sobre los roles del bullying en los chicos**

	Víctima		Agresor		Víctima/Agresor	
	B	OR	B	OR	B	OR
Aislamiento	.16	1.18***	.01	1.01	.16	1.18***
<b>Ocio tecnológico</b>						
Jugar con el ordenador o la videoconsola	.08	1.09	-.06	0.94	.22	1.25*
Ver programas de televisión, series, películas	-.04	0.96	.03	1.03	.03	1.03
<b>Ocio social</b>						
Quedar con los amigos	-.01	0.98	.36	1.44*	.02	1.02
Comunicarse con otros por teléfono o por ordenador	-.01	0.99	.36	1.44**	.01	1.01
Hacer deporte	.31	1.37**	-.17	0.84	.20	1.23*
Viajar con sus padres	-.56	0.90*	-.10	0.57	.22	1.24
<b>Ocio académico</b>						
Estudiar o hacer deberes	-.02	0.98	-.01	0.99	-.19	0.82
Leer por diversión	-.19	0.83	-.29	0.83*	-.04	0.95
R <sup>2</sup> Nagelkerke	.20					

Nota. La categoría de referencia es No intervención en bullying. Modelo:  $\chi^2(27) = 185.08, p < .001$ . \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001.

En las chicas (tabla 3) estar aislada incrementa la probabilidad de ser víctima de bullying. Jugar on line incrementa la probabilidad del rol agresor y leer en el tiempo libre reduce la probabilidad

de agredir a los compañeros. Estar aislada, jugar online y comunicarse con los amigos a través de tecnologías incrementa la probabilidad de ser víctima/agresora.

**Tabla 3: Regresión del aislamiento y las experiencias de ocio sobre los roles del bullying en las chicas**

	Víctima		Agresora		Víctima/Agresora	
	B	OR	B	OR	B	OR
Aislamiento	.16	1.17***	.03	1.03	.19	1.21***
<b>Ocio tecnológico</b>						
Jugar con el ordenador o la videoconsola	.03	1.03	.55	1.73*	.28	1.32*
Ver programas de televisión, series, películas	.14	1.14	.56	1.75	.23	1.26
<b>Ocio social</b>						
Quedar con los amigos	.11	1.12	-.07	0.93	.12	1.13
Comunicarse con otros por teléfono o por ordenador	-.10	0.90	.26	1.30	.26	1.30*
Hacer deporte	-.12	0.89	-.23	0.64	.10	1.11
Viajar con sus padres	.15	1.16	.05	1.05	.02	1.02
<b>Ocio académico</b>						
Estudiar o hacer deberes	-.13	0.88	-.59	0.55	-.24	0.78
Leer por diversión	-.05	0.95	-.43	0.85*	-.08	0.92
R <sup>2</sup> Nagelkerke	.23					
Nota. La categoría de referencia es No intervención en bullying. Modelo: $\chi^2(27) = 195.03, p < .001$ . * $p < .05$ , ** $p < .01$ , *** $p < .001$ .						

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre las experiencias de ocio y la implicación en el bullying en estudiantes de Educación Primaria. La eficacia de la prevención y de la intervención temprana depende de poder detectar tanto los factores de riesgo como los factores de protección (Cook et al., 2010). De acuerdo con la teoría de estilos de vida y actividades rutinarias hay experiencias de ocio que pueden incrementar o reducir la implicación en la delincuencia (Cohen, & Felson, 1979). Choi et al. (2019), ya habían aplicado la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias al estudio del acoso en adolescentes, encontrando similitudes en el estilo de vida y en las actividades rutinarias en las víctimas. Entendemos, por tanto, que las experiencias de ocio podrían actuar como factores protectores y/o de riesgo también para el bullying en Educación Primaria y pueden

cobrar relevancia entre los factores de prevención e intervención.

En nuestro estudio un 30% de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria estaban implicados en el bullying. La mayoría informaron de haber sido víctimas al menos una vez a la semana (20%), casi el 8% habían sido víctimas y también agresores, un 2.5% informaron solamente de comportamientos de agresión de bullying.

