

47

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2025



Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Retos en educación y sociedad
para la Agenda 2030

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO-DICIEMBRE 2025)



© 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

Ángel de Juanas Oliva
Universidad Nacional de Educación a Distancia
E-mail: editorpsri@edu.uned.es

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, Web Of Science (WOS).
Journal Citation Reports.

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



EQUIPO EDITORIAL

Directora

María Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide

Editor jefe

Ángel de Juanas Oliva
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría

Diego Antonio Galán Casado
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría académica

Jorge Díaz Esterri
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretaría y Edición Técnica

María José Vázquez Pérez

Secretaría de Difusión y Divulgación

Paloma Valdivia Vizarreta
Universidad Autónoma de Barcelona

Consejo de redacción:

Compuesto por los siguientes editores asociados

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

Xavier Ucar Martínez
Universidad Autónoma de Barcelona

Susana Torio López
Universidad de Oviedo

Karla Villaseñor Palma
Universidad Autónoma de Puebla

Sara Serrate González
Universidad de Salamanca

Fanny Tania Añaños Bedriñana
Universidad de Granada

Eduardo Salvador Vila Merino
Universidad de Málaga

Comité editorial

Enrique Pastor Seler
Universidad de Murcia

Inés Gil Jaurena
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jorge Negreiros
Universidade do Porto

Gregor Burkhart
EMCDDA

Mark Macgowan
Robert Stempel College of Public Health & Social Work

Guillermo Prado
University of Miami

Ina Koning
Utrecht University

Héctor Luis Díaz
Western Michigan University

Rosario Limón Mendizabal

Universidad Complutense de Madrid

Paulo Ferreira Delgado

Universidade do Minho

Anna Planas Lladó

Universidad de Girona, España

CONSEJO ASESOR

Verónica Sevillano Monje

Universidad de Sevilla.

María Elena Ruiz Ruiz

Universidad de Valladolid

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de Deusto, España

Jesús Vilar Martín

Universitat Ramon Llull

COMITÉ CIENTÍFICO

Margarita Machado-Casas

Universidad de Texas en San Antonio

Georgina Szilagyi

Universitatea Creştină Partium din Oradea

Christine Sleeter

State University Monterey Bay, Estados Unidos

Daniel Schugurensky

Arizona State University

José Ortega Esteban

Universidad de Salamanca

Jack Mezirow

University of Columbia

DNiels Rosendal Jensen

Aarhus University, Faculty of Arts,
Department of Education (DPU)

Peter Jarvis

University of Sheffield

Markus Höffer-Mehlmer

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Juha Hämäläinen

University of Kuopio

Pedro Demo

Universidade de Brasília

Winfried Böhm

Universität Würzburg

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Liliana María Castro Alvarez

Universidad del Norte, Colombia

Ana de Anquin

Universidad Autónoma de Salta, Argentina

Soledad Campo Herrera

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Alma Cossette Guadarrama Muñoz

Universidad La Salle

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
N.º 47. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2025

Presentación del Monográfico	9
---	----------

Monográfico

Escuela inclusiva y aulas TEA: un estudio normativo sobre los centros preferentes TEA en España Inés Martín-Cruz, Javier Rodríguez-Torres, Laura Martín-Martínez y Laura Corrales-Castaño.....	15
La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODs: estudio de caso Inmaculada Bautista-Gil y Óscar Gómez-Jiménez	31
El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática Marta Gómezmartín y Purificación Cruz Cruz	47
Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales Sergio Jorge Fernández-Ortega	69
Trayectorias escolares de la infancia en pobreza. Resultados del programa CaixaProinfancia en contexto pospandémico Irene Cussó-Parcerisas, Elena Gallardo-Nieto, Cristina Cañete-Massé, Eva Rodríguez, Jordi Longás y Jordi Riera.....	83
Discriminación y discursos de odio en los videojuegos online. Retos educativos para promover la igualdad en las plataformas digitales Patricia Fernández-Montaña y Roberto Moreno-López.....	99
Diferencias de género en el envejecimiento: relaciones sociales, ocio, tareas domésticas y educativas en Castilla-La Mancha Esther Portal-Martínez, Juan Lirio-Castro y Enrique Arias-Fernández.....	115
La diplomacia educativa de China en África: un nuevo paradigma de cooperación internacional al desarrollo José Manuel López-Torán.....	131

Investigaciones

Caracterización de los programas de intervención social destinados a la prevención de la violen- cia basada en género: dentro de la Amazonía colombiana Aura María Torres-Reyes y Reina Castellanos-Vega.....	149
---	-----

La violencia de género en las trayectorias de las mujeres privadas de libertad en España Anaïs Quiroga-Carrillo y Mar Lorenzo-Moledo.....	171
Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género Miguel Ángel Burón-Vidal y Noemi Laforgue-Bullido.....	189
De la supervisión académica a la profesional: un estudio exploratorio de la percepción del alumnado de educación social sobre el modelo de supervisión de prácticas como oportunidad de mejora para la praxis socioeducativa Anna Mundet, Gemma Crous y Ainoa Mateos.....	203
Juventudes escolarizadas en contextos de violencia criminal: estudio sobre la construcción de proyectos de vida Victor Horacio Esparza Bernal y César Jesús Burgos Dávila.....	221
Análisis tipológico de la violencia en parejas jóvenes en Ceuta y Melilla Andrea Barrientos-Soto, Erika González-García, Juan A. Vera-Casares y Manuel Ortega-Caballero.....	235
Formación universitaria en drogodependencias en el grado de educación social Andrea Rodríguez-Lorenzo, Sara-Montserrat Calmaestra, Xavier Ferrer y Fran Calvo.....	251

Informaciones

Reseña de libros.....	275
-----------------------	-----

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

RETOS EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD PARA LA AGENDA 2030

1. Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas en 2015, representa un marco estratégico para la acción global, delineando una hoja de ruta que aboga por el desarrollo del bienestar planetario bajo el marco de la justicia social. Esta Agenda, fundamentada en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se erige como un compromiso universal para abordar desafíos interconectados, desde la erradicación de la pobreza hasta la mitigación del cambio climático. Su implementación, aunque no desprovista de voces críticas, aporta además de una aspiración política, una demanda común a la movilización de recursos y conocimientos desde múltiples sectores.

El año 2020 marcó el inicio de la Década de Acción, un periodo crítico designado para acelerar el cumplimiento de los ODS. Esta iniciativa subraya la urgencia de transitar de la formulación a la acción ambiciosa y coordinada, reconociendo la necesidad de soluciones innovadoras y sostenibles frente a problemáticas estructurales como la desigualdad, la brecha

fiscal o la inequidad de género. En este contexto, la educación emerge como un pilar fundamental y transversal, reconocido explícitamente en el ODS 4: *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”*.

Este monográfico se articula precisamente en torno al ODS 4, posicionando la educación como un vector estratégico para la consecución de la Agenda 2030. Así, la educación es concebida como derecho humano fundamental y un catalizador para la transformación social y el desarrollo sostenible. La calidad, la inclusión y la equidad educativa no son solo metas intrínsecas, sino prerequisites para abordar los desafíos globales que la Agenda 2030 pretende resolver.