Los resultados de la correlación señalan la relación del bullying con el aislamiento y los factores de ocio. El ocio académico se correlaciona negativamente tanto con la victimización como con la agresión. El aislamiento correlaciona positivamente con la victimización. El ocio tecnológico se correlaciona positivamente con la agresión y con la victimización del bullying. El ocio social correlaciona positivamente con la agresión.

El análisis de regresión se realizó para estudiar el peso de las variables de estudio sobre los roles

del bullying. Para comprobar si los predictores son los mismos y con el mismo peso en los chicos y en las chicas, se realizó el análisis separadamente según sexo.

En cuanto a los factores de riesgo, los resultados obtenidos indican que el aislamiento incrementa la vulnerabilidad de victimización en los chicos y en las chicas. La correlación encontrada entre el aislamiento y la agresión ha quedado especificada en el análisis de regresión sobre el rol mixto (víctima/agresor). La influencia del ocio social ha resultado ser significativa de manera diferencial según el sexo de los participantes. La relación del ocio social con la agresión es significativa solamente en rol de víctima/agresor de las chicas. En los chicos tener más relaciones sociales, presenciales y online, incrementa la probabilidad del rol de agresor; la actividad deportiva incrementa la probabilidad de ser víctima y víctima/agresor. La mayor comunicación por teléfono o internet con otros incrementa la probabilidad del rol víctima/agresor en la regresión de las chicas. Respecto al ocio tecnológico, solamente jugar con el ordenador o la videoconsola ha alcanzado significación estadística en los análisis de regresión. Pasar más tiempo de ocio conectado al ordenador o la videoconsola incrementa la probabilidad de ser agresor en los chicos, en ambos sexos incrementa la vulnerabilidad del rol de víctima/agresor.

Siguiendo los principios teóricos de la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias, el aislamiento puede hacer atractivas a las víctimas para los agresores ya que se convierten en un objetivo fácil. Coplan y Bowker (2014) ya habían indicado que el aislamiento incrementa la probabilidad de ser victimizado por los iguales dentro y fuera del contexto escolar.

Choi et al. (2019) ya informaron que la exposición a agresores motivados se relacionaba con el aumento del acoso y que ausencia de supervisión de los profesores incrementaba la probabilidad de la victimización. En la preadolescencia el ocio social compartido con los amigos carece de la supervisión de adultos que controlen las interacciones. La ausencia de supervisión de los padres en las experiencias de ocio también parece actuar como factor de riesgo.

Otros estudios ya habían informado de mayor riesgo de victimización en jóvenes que participan en actividades deportivas extraescolares (Cho, & Wooldredge, 2017; Schreck, & Fisher 2004). Las actividades deportivas de ocio externas al horario escolar, principalmente las competitivas, pueden exponer a los menores a situaciones sin presencia de la tutela de un adulto capaz de controlar los comportamientos de los menores, con agresores motivados que convierten a los adversarios en

víctimas potencialmente atractivas. Incluso en algunos casos, y lo que es peor, con la presencia de adultos motivados hacia la agresión de los adversarios. Debemos tener en cuenta que el fútbol es el deporte que más frecuente practican los chicos en su tiempo de ocio (Zurita, 2018).

En el uso de internet entre los jóvenes predomina el empleo de las redes sociales (Sánchez-Carbonell et al., 2008) y los smartphones facilitan las interacciones online sin la presencia de un adulto que controle los mensajes. La investigación previa ha señalado que el empleo excesivo de internet se asocia con ser tanto víctima como con ser agresor (Holt et al., 2016). En los estudiantes de Educación Primaria, las víctimas utilizan internet en mayor medida que las no víctimas para crear nuevas relaciones que les permita escapar del mundo social presencial de acoso (Navarro et al., 2018). Además, como ya han afirmado otros autores, la mayor interacción con iguales online puede incrementar el bullying si los intercambios se producen con otros que también llevan a cabo acciones de agresión (Twyman et al., 2010) o piensan que también son agresores (Hinduja, & Patchin, 2013), lo que puede aumentar la motivación de los agresores de bullying haciendo más vulnerables a las víctimas. Situación que podemos traspasar a las interacciones presenciales de amigos.

La ausencia de supervisión adulta también puede producirse en los tiempos de ocio de los juegos online. Por otra parte, los videojuegos multijugador favorecen la posibilidad de establecer interacciones (Fúster et al., 2014). Ambos factores podrían contribuir a explicar el incremento de la vulnerabilidad del rol víctima/agresor encontrado en los resultados de las chicas de este estudio. Sin olvidar la influencia de factores personales, como la ira, que ha sido informada por de la Torre-Luque y Valero-Aguayo (2013).

Respecto a los factores de protección, la relación del ocio académico con el bullying se ha mostrado significativa a través de la lectura, las experiencias de estudio no han entrado con peso en las regresiones. El ocio compartido con los padres reduce la probabilidad de ser víctima en los chicos. Leer reduce la probabilidad de ser agresor en los dos sexos.

De acuerdo con la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias la supervisión de adultos reduce la probabilidad de la victimización. La investigación previa ya había indicado que compartir tiempo en familia actúa como factor de protección para la victimización en bullying (Fulkerson et al., 2006; Stevens et al., 2002). El ocio en familia ofrece oportunidades de relación personal y de comunicación, varios autores han indicado que las actividades de ocio compartidas en familia

se relacionan con relaciones familiares positivas (Buswell et al., 2012; Offer, 2013). A su vez, la investigación anterior ha señalado que la buena comunicación familiar es factor de protección de la victimización (Yubero et al., 2018). Nuestra investigación confirma que compartir el tiempo de ocio en familia (lectura y viajes) reduce la probabilidad de la participación en los comportamientos de bullying, posiblemente relacionado con una buena comunicación e integración familiar que podría facilitar la supervisión de los padres.

Entre las limitaciones del trabajo cabe señalar que, aunque el tamaño de la muestra es amplio, los datos se obtuvieron por conveniencia. Además, los datos se han recogido con una técnica de autoinforme, lo que puede presentar cierto sesgo de deseabilidad social; por ello, sería conveniente contar con otras fuentes complementarias de información. También debemos destacar que, al tratarse de un estudio transversal, no podemos determinar si las relaciones de las experiencias del ocio con los roles del bullying son el origen o la consecuencia de la victimización y/o la agresión. Por ejemplo, el bullying puede actuar como factor riesgo en el uso excesivo de los videojuegos (Chacón et al., 2018) o como defensa ante las deficiencias familiares, educativas y/o sociales (Tejeiro et al., 2009).

Consideramos relevante como líneas de futuro de la investigación realizar estudios de carácter longitudinal que puedan especificar la direccionalidad entre las variables de estudio. También sería interesante considerar la influencia de las variables personales tanto en las elecciones de ocio como en su relación con el bullying. Consideramos también de interés poder diferenciar el tipo de actividades deportivas que realizan en su tiempo de ocio, si son grupales y competitivas o individuales. Y diferenciar el tipo de videojuegos a los que dedican su tiempo libre. También puede aportar información relevante recoger una mayor variedad de actividades de ocio.

No obstante, estos resultados pueden tener importantes consecuencias en la intervención. Las investigaciones previas sobre el ocio se centran, casi exclusivamente, en las experiencias concretas de ocio que se vinculaban con comportamientos de riesgo de bullying. Los resultados de nuestro trabajo indican que las experiencias de ocio pueden ser también factores de protección del bullying. Los resultados obtenidos en la investigación nos ofrecen alternativas muy interesantes de prevención e intervención desde el ocio para la potenciación de la integración social y la reducción de los comportamientos de bullying.

Zych et al. (2018) han destacado que las relaciones positivas entre iguales es un factor protector

fuertemente asociado al bullying. Sin duda, una necesidad urgente para la prevención e intervención del bullying es reducir el aislamiento de los menores porque, además, pueden presentar patrones estables de victimización (Veenstra et al., 2010), que se asientan a lo largo de su escolaridad. Para eliminar el aislamiento hay que modificar las respuestas de los iguales (Bierman, 2004); la intervención debe realizarse con el menor aislado, con el resto de los compañeros del grupo fortaleciendo las relaciones entre los compañeros para que puedan establecer amistades (Díaz-Aguado, 2006), con el profesorado y con la familia. Moyano et al. (2019) también han indicado la necesidad de que el centro escolar proporcione acciones para establecer relaciones de amistad que favorezcan la red social y puedan servir de apoyo de las víctimas.