El propósito de este número temático es generar y consolidar evidencia empírica y producción científica que profundice en la comprensión de los retos y las oportunidades que la consecución del ODS 4 plantea en los contextos educativos y sociales contemporáneos. A través de una aproximación rigurosa y multidisciplinar, se busca visibilizar las innovaciones pedagógicas, las políticas educativas efectivas y las estrategias de intervención social.

Sin embargo, se hace necesario abordar la Agenda 2030 y los retos educativos que ella plantea desde una perspectiva crítica, reconociendo sus limitaciones estructurales y los desafíos persistentes en su implementación. A pesar de su ambición, la agenda ha sido objeto de cuestionamientos por su carácter de mínimos o por su tendencia a homogeneizar realidades educativas y socioeconómicas dispares, lo que puede llevar a soluciones genéricas ineficaces en contextos específicos. Persisten brechas significativas en la financiación de la educación, especialmente en países de ingresos bajos y medianos, lo que compromete la viabilidad de muchas de sus metas. El reto radica en ahondar en las raíces estructurales de la inequidad, confrontar las resistencias políticas y económicas a la transformación, y asegurar que la educación no solo sea accesible, sino que sea el motor de emancipación, libertad y justicia para todas las poblaciones, incluyendo a las que presentan mayores vulnerabilidades.

La obra inicia con la propuesta de Martínez *et al.* (2025) “Escuela inclusiva de calidad: estudio normativo de las aulas TEA o centros preferentes TEA en España” emerge como un área de estudio crucial. Ante el creciente número de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el sistema educativo español ha respondido con la creación de aulas TEA o centros preferentes, diseñados para proporcionar un entorno estructurado y predecible esencial para este alumnado. Sin embargo, la investigación resalta la ausencia de coordinación y homogeneidad en las normativas autonómicas, subrayando la necesidad imperante de un marco común que guíe la intervención con estos estudiantes.

Paralelamente, el trabajo de Gómez y Bautista (2025) “La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso”, explora la relevancia de la escuela rural en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este estudio de caso, realizado en un centro rural agrupado en Guadalajara, España, examina cómo el profesorado percibe la capacidad de la escuela rural para responder a los desafíos del siglo XXI y contribuir a los ODS. Se enfatiza que la escuela rural no solo garantiza la igualdad de oportunidades y la calidad educativa, sino que también facilita una formación integral, alineándose con las directrices internacionales y los desafíos sociales. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) refuerza esta visión al destacar el papel fundamental de la escuela rural en la consecución de los ODS, particularmente el ODS 4, centrado en la educación de calidad.

Profundizando en la inclusión educativa, Gómez y Cruz (2025) plantean “El diseño universal

para el aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática”, que investiga la contribución del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al ODS 4. Esta revisión sistemática revela un alto grado de implementación de la formación en DUA, lo que impacta directamente en la consecución de las metas del ODS 4 y en la aplicación de estrategias para promover una educación equitativa e inclusiva. El DUA se posiciona, así como un marco de transformación educativa que, a través de la flexibilización curricular, ejemplifica la práctica en el ámbito de la inclusión y la innovación educativa.

En lo que respecta al abandono escolar temprano, el artículo de Fernández (2025) “Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales”, identifica factores de riesgo inherentes al centro escolar, como la baja participación del alumnado, y del sistema educativo general, como la falta de flexibilidad. La investigación subraya cómo la educación social busca responder a estas necesidades escolares, articulando redes que conectan a los agentes y recursos del entorno social de la comunidad para prevenir este fenómeno.

Continuando con la atención a la infancia vulnerable, la investigación de Gallardo *et al.* (2025) “Resultados y trayectorias escolares de la infancia en situación de pobreza en España atendida por el programa Caixa Proinfancia en contexto postpandémico” analiza el impacto del programa CaixaProinfancia (CPI) en el rendimiento académico y las trayectorias escolares de niños en situación de pobreza durante la pandemia de COVID-19. Los resultados indican que el programa contribuye a mejorar los resultados educativos y a reducir el abandono escolar en el alumnado más vulnerable, destacando la relevancia del acompañamiento personalizado y el apoyo continuo. La pandemia, al afectar la calidad de vida, interpeló directamente a dos ODS fundamentales: la erradicación de la pobreza (ODS 1) y el acceso a una educación de calidad (ODS 4).

Por otro lado, Fernández-Montaño y Moreno-López (2025) introducen el estudio “Discriminación y discursos de odio en los videojuegos online. Retos educativos para promover la igualdad en las plataformas digitales” que examina la presencia de discriminación y discursos de odio en los videojuegos en línea, enmarcando los desafíos educativos dentro del contexto de los ODS. Los resultados muestran que mujeres y otros grupos vulnerables experimentan agresiones en estas plataformas, lo que limita su participación y exacerba la desigualdad. La investigación enfatiza

la necesidad de intervenciones educativas inclusivas y el fomento de la educación para la paz, promoviendo medidas de prevención y el desarrollo de entornos digitales equitativos.

Continuando con trabajos que explicitan algunas inequidades según determinados grupos poblacionales Portal *et al.* (2025) presentan el trabajo “Diferencias de género en el envejecimiento: Un estudio mixto sobre las relaciones sociales, las actividades de ocio, domésticas y educativas en Castilla-La Mancha” que investiga cómo variables como el sexo, el hábitat y la edad influyen en las formas de envejecer. Los resultados revelan diferencias significativas por sexo en la realización de tareas domésticas y de cuidados, así como en los niveles de satisfacción con el ocio y las relaciones sociales. Se observa que las tareas de cuidado marcan una clara disparidad entre hombres y mujeres, condicionando su tiempo de ocio y su interacción con el entorno. Este envejecimiento de la población es un fenómeno global, atribuible a los avances médicos, las mejoras en las condiciones de vida y los cambios en los patrones de comportamiento.

Para finalizar la obra teniendo en cuenta una perspectiva internacional, se recoge el estudio de López (2025) “La diplomacia educativa de China en África: un nuevo paradigma de cooperación internacional al desarrollo” que aborda la creciente influencia de China en el

ámbito educativo africano, consolidándola como un actor clave en la cooperación internacional al desarrollo. Se examina cómo la diplomacia educativa se ha convertido en una herramienta estratégica para afianzar la presencia china en el continente, explorando sus motivaciones, beneficios y desafíos, así como el impacto en la capacitación del capital humano y la transferencia de conocimientos técnicos. El estudio también discute las críticas a este modelo, particularmente en torno a la autonomía educativa de los países receptores y su posible carácter instrumental. La estrategia china se caracteriza por un modelo de cooperación bilateral que prioriza el desarrollo de capacidades técnicas y la transferencia de conocimientos especializados, especialmente en la formación profesional y tecnológica.