El trabajo cooperativo en el aula se ha mostrado una respuesta eficaz para promover la convivencia entre iguales y reducir el bullying (Valadez, & Martín del Campo, 2008). Como el trabajo cooperativo requiere que los estudiantes tengan acceso los unos a los otros, los compañeros actúan paralelamente como recursos de apoyo académico y de apoyo social (Ovejero, 2018). Pero, son igual de importantes las relaciones entre iguales que se producen fuera del aula, Ovejero (2020) destaca la importancia de ampliar la escuela cooperativa fuera de las aulas, para que llegue a todos sus espacios. Diversas experiencias han mostrado que los juegos cooperativos (Garaigordobil, 2005) y los patios activos (Castillo-Rodríguez et al., 2018) promueven la conducta prosocial y previenen la violencia.

Nuestros resultados apoyan la necesidad de ampliar los contextos de intervención incluyendo los espacios de ocio y de enriquecer las estrategias de interacción entre iguales a través del ocio cooperativo. Experiencias de ocio cooperativo en las que todos participan por el placer de la experiencia de ocio, aunando esfuerzos para llevarla a cabo, cooperando desde sus habilidades para conseguir un objetivo común de disfrute y éxito conjunto. Por otra parte, desde la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias ya se ha indicado que las actividades deportivas y de ocio escolar (Cho et al., 2016) reducen la probabilidad de la victimización si están supervisadas por adultos. Entendiendo la supervisión como dirección en la realización de una actividad, nuestra propuesta se dirige hacia una educación en, para y del ocio (Gradaille et al., 2016) con el acompañamiento adulto, con el objetivo de potenciar las relaciones positivas entre los menores. Experiencias de ocio que les permitan relacionarse en un entorno seguro y encontrarse con amigos. Además,

la intervención de los adultos es más efectiva en Educación Primaria (Holt et al., 2016) por lo que no podemos perder la opción de acompañarlos en las primeras etapas educativas.

Para ello, el centro escolar ha de promover iniciativas de ocio cooperativo en colaboración con las propias familias, tanto dentro como fuera del horario escolar. Lo que no quiere decir que tengan que ser los maestros los que lleven a cabo estas acciones. Como afirma Caride et al. (2012) no podemos enclaustrar la educación en la escuela y sus espacios lectivos. Las experiencias de ocio están presentes en el entorno familiar, social y escolar, la educación del ocio necesita aunar esfuerzos desde la intervención multidisciplinar y las familias con el apoyo de las administraciones públicas. La Pedagogía Social nos permite ampliar los espacios educativos más allá de las aulas escolares llegando a todos los ámbitos sociales (Caballo, & Gradaille, 2008) y articular las medidas de intervención entre los diferentes agentes sociales.

Hacer deporte es la experiencia de ocio más señalada por los menores (Zurita, 2018). Además, las actividades deportivas grupales potencian la inclusión social (Monjas et al., 2015). A partir de estas premisas, se propone realizar programas de deporte monitorizado que, como indican Ortega-Nuere et al. (2015), precisa de una figura adulta cercana para que los menores puedan sentirse libres. Ponce de León et al. (2015) resaltan también la importancia de realizar actividades físicas en familia.

También sería interesante potenciar el tiempo de lectura voluntaria en los espacios de ocio, escolares y extraescolares, a través de talleres y club de lectura, en donde los menores puedan compartir su experiencia cooperativamente y afianzar relaciones personales. Las bibliotecas escolares

y las bibliotecas públicas ocupan un papel relevante como recurso de ocio y pueden ampliar la experiencia lectora y social (Sánchez-García, & Yubero, 2015).

Los menores también aprenden el ocio en la familia y con la familia. Es preciso incrementar las experiencias de ocio compartido en familia y que la familia refuerce su rol como adulto acompañante en las experiencias de ocio de los menores.

A su vez, es necesario intervenir reduciendo las experiencias de ocio tecnológico. Para conseguir una sociedad electrónica segura debemos intervenir desde las primeras etapas educativas (Garaigordobil, 2015). Estamos de acuerdo con Casas et al., (2016), que la intervención debe realizarse desde el uso relacional de Internet para que en las redes sociales se puedan establecer amistades seguras. Sin duda, tenemos que incluir internet en la pedagogía del ocio aprovechando las potencialidades educativas del ocio digital (Valdemoros et al., 2018) y el desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias de ocio.