En síntesis, la presente compilación de trabajos representa una contribución socioeducativa significativa a la literatura científica, brindando perspectivas críticas y hallazgos relevantes para la comunidad académica, las políticas públicas y los profesionales de la educación e intervención social. A través de un enfoque multifacético, este monográfico aborda desafíos y oportunidades cruciales en la educación contemporánea, buscando no solo fomentar la reflexión académica, sino también informar la praxis educativa y social, con el fin de acelerar el progreso hacia un futuro más justo, equitativo y sostenible, en sintonía con los ambiciosos objetivos de la Agenda 2030.

Monográfico

**RETOS EN EDUCACIÓN
Y SOCIEDAD PARA LA AGENDA
2030**

**Escuela inclusiva y aulas TEA: un estudio normativo
sobre los centros preferentes TEA en España**
**Inclusive education and ASD classrooms: a legal framework study
of preferred asd schools in Spain**
**Educação inclusiva e salas TEA: um estudo normativo sobre as escolas
preferenciais TEA na Espanha**

Inés MARTÍN-CRUZ*  <https://orcid.org/0000-0002-8808-9649>

Javier RODRÍGUEZ-TORRES*  <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Laura MARTÍN-MARTÍNEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Laura CORRALES-CASTAÑO***  <https://orcid.org/0000-0002-5811-6378>

*Universidad de Castilla-La Mancha, **Universidad Francisco de Vitoria y

***Universidad Internacional de Valencia

Fecha de recepción: 18.II.2025

Fecha de revisión: 20.IV.2025

Fecha de aceptación: 22.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Inés Martín Cruz: Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: ines.martin6@alu.uclm.es

PALABRAS CLAVE:

Trastorno del
Espectro Autista;
educación inclusiva;
aulas TEA;
legislación;
Adaptaciones
curriculares.

RESUMEN: El creciente número de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un reto significativo para el sistema educativo, que debe adaptarse para garantizar una escolarización inclusiva y de calidad, en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. En este contexto surgen los centros preferentes y/o aulas TEA, definidos como espacios ordinarios dotados de recursos específicos orientados a generar entornos estructurados, predecibles y anticipables para favorecer el aprendizaje y el bienestar del alumnado con TEA. Este estudio tiene por objetivo analizar y comparar la legislación vigente sobre este tipo de escolarización de 14 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas, llevando a cabo una revisión sistemática de documentos normativos con un enfoque metodológico mixto. La comparación se basó en categorías extraídas del estudio de Torre y Martín, tales como la terminología empleada, la ratio de alumnos por aula, el perfil del alumnado atendido, los recursos personales disponibles, la organización espaciotemporal y la presencia de esta modalidad en los documentos institucionales del centro. Los resultados evidencian diferencias significativas entre las distintas normativas autonómicas, reflejando una falta de coordinación a nivel estatal en cuanto a la intervención con este tipo de alumnado. Esta heterogeneidad afecta tanto a la denominación como a la implementación de las aulas TEA, y se traduce en instrucciones poco claras respecto

	<p>a aspectos clave como la metodología, la organización horaria y la articulación con el aula de referencia. Estas carencias normativas tienen importantes repercusiones en la práctica educativa, generando desigualdades en la calidad de la atención que recibe el alumnado con TEA en función del territorio en el que se escolariza. Se pone así de manifiesto la necesidad urgente de establecer criterios comunes y orientaciones más precisas que garanticen una atención educativa equitativa y coherente en todo el país.</p>
<p>KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; inclusive education; ASD classrooms; legislation; curriculum accommodations.</p>	<p>ABSTRACT: The growing number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) poses a significant challenge for the education system, which must adapt to ensure inclusive and high-quality schooling, in line with Sustainable Development Goal 4 of the 2030 Agenda. In this context, preferential centers and/or ASD classrooms have emerged, defined as mainstream educational settings equipped with specific resources aimed at creating structured, predictable, and anticipatory environments to support the learning and well-being of students with ASD. This study aims to analyze and compare the current legislation regarding this type of educational provision in fourteen autonomous communities and the two autonomous cities of Spain, through a systematic review of regulatory documents using a mixed-methods approach. The comparison was based on categories drawn from Torre and Martín's study, including the terminology used, student-teacher ratios, student profiles, available staff resources, spatiotemporal organization, and the presence of this educational model in the institutional documents of the schools. The results reveal significant differences among the various regional regulations, highlighting a lack of nationwide coordination in the approach to educating students with ASD. This heterogeneity affects both the naming and the implementation of ASD classrooms and leads to unclear guidance on key aspects such as methodology, scheduling, and coordination with mainstream classrooms. These normative shortcomings have serious implications for educational practice, creating inequalities in the quality of support received by students with ASD depending on their region of schooling. This underscores the urgent need to establish common criteria and clearer guidelines to ensure equitable and coherent educational support across the country.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; educação inclusiva; salas TEA; legislação; adaptações curriculares.</p>	<p>RESUMO: O crescente número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo para o sistema educacional, que deve se adaptar para garantir uma escolarização inclusiva e de qualidade, em conformidade com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030. Nesse contexto, surgem os centros preferenciais e/ou salas TEA, definidos como espaços regulares dotados de recursos específicos voltados para a criação de ambientes estruturados, previsíveis e antecipáveis, a fim de favorecer a aprendizagem e o bem-estar dos alunos com TEA. Este estudo tem como objetivo analisar e comparar a legislação vigente sobre esse tipo de escolarização em 14 comunidades autônomas e nas duas cidades autônomas, realizando uma revisão sistemática de documentos normativos com uma abordagem metodológica mista. A comparação baseou-se em categorias extraídas do estudo de Torre e Martín, tais como a terminologia utilizada, a proporção de alunos por sala, o perfil do alunado atendido, os recursos humanos disponíveis, a organização espaço-temporal e a presença dessa modalidade nos documentos institucionais da escola. Os resultados evidenciam diferenças significativas entre as diversas normativas regionais, refletindo uma falta de coordenação em nível estatal no que se refere à intervenção com esse tipo de alunado. Essa heterogeneidade afeta tanto a denominação quanto a implementação das salas TEA, e se traduz em orientações pouco claras em relação a aspectos-chave como a metodologia, a organização do horário e a articulação com a sala de referência. Essas lacunas normativas têm repercussões importantes na prática educativa, gerando desigualdades na qualidade do atendimento que os alunos com TEA recebem, dependendo do território em que estão escolarizados. Evidencia-se, assim, a necessidade urgente de estabelecer critérios comuns e diretrizes mais precisas que garantam um atendimento educacional equitativo e coerente em todo o país.</p>

Introducción

En este artículo, y siguiendo la Guía de lenguaje inclusivo del Ministerio de Justicia (2020), se utiliza el masculino genérico con la finalidad de facilitar la lectura, sin que ello implique una negación de la diversidad de género ni una invisibilización de las mujeres o de otras identidades.