En conclusión, a través de las experiencias de ocio podemos ayudar a las víctimas de bullying a incrementar su red de relaciones sociales para reducir el aislamiento y guiar a los agresores para afianzar comportamientos de ocio responsables. Los pedagogos/educadores sociales escolares son los profesionales que pueden aportar a la institución escolar y a las familias los recursos necesarios para dar respuesta al bullying desde la intervención a través del ocio. Las competencias de estos profesionales y su formación en el ámbito socioeducativo y cultural, les capacita para poder cubrir las nuevas necesidades de las escuelas y de las familias (Dapía et al., 2018) tanto en el contexto escolar como extraescolar.

## Referencias bibliográficas

- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Buswell, L., Zabriskie, R.B., Lundberg, N. & Hawkins, A.J. (2012). The relationship between father involvement in family leisure and family functioning: The importance of daily family leisure. *Leisure Sciences*, 34(2), 172-190. <https://doi.org/10.1080/01490400.2012.652510>
- Caballo, B., & Gradaille, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 45-55.
- Calvete E., Fernández-González L., González-Cabrera J.M., & Gámez-Guadix M. (2018). Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 650-660. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>
- Caride, J.A., Lorenzo, J.J., & Rodríguez-Fernández, M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Casas, J.A., del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Entornos virtuales: beneficios y riesgos entre los adolescentes y jóvenes. En S. Yubero, E. Larrañaga, & R. Navarro (eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 75-92). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C., & Gil-Madróna, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree-22-2.14>
- Chacón, R., Castro, M., González-Campos, G., & Zurita, F. (2018). Victimización en la escuela, ocio digital e irritabilidad: análisis mediante ecuaciones estructurales. *RELIEVE*, 24(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12614>
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J.M., Muñoz-Mirallas, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M. R., & Toran-Monserrat, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Revista Adicciones*, 26(4), 303-311. <https://doi.org/10.20882/adicciones.31>
- Cho, S., & Wooldredge, J. (2017). Lifestyles, informal controls, and youth victimization risk in South Korea and the United States. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1358-1371. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0973-4>
- Cho, S., Wooldredge, J., & Park, C.S. (2016). Lifestyles/routine activities and bullying among South Korean youths. *Victims and Offenders*, 11(2), 285-314. <https://doi.org/10.1080/15564886.2014.982235>
- Choi, K.S., Earl, K., Lee, J.R., & Cho, S. (2019). Diagnosis of cyber and non-physical bullying victimization: A lifestyles and routine activities theory approach to constructing effective preventative measures. *Computers in Human Behavior*, 92, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.014>
- Cohen, E. (1991). Leisure, the last resort: a comment. En, B.L. Driver, P.J. Brown, & G.L. Peterson, *Benefits of leisure*. Venture.
- Cohen, L.E., & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review*, 44(4), 588-608. <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cohen, L.E., Kluegel, J.R., & Land, K.C. (1981). Social inequality and predatory criminal victimization: An exposition and test of a formal theory. *American Sociological Review*, 46(5), 505-524. <https://doi.org/10.2307/2094935>
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Coplan, R.J., & Bowker, C. (Eds.) (2014). *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. John Wiley & Sons.
- Dapía, M.D., Fernández-González, M.R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228.
- De la Torre-Luque, A., & Valero-Aguayo, L. (2013). Factores moduladores de la respuesta agresiva tras la exposición a videojuegos violentos. *Anales de Psicología*, 29(2), 311-318. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.132071>
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Dirección General de Familia.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalba, A., & Irazabal, I. (2015). Internet use habits and risk behaviours in preadolescence. *Comunicar*, 44, 113-121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fulkerson, J.A., Story, M., Mellin, A., Leffert, N., Neumark-Sztainer, D., & French, S.A. (2006). Family dinner meal frequency and adolescent development: relationships with developmental assets and high-risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 39, 337-345. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.12.026>
- Fúster, H., Chamarro, A., Carbonell, X., & Vallerand, R.J. (2014). Relationship between passion and motivation for gaming in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*, 17, 292-297. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0349>
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. MEC.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31, 1069-1077. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29, 335-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- García-Castilla, F.J., Melendro, M., & Blaya, C. (2018). Preferencias, renuncias y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 21-32. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.02](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02)
- García-Fernández, C.M., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society, & Education*, 9, 251-262. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.697>
- García-Fernández, C.M., Romera-Félix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: Prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14, 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>