De acuerdo con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, en su ODS número 4, la sociedad debe intentar garantizar el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje por igual para todo el alumnado (Contreras Minero *et al.*, 2023). Para ello, ha sido necesario durante las últimas décadas la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a todo tipo de alumnado, independientemente de

sus características personales, cognitivas o a sus dificultades académicas (Calderón Almendros y Rascón Gómez, 2022). Para dar respuesta a esta realidad, se han diseñado nuevos modelos de escolarización que intentan promover un sistema educativo más inclusivo, en el cual las limitaciones sean observadas como oportunidades para el desarrollo de todos los alumnos. De esta forma, el alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante, ACNEE) puede optar a tres tipos de escolarización de acuerdo con sus capacidades y necesidades, velando en todo momento por su desarrollo social, emocional e intelectual. Según la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la cual se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo, se establece que la escolarización debe ser, con carácter general, en centros y programas ordinarios. Sin embargo, en casos particulares, podrá ser propuesta una escolarización en centros de educación especial o unidades sólo cuando los requerimientos de apoyos y atenciones educativas específicas no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Martínez García y Ferrando Prieto, 2022).

Por lo tanto, y siguiendo las indicaciones legales descritas, podemos encontrar tres tipos diferentes de escolarización para los alumnos ACNEE: centro ordinario con apoyos, centro de educación especial y escolarización combinada. De acuerdo con la primera modalidad, Arnaiz-Sánchez et al. (2022) establecen tres tipos de escolarización:

- Integración total en grupo ordinario a tiempo completo: el alumno precisa de una adaptación del currículum menos significativa, pudiendo recibir los apoyos dentro del aula y en momentos puntuales.
- Integración en grupo ordinario en periodos variables: el alumno requiere de una atención más individualizada, por lo que recibe apoyo en algunos momentos fuera del aula. Se prioriza las capacidades de integración en su grupo de referencia.
- Atención educativa en aula específica: las necesidades del alumnado y su desfase curricular requieren de una intervención mucho más adaptada. Por ello, el niño recibe apoyo en un aula adaptada donde se hará hincapié en el desarrollo de sus capacidades básicas relacionadas con la autonomía personal, el conocimiento de sí mismo y del entorno, la comunicación y el lenguaje. Sin embargo, la formación en este aula debe ser complementaria a la recibida en el aula de referencia, alternando ambos espacios.

Dentro del alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra el Trastorno del Espectro Autista, patología definida como un conjunto de alteraciones heterogéneas del neurodesarrollo (Klin, 2022), que tiene inicio en la infancia y permanece durante toda la vida. Estas perturbaciones graves y generalizadas suelen tener como efecto una alteración en la interacción social, en la comunicación y en la conducta (Qin et al., 2024). El término autismo fue utilizado por primera vez por Eugen Bleuler (citado por Cheng, 2024), el cual recurría a este concepto para describir a algunos de sus pacientes que, aun presentando esquizofrenia, poseían rasgos atípicos (Jaramillo-Arias et al., 2022; Ríos Posso et al., 2022). No fue hasta mediados del siglo XX cuando Leo Kanner (citado por Golt y Kana, 2022) publicó el artículo *Autistic disturbances of affective contact*, adoptando por primera vez el término autismo para identificar este síndrome.

En la actualidad, los criterios diagnósticos establecidos por la quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) hacen referencia a las deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, así como la existencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Martínez Alcañiz et al., 2021). Puesto que se trata de un trastorno muy heterogéneo, siendo difícil encontrar límites precisos entre los diferentes TGD propuestos por el DSM-IV (Celis Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022) se ha establecido una clasificación a partir del grado de ayuda necesitado, etiquetando el grado 1 como aquellas personas que necesitan apoyo, grado 2 los que necesitan apoyo sustancial y grado 3 los que requieren de unos apoyos muy sustanciales (Celis Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022; Grosso, 2021).

Estos factores presentan una estrecha vinculación con el aprendizaje, existiendo grandes limitaciones en el uso de habilidades básicas como las funciones ejecutivas, teoría de la mente, coherencia central, autorregulación, conducta, etc. Por ello, en rasgos generales, los alumnos con TEA precisan de una intervención educativa muy específica, con el objetivo de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades personales. La normativa vigente establece que la modalidad de escolarización prioritaria debe ser en centro ordinario, ya sea con apoyos ordinarios o específicos como las aulas abiertas especializadas (Lázaro Lázaro, 2023), donde sean dispuestos los apoyos necesarios para conseguir un aprendizaje y desarrollo de las capacidades del niño.

Sin embargo, el alumnado con TEA presenta unas limitaciones que hacen necesaria la presencia

de adaptaciones específicas del entorno, el espacio, los tiempos, los sistemas de trabajo, las metodologías y los recursos utilizados (De la Torre González y Martín, 2020). Tal y como dice Espinal Suárez (2024), “es imperativo que los entornos físicos estén diseñados y adaptados para satisfacer las necesidades específicas de las personas con TEA, permitiéndoles sentirse cómodos, seguros y capaces de desenvolverse de manera autónoma” (p. 3). Otros autores como Pogoda y Majczyk (2022) establecen que una disposición correcta del espacio aumenta los niveles de atención en personas con esta patología y fomenta un trabajo coherente y efectivo.

Para llevar a cabo todas estas adaptaciones, es necesario contar con numerosos recursos específicos, tanto personales como materiales, los cuales no suelen estar presentes en las aulas ordinarias. Es por ello por lo que surgen las denominadas aulas TEA o centros preferentes, con el objetivo de unificar los beneficios propios de la enseñanza ordinaria (socialización, entorno normalizado, relaciones con sus iguales, etc.) y los apoyos propios de educación especial (personal formado en materia de pedagogía terapéutica, espacios adaptados, ayudas técnicas, recursos materiales específicos, etc.) (Vela Llauredó *et al.*, 2020). Pueden ser definidos como espacios dinámicos en los cuales el alumnado pasa parte de su jornada lectiva, con el objetivo de desarrollar habilidades específicas que precisan de una intervención más compleja, complementando así el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en su aula de referencia. De esta forma, el alumnado formará parte de su grupo aula, promoviendo su inclusión y socialización, al mismo tiempo que recibe una intervención adaptada a sus necesidades individuales. Pero este tipo de escolarización no solo resulta beneficioso para los alumnos con TEA,

también para el resto de los alumnos y de la comunidad educativa en general, ya que a través de la reflexión sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje que se pone en marcha para atender a toda la diversidad, se contribuye a enriquecer la respuesta educativa y ofertar una educación con mayor calidad (Consejería de Educación, 2007, p. 84).

Además, el aula debe colaborar con el centro educativo como un “aula de recursos”, ofreciendo los apoyos y materiales al resto del alumnado, con o sin dificultades. Las metodologías empleadas en el aula TEA pueden ser también generalizadas a otros contextos como las aulas de referencia, con el fin de mejorar el aprendizaje y lograr una inclusión plena de todos los niños.

Este tipo de escolarización surge ante la necesidad real de algunas comunidades autónomas de dar respuesta a las peticiones de docentes y familias de alumnado con TEA que solicitaban más apoyos, recursos y programas que permitieran a este tipo de alumnado asistir a centros ordinarios como el resto de compañeros, pero recibiendo en todo momento una atención adaptada a sus limitaciones. Además, defendían que la formación integral de las personas con autismo debía ser recibida en un ambiente normalizado, donde se fomentasen las interacciones sociales entre iguales. Comunidades como Madrid comenzaron a elaborar sus primeros documentos normativos, regulando la creación de aulas de apoyo con las características necesarias para desarrollar el apoyo intensivo y especializado que este alumnado precisa. Trascurridos algunos años de prueba, familias y profesionales valoraron positivamente dicha propuesta, promoviendo la creación de nuevas aulas para dar respuesta al creciente número de alumnado con esta patología en las aulas ordinarias.

Cada Comunidad Autónoma presenta una normativa diferente, por lo que coexisten diversas nomenclaturas para referirse a este tipo de escolarización, así como pautas de funcionamiento muy variadas (Vidriales Fernández *et al.* 2021). Se han encontrado diferencias significativas en cuanto al tipo de alumnado o a la modalidad de escolarización seguida. Por ejemplo, en las Islas Baleares, las aulas específicas agrupan a niños con necesidades variadas patologías (TEA, TEL, discapacidad intelectual, etc.), mientras que en otras como Castilla-La Mancha o Madrid son específicas para alumnado con TEA. Por otro lado, la mayoría de las comunidades incluyen este tipo de aulas como educación ordinaria, a excepción de algunas como Andalucía que siguen el funcionamiento de los centros de educación especial.

Es necesario nombrar que, en algunos lugares del territorio nacional, el proyecto de creación de aulas abiertas especializadas se encuentra todavía en proceso de adaptación, como consecuencia de su reciente creación y del periodo de transición experimentado en el curso 2020-2021 por la COVID-19. Por ejemplo, en Castilla y León se creó el primer aula especializada en 2017, mientras que en las Islas Baleares comenzó a implementarse a partir del año 2021. Las CCAA de País Vasco, Cataluña, Cantabria, Galicia y La Rioja, no poseen datos sobre este tipo de aulas. Los datos consultados no están actualizados a este curso 2022-2023, ya que no todas las comunidades han registrado el número de aulas ampliadas o reducidas cada año, siendo difícil establecer un número total al existir un amplio margen de error.

1. Justificación y objetivos

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal el análisis de la legislación autonómica vigente que regula el funcionamiento de las aulas TEA o centros preferentes, estableciendo una comparativa entre las instrucciones establecidas en cada uno de los territorios nacionales. Se evaluarán las similitudes y diferencias entre cada uno de los textos normativos, obteniendo una visión global de la regulación existente en materia de atención a la diversidad del alumnado con TEA. Asimismo, se han establecido una serie de objetivos específicos, los cuales son detallados a continuación:

- Identificar las variables comunes que más son detalladas en cada uno de los textos normativos en relación a las aulas TEA.
- Reconocer las diferencias y similitudes más destacadas entre las diferentes normativas.
- Establecer una comparativa entre las nomenclaturas y formatos utilizados para denominar a las aulas TEA.
- Analizar el número de aulas TEA de cada comunidad autónoma en relación a los niveles poblacionales y el crecimiento de alumnado con TEA en España.
- Obtener una visión global de la situación actual en materia de inclusión y atención educativa especializada del alumnado con TEA.
- Evaluar si la normativa relativa a este tipo de escolarización contribuye a alcanzar una educación inclusiva y de calidad, de acuerdo con el ODS 4 de la Agenda 2030.

2. Metodología

Para realizar esta investigación, se ha seguido un diseño no experimental, dado que no existe manipulación de las fuentes ni de las variables analizadas. Además, se ha realizado un estudio descriptivo-comparativo de fuentes primarias, analizando una muestra total de 22 documentos normativos pertenecientes a 14 comunidades

autónomas y 2 ciudades autónomas entre las que se encuentran Aragón, Extremadura, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias, Castilla-La Mancha, Navarra, Islas Canarias, Islas Baleares, Andalucía, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, País Vasco, Galicia, Ceuta y Melilla. No ha sido posible recoger datos de Castilla y León, Cantabria y Cataluña ya que no cuentan con este tipo de escolarización o no han desarrollado normativas específicas para regular su funcionamiento.

Los criterios de inclusión utilizados para la selección documental han sido los siguientes: normativas vigentes en el momento del estudio, documentos que incluyan en su título referencias explícitas al alumnado con TEA, normativas relativas a estudiantes con necesidades educativas especiales siempre que el cuerpo del texto contenga menciones específicas al TEA, publicaciones registradas en las bases de datos oficiales de las delegaciones autonómicas de educación. Una vez seleccionados los textos, se ha verificado y contrastado la información con las recopilaciones normativas ofrecidas por las principales asociaciones de autismo a nivel estatal y regional, realizando así una triangulación de los datos.

Dado el componente subjetivo que puede implicar la interpretación y selección documental, se ha aplicado un procedimiento de revisión cruzada para reforzar la fiabilidad del proceso. Dos investigadores realizaron la selección de forma independiente y compararon sus resultados. Para medir la concordancia interevaluador se utilizó el índice de Kappa de Cohen, obteniendo un valor de $\kappa = 0.87$, lo que indica un grado de acuerdo muy alto (Espinoza-Pajuelo y Ochoa-Pachas, 2020). Este proceso metodológico busca garantizar tanto la validez del contenido, al asegurar que los documentos seleccionados son representativos del objeto de estudio, como la fiabilidad del análisis a través de la triangulación de fuentes y el control del sesgo en la selección.

Tabla 1. Documentos normativos incluidos en el análisis clasificados por CCAA

Comunidad Autónoma	Normativa analizada
Andalucía	Orden de 19 de septiembre de 2002 y Decreto 147/2002 por los que se regula la atención educativa a los alumnos con NEE y la elaboración de los documentos programáticos de centros y aulas específicas.
Aragón	Orden de 9 de octubre de 2013, y Orden ECD/445/2017 por los que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con Trastorno del Espectro Autista.
Asturias	Resolución de 23 de octubre de 2024, por la que se aprueban las instrucciones para la atención al alumnado con NEE de aulas abiertas en centros ordinarios durante el curso 2024-2025.