- Giménez, A.M., Luengo, J.A., & Bartrina, M.J. (2017). What are young people doing on internet? Use of ICT, parental supervision strategies and exposure to risks. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 533-552. <https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16123>
- Goldbach, J.T., Sterzing, P.R., & Stuart M.J. (2017). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim Roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 586-600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Gradaille, R., Varela, L., & de Valenzuela, A. (2016). Preocupaciones del profesorado y de las familias sobre los tiempos escolares y de ocio del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 86 (2), 49-62.
- Hall, W.J. (2016). Initial development and validation of the BullyHARM: the Bullying, Harassment, and Aggression Receipt Measure. *Psychology in the Schools*, 53, 984-1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>
- Hardy, L.L., Booth, M.L., & Okely, A.D. (2007). The reliability of the adolescent sedentary activity questionnaire (ASAQ). *Preventive Medicine*, 45, 71-74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.03.014>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying*. Sage Publications.
- Holt, M.K., Green, J.G., Tsay-Vogel, M, Davidson, J., & Brown, C. (2016). Multidisciplinary approaches to research on bullying in adolescence. *Adolescent Research Review*, 2. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0041-0>
- Indias, S., & De Paúl, J. (2016). Spanish adaptation of social withdrawal motivation and frequency scales. *Psicothema*, 28, 487-494. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.18>
- INE (2017). Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares. INE. [http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t25/p450/base\\_2011/a2017/lo/&file=01005.px](http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t25/p450/base_2011/a2017/lo/&file=01005.px)
- Kim, J., Rapee, R.M., Oh, K.J., & Moon, H. (2008). Retrospective report of social withdrawal during adolescence and current maladjustment in young adulthood: Cross-cultural comparisons between Australian and South Korean students. *Journal of Adolescence*, 31, 543-563. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.011>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Desclée de Brower.
- Ladd, G.W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from Kindergarten through High School: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109, 826-841. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000177>
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Lazcano, I., & Madariaga, A. (2016). *El valor del ocio en la sociedad actual*. Instituto de Estudios del Ocio. <http://Dialnet-ElValorDelOcioEnLaSociedadActual-6149004.pdf>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J.J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8, 441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2011). School bullying: Nature and prevention. En M. Veisson, M. Maniganayake, E. Hujala, E. Kikas, & P.K. Smith (Eds.), *Global perspectives in early childhood education: Diversity, challenges and possibilities*. (pp. 457-473). Peter Land.
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J.L., & Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 643. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Muñoz-García, F. (2009). El Impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*, 13, 881-890.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7, 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2018). Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems with peers. *Current Psychology*, 37, 116-127. doi: 10.1007/s12144-016-9495-2
- Offer, S. (2013). Family time activities and adolescents' emotional well-being. *Journal of Marriage and Family*, 75, 26-41. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01025.x>
- Ortega-Nuere, C., Lazcano, I., & Manuel-Baptista, M. (2015). Espacios de ocio para jóvenes, de la monitorización a la autogestión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 69-89.