Comunidad Autónoma	Normativa analizada
Baleares	Instrucción 14/2019 sobre la organización y funcionamiento de las aulas UEECO.
Canarias	Orden de 10 de febrero de 2016, Orden de 13 de diciembre de 2010 y Resolución de 9 de febrero de 2011 por los que se regula la atención al alumnado con NEAE y se establecen las concreciones curriculares adaptadas para el alumnado escolarizado en las aulas enclave y centros de educación especial.
Castilla-La Mancha	Orden de 11/04/2014, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas para el alumnado con TEA.
Ceuta y Melilla	Resolución de 28 de julio de 2021, sobre el funcionamiento de aulas abiertas especializadas, para el alumnado con NEE en centros de Educación Primaria y Secundaria.
Extremadura	Orden de 12 de febrero de 2015 por la que se regula la organización y funcionamiento de las aulas especializadas para el alumnado con TEA.
Galicia	Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado.
Madrid	Resolución de 24 de junio de 2022 y Resolución de 7 de abril de 2005, por la que se dictan instrucciones para regular el funcionamiento de la Comisión Técnica Interterritorial para la propuesta de escolarización en centros preferentes del alumnado con trastorno generalizado del desarrollo.
Murcia	Orden de 24 de mayo de 2010, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados.
Navarra	Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Navarra.
País Vasco	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
Rioja	Resolución 74/2022, de 20 de mayo, por la que se establecen medidas inclusivas para alumnado con NEE asociadas a TEA escolarizado en segundo ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.
Valencia	RESOLUCIÓN de 20 de julio de 2022, Resolución de 7 de marzo de 2022 y Resolución de 27 de julio de 2016 por las que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas para el curso 2022-2023.

Partiendo de los documentos normativos recogidos en la Tabla 1, se estableció una primera revisión general para analizar los aspectos más destacados en todos ellos, con el objetivo de describir las variables comunes que sirvieran como base para el posterior estudio de investigación. Tomando como referencia dichos datos, así como las variables propuestas por de la Torre González y Martín (2020) en su estudio sobre las Aulas TEA, se han seleccionado como dimensiones a estudiar las siguientes: nomenclatura utilizada, criterios diagnósticos del alumnado destinatario, ratio de las aulas, recursos personales asignados, organización temporal de participación en el aula de referencia y organización del espacio y el entorno.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo del número de aulas por

cada provincia y comunidad, con el objetivo de establecer una comparativa con la densidad demográfica de cada territorio y el creciente número de alumnado con TEA en las aulas ordinarias. Se han tomado como referencia los datos ofrecidos por cada una de las consejerías de educación, si bien en algunas comunidades no ha sido posible actualizar dichos números al presente curso académico. Para realizar este estudio comparativo de fuentes primarias, se ha utilizado como instrumento de evaluación una tabla comparativa de doble entrada, la cual ha sido tipificada para desarrollar un estudio de las diferencias y similitudes ente cada uno de los textos normativos. Se han analizado las frecuencias absolutas y relativas de cada variable, reflejando los datos obtenidos en gráficos cuantitativos que facilitan su interpretación.

3. Resultados

Antes de comenzar a exponer los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de cada uno de los documentos normativos en relación a las variables seleccionadas anteriormente (nomenclatura utilizada, criterios diagnósticos del alumnado destinatario, ratio de las aulas, recursos personales asignados, organización temporal de participación en el aula de referencia y organización del espacio y el entorno), resulta necesario conocer previamente la situación actual de estas aulas a nivel nacional. Para ello, se ha elaborado un cuadro comparativo con los datos ofrecidos por cada una de las consejerías autonómicas de educación, en relación al número de aulas TEA por provincia y comunidad; y los datos demográficos de cada territorio, ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

De acuerdo con la tabla 2, existen diferencias significativas en cuanto al número de aulas TEA por comunidad autónoma. Destacan con los números más elevados Madrid (682 aulas),

Islas Canarias (198 aulas mixtas), Valencia (295) y Murcia (169 aulas). Respecto a las provincias, cabe resaltar la presencia de aulas específicas en Alicante (139 aulas), Tenerife (79 aulas) y Gran Canaria (76 aulas). En cuanto a los territorios con menor número de aulas, destacan especialmente las provincias de Teruel (9 aulas), La Gomera y el Hierro (5 aulas), Albacete (3 aulas), Cuenca o Guadalajara (1 aula).

Puesto que cada una de las CCAA cuenta con una densidad de población diferente, variable que puede influir de forma directamente proporcional en el número de aulas TEA, se ha establecido una relación entre el número de habitantes por provincia y el número de aulas. De acuerdo con los datos, las ratios más elevadas pertenecen a las provincias de Castilla-La Mancha (Albacete, Cuenca y Guadalajara), Asturias, Baleares, Galicia y Extremadura. No ha sido posible recoger datos sobre el número de aulas especializadas en La Rioja o el País Vasco, ya que no existen documentos oficiales que elaboren un conteo oficial de este dato.

Tabla 2. Número de aulas TEA por provincia y comunidad autónoma

CCAA	Provincia	N.º aulas provincia	N.º aulas CCAA	Año de revisión	Habitantes/N.º Aulas
Andalucía	Huelva	—	>140	2025	—
	Sevilla	—			—
	Jaén	—			—
	Córdoba	34			9.494
	Granada	17			13.689
	Cádiz	35			3.168
	Almería	54			3.753
	Málaga	—			—
Aragón	Huesca	14	87	2025	3.989
	Zaragoza	64			10.686
	Teruel	9			4.017
Asturias	Asturias	27	27	2025	37.559
Islas Canarias	Gran Canaria	76	198	2025	11.367
	Tenerife	79			12.089
	Lanzarote	14			11.676

CCAA	Provincia	N.º aulas provincia	N.º aulas CCAA	Año de revisión	Habitantes/N.º Aulas
Islas Canarias	Fuerteventura	12	198	2025	10.586
	La Gomera	3			7.478
	La Palma	12			7.092
	El Hierro	2			5.903
Islas Baleares	Islas Baleares	49	49	2025	25.395
Castilla-La Mancha	Toledo	10	24	2025	8.652
	Ciudad real	9			8.434
	Albacete	3			57.734
	Cuenca	1			53.630
	Guadalajara	1			88.886
Ceuta y Melilla	Ceuta	7	19	2025	11.889
	Melilla	12			7.150
Extremadura	Cáceres	14	35	2025	27.760
	Badajoz	21			31.715
Galicia	—	102	102	2025	26.527
Madrid	Madrid	682	682	2025	10.266
Murcia	Murcia	169	169	2025	9.377
Navarra	Navarra	64	64	2025	10.680
Valencia	Valencia	107	295	2025	25.423
	Alicante	139			14.388
	Castellón	49			11.980

Una vez descrita la situación actual, se procederá a analizar cada una de las variables seleccionadas en este estudio. En primer lugar, respecto a la nomenclatura utilizada para denominar a este tipo de escolarización, existen diferencias significativas entre los nombres utilizados en cada una de las normativas estudiadas. De acuerdo con los datos recogidos en el gráfico 1 y la tabla 3, 8 de las 16 CCAA analizadas hacen referencia al término *especializado* o *específico*, mientras que 4 de ellas emplean el concepto *abierto* para destacar la importancia de utilizar este tipo de aulas como espacio de recursos que facilita la inclusión. Cabe mencionar como excepción las CCAA de Madrid y Aragón, quienes

utilizan la nomenclatura de centro preferente en vez de aula. Además, algunas zonas como Navarra están implementando nuevas nomenclaturas para implementar términos más inclusivos, dejando a un lado la denominación de “aulas especializadas” para transformarse en “espacios inclusivos TEA”.