- Ovejero, A. (2018). *El aprendizaje cooperativo crítico: mucho más que una mera técnica pedagógica*. Pirámide.
- Ovejero, A. (2019). Aprendizaje cooperativo: un instrumento eficaz para solucionar los principales problemas escolares. En A. Ovejero, J.F. Morales, & S. Yubero (Eds.), *Psicología social de la educación* (pp. 197-229). UOC.
- Ponce de León, A., Sanz-Arazuri, E., & Valdemoros, M.A. (2015). Ocio familiar y actividad física en estudiantes de bachillerato ¿alianza, rivalidad o independencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 51-68.
- Rey-López, J.P., Vicente-Rodríguez G., Ortega, F.B., Ruiz, J.R., Martínez-Gómez, D., De Henauw, S., & Moreno, L.A. (2010). Sedentary patterns and media availability in European adolescents: The HELENA Study. *Preventive Medicine*, 51, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.013>
- Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., & Oberst, U. (2008). La adicción a internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20, 149-160. <https://doi.org/10.20882/adicciones.279>
- Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *Profesional de la Información*, 24(2), 103-112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Schreck, C.J., & Fisher, B.S. (2004). Specifying the influence of family and peers on violent victimization: extending routine activities and lifestyles theories. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1021-1041. <https://doi.org/10.1177/0886260504268002>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stevens V, De Bourdeaudhuij I, Van Oost P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428. <https://doi.org/10.1023/A:1020207003027>
- Tejeiro, R., Pelegrina, M., & Gómez, J.L. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 7, 235-250.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://bit.ly/31AV4pl>
- Valadez, I., & Martín del Campo, S. (2008). El trabajo participativo con docentes: Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 87-111.
- Valdemoros, M.A., Alonso-Ruiz, R.A., & Codina, N. (2018). Actividades de ocio y su presencia en las redes sociales en jóvenes potencialmente vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 71-80. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.06](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.06)
- Valencia, A., Devís, J., & Peiró, C. (2016). Implicación en actividades sedentarias y rendimiento académico en adolescentes: diferencias según variables sociodemográficas, *Cultura y Educación*, 28, 301-327. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2016.1158451>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A., & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance and rejection: Giving special attention to status, affect and sex differences. *Child Development*, 81, 480-486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Villora, B., Larrañaga, E., Yubero, A., Alfaro, A., & Navarro, R. (2020). Relations among poly-bullying victimization, subjective well-being and resilience in a sample of late adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 590. doi:10.3390/ijerph17020590
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: factores de protección. *Bordón*, 70, 141-157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58169>
- Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. <https://doi.org/10.1174/021347410792675589>
- Zurita, F., Castro, M., & Chacón, R. (2018). Análisis de la influencia de la modalidad deportiva sobre la victimización en escolares de Primaria. *Educación, Sport, Health and Physical Activity*, 2(1), 2-15. <http://hdl.handle.net/10481/48262>
- Zych, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2018). Protective factors against bullying and cyberbullying: a systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Relación de la integración social y las experiencias de ocio con el bullying en estudiantes de Educación Primaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 167-180. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.11

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ.** Consejería de Educación, Cultura y Deporte. E-mail: [jrodriguezalvarez@edu.jccm.es](mailto:jrodriguezalvarez@edu.jccm.es)

**RAÚL NAVARRO OLIVAS.** Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus universitario s/n. 16071 Cuenca. E-mail: [Raul.navarro@uclm.es](mailto:Raul.navarro@uclm.es)

**SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ.** Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología. Campus universitario s/n. 16071 Cuenca. E-mail: [Santigo.yubero@uclm.es](mailto:Santigo.yubero@uclm.es)

## PERFIL ACADÉMICO

**JUAN MANUEL RODRÍGUEZ-ÁLVAREZ.** Maestro en la especialidad de Educación Primaria con Mención en Educación Física, Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red. Con 10 años de experiencia en colegios públicos de la Comunidad de Madrid y de Castilla-La Mancha. Está realizando su tesis sobre los comportamientos de bullying en estudiantes de Educación Primaria.  
<https://orcid.org/0000-0001-6458-4699>

**RAÚL NAVARRO OLIVAS.** Maestro, Licenciado en Psicopedagogía y doctor en Psicología. Es profesor Titular de Psicología Social en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha, siendo una de sus líneas preferentes de investigación es el acoso escolar y ciberacoso, sobre los que ha publicado numerosos trabajos a nivel nacional e internacional.  
<http://orcid.org/0000-0003-4284-4300>

**SANTIAGO YUBERO JIMÉNEZ.** Catedrático E.U. de Psicología Social de la Educación, doctor en Psicología y licenciado en Pedagogía. También fue maestro y durante unos años ejerció de orientador escolar. Ahora dirige el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha y el grupo de investigación Psicología, Educación y Lectura (PEL), de los que son activos miembros todos los autores del artículo.  
<http://orcid.org/0000-0002-7148-7958>