Respecto al año de creación de dichas aulas, se ha tomado como referencia la fecha de publicación de las primeras normativas reguladoras de este tipo de escolarización (si bien en comunidades como Aragón, Asturias, Castilla-La Mancha, Madrid o Extremadura se llevaron a cabo proyectos piloto para comprobar su viabilidad). De acuerdo con los datos recogidos en la Tabla 3, las primeras aulas TEA surgieron en

el País Vasco en 1998, si bien fueron diseñadas como aulas de educación especial y no solo como espacios específicos TEA. En el año 2002 lanzó su primera propuesta Andalucía, seguida de Madrid en 2003 y Navarra en 2008. Posteriormente, entre 2010 y 2015 se sumaron las comunidades de Murcia, Galicia, Aragón, Castilla-La Mancha y Extremadura. Finalmente, Asturias, Ceuta, Melilla y Valencia elaboraron sus propias normativas

de aulas TEA, tomando como referencia la experiencia anterior del resto de territorios. La Rioja se encuentra hoy en día en proceso de creación de este tipo de escolarización, contando con cuatro años de experiencia en el desarrollo de sus aulas especializadas, por lo que su normativa es relativamente actual y está en proceso de cambio.

Tabla 3. Nomenclatura utilizada para nombrar a las aulas TEA

CCAA	Nomenclatura	Año de creación
País Vasco	Aulas estables para alumnado con TGD	1998
Andalucía	Aulas específicas para alumnado TEA	2002
Comunidad de Madrid	Centros de escolarización preferente para TEA	2003
Comunidad de Navarra	Unidades de transición-TEA (UT-TEA)	2008
Islas Canarias	Aulas enclave (para alumnos ACNEE)	2010
Murcia	Aulas abiertas específicas TEA	2010
Galicia	Centros preferentes TEA	2011
Aragón	Centros de atención preferente TEA	2013
Castilla-La Mancha	Aulas abiertas especializadas	2014
Extremadura	Aulas especializadas para alumnado con TEA	2015
Asturias	Aulas abiertas al autismo	2016
Ceuta y Melilla	Aula abierta especializada	2016
Comunidad Valenciana	Aulas específicas de comunicación y lenguaje	2016
La Rioja	Aulas especializadas para la inclusión de alumnado con NEE asociadas al espectro autista.	2020
Islas Baleares	Unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO)	2019

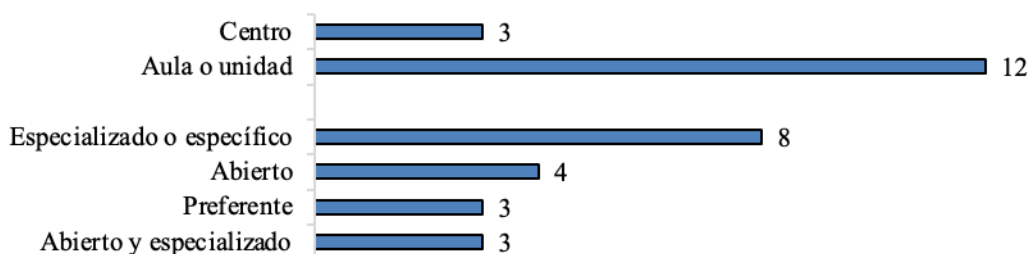


Figura 1. Nomenclatura utilizada para denominar a las aulas TEA.

En segundo lugar, si analizamos las ratios mínimas y máximas de alumnado por aula de cada CCAA (Gráfico 1), recogidas en cada uno de los documentos normativos analizados, podemos observar un patrón general entre 3 y 5 alumnos. Algunos territorios cuentan con ratios máximas más elevadas, tal es el caso de Valencia con 8 alumnos, Aragón, Baleares y La Rioja con 7 alumnos; y Extremadura, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla con 6 alumnos. Si analizamos las

ratios mínimas, destacan fuera de la media Aragón (1 alumno), Valencia (5 alumnos), Castilla-La Mancha (4 alumnos) y País Vasco (4 alumnos). No ha sido posible recoger datos sobre el número de alumnado con TEA máximo y mínimo que puede ser escolarizados en los centros preferentes de Galicia. Dichos datos marcan la norma de cada comunidad autónoma, si bien no se ha podido comprobar si dichas ratios se cumplen en todas las aulas TEA o no.

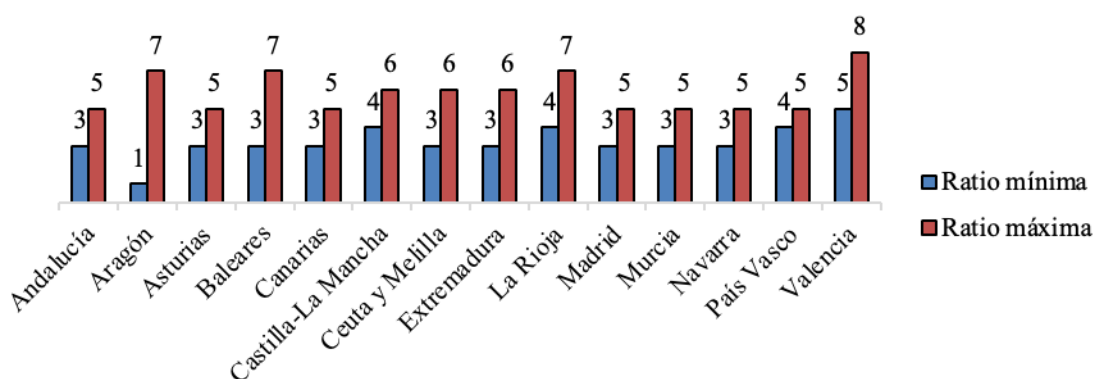


Figura 2. Ratio de alumnado por aula en cada Comunidad Autónoma.

En tercer lugar, de acuerdo con el perfil de los destinatarios de estas aulas, cada uno de los documentos normativos analizados establecen una serie de criterios diagnósticos que deben ser cumplidos por el alumnado para autorizar su escolarización en el aula TEA. Todas las CCAA analizadas establecen como criterio fundamental la existencia de un diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista, el cual debe condicionar en cierta medida el aprendizaje normativo del alumno, precisando de apoyos o atenciones específicas que no pueden ser ofrecidos en el aula ordinaria. Además, en todas las comunidades resulta necesario contar previamente con un dictamen de escolarización favorable, el cual debe ser autorizado por las familias del alumnado. Las comunidades de La Rioja, Navarra, Murcia, País Vasco, Madrid y Aragón puntualizan en sus normativas una serie de criterios secundarios, los cuales pueden ser agrupados en tres áreas: desarrollo cognitivo, lenguaje oral, habilidades social y autonomía.

En cuanto al nivel de desarrollo cognitivo, Aragón, Madrid, Murcia y País Vasco permiten la escolarización de alumnado que presenta discapacidad intelectual; si bien existen diferencias entre los grados máximos que pueden manifestar. En el País Vasco y Murcia se permite un grado severo o profundo de discapacidad intelectual, mientras que en Aragón o Madrid solo se permiten alumnos con un grado de afectación

leve o moderado. En Navarra se establece como condición que el nivel de competencia curricular del alumnado de Primaria debe situarse aproximadamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, presentando alteraciones significativas en su desarrollo cognitivo.

En relación al lenguaje oral y la intención comunicativa, La Rioja, Murcia, País Vasco permiten la escolarización de alumnado con graves alteraciones en la comunicación; mientras que en Aragón, Navarra y Madrid se exige un cierto grado de intercambio de información, ya sea a partir de lenguaje oral o de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. Estos criterios solo deben ser cumplidos exclusivamente en la etapa de Primaria, pudiendo carecer de lenguaje si el alumnado pertenece a Infantil.

De acuerdo con las habilidades sociales, 7 de las 16 CCAA analizadas nombran en sus textos normativos la posibilidad de presentar alteraciones significativas asociadas a la participación del alumno en su aula de referencia. De forma correlacional, Aragón, Navarra y Madrid permiten la escolarización de alumnado con alteraciones conductuales, siempre y cuando sean ocasionales y no sean de gran intensidad. Respecto a los niveles de autonomía, resulta necesario que el alumnado presente en el aula cuente con cierto grado de desarrollo en habilidades básicas, si bien en algunas comunidades como Aragón, Navarra o Madrid se permiten excepciones en la etapa de Infantil.

Una vez analizada la variable relativa al perfil del alumnado destinatario, resulta necesario contrastar las normativas autonómicas en relación con los recursos personales de las aulas. Tal y como se recoge en el Gráfico 2, la mayoría de CCAA cuentan con un tutor especializado en necesidades educativas especiales (Pedagogía Terapéutica), el cual cumple las funciones de tutorización y coordinación; un maestro de Audición y Lenguaje y un profesional de apoyo (auxiliar técnico educativo o educador), para el desarrollo de habilidades básicas como el aseo, higiene, alimentación y traslados del alumnado. Existen excepciones en comunidades como Asturias, donde no está presente el profesor

de apoyo, o en el País Vasco y Baleares, donde no se refleja en la normativa la necesidad de intervención del maestro de audición y lenguaje. En Andalucía no se recogen datos sobre el número de profesionales presentes en el aula, ya que quedan regulados por la normativa específica de educación especial. Los profesionales de dichas aulas deben trabajar de forma cooperativa y coordinada, ofreciendo una intervención multidisciplinar y globalizada que permita la generalización de los aprendizajes en diferentes contextos, siendo necesaria la colaboración de todos los profesionales que intervienen en la formación del alumno.

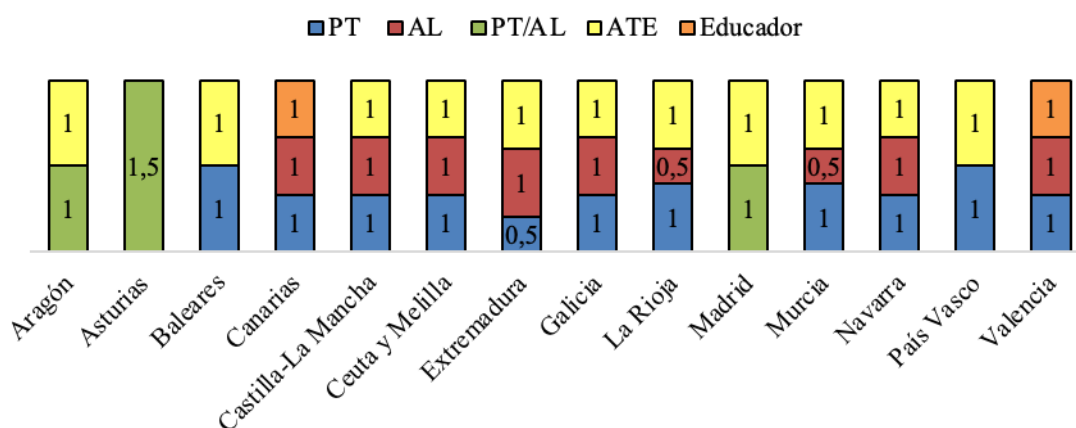


Figura 3. Recursos personales designados en el aula TEA por CCAA.

Después de analizar las variables relativas a los recursos personales del aula, resulta necesario contrastar las instrucciones normativas autonómicas relativas al funcionamiento diario de este tipo de escolarización. Para ello, se han seleccionado como variables la organización espacial del aula y la distribución de los horarios o tiempos. Respecto al primer punto, la gran mayoría de las CCAA establecen como requisito la existencia de un aula adaptada a las necesidades individuales, en la cual se disponga de un espacio con dimensiones adecuadas y materiales específicos que faciliten la intervención. Cabe destacar el caso de la normativa de las Islas Baleares, quien puntualiza incluso la necesidad de contar con un espacio mínimo de 35 metros cuadrados. Extremadura, Valencia, Castilla-La Mancha, Andalucía, La Rioja y Madrid reconocen en sus normativas la importancia de ofrecer una enseñanza estructurada que promueva la comprensión del entorno y desarrolle la autonomía del alumnado. Además, se puntualiza en algunos documentos la necesidad de integrar

el aula dentro del funcionamiento diario del centro como espacio de recursos, tal es el caso de Ceuta y Melilla, Madrid o La Rioja.

Respecto a la organización temporal, todas las normativas analizadas puntualizan la importancia de combinar los tiempos en el aula TEA y en el aula de referencia, fomentando así la inclusión del alumno. 11 de las 16 CCAA evaluadas no establecen un número de sesiones mínimo de permanencia en el aula de referencia, ya que consideran necesario tomar como referencia las capacidades y limitaciones de cada alumno para distribuir su jornada escolar. Sin embargo, en zonas como Aragón sí se puntualiza este dato en función de la etapa educativa. Los alumnos de Infantil deben permanecer como mínimo 5 sesiones, siendo 7 sesiones con alumnos de 6-8 años, 9 sesiones para alumnado de 8-10 y 14 sesiones en el tercer ciclo de Primaria. En Madrid esta distribución resulta diferente, estableciendo como criterio mínimo la permanencia de al menos un tercio de la jornada en su aula de referencia.

4. Discusión

Este trabajo de investigación se ha centrado en el estudio de la normativa autonómica relativa a la regulación de las aulas TEA o centros preferentes en España. Tras analizar en profundidad los resultados descritos anteriormente, se ha podido comprobar que existe una gran heterogeneidad normativa entre comunidades autónomas, sin un marco estatal común que unifique los criterios organizativos y metodológicos. Es decir, cada comunidad autónoma cuenta con una serie de regulaciones propias, sin contar con una normativa nacional que establezca un marco común en todos los territorios. Este factor incluye de forma directa en la calidad de la enseñanza ofrecida en este tipo de escolarización, ya que no existe una legislación a nivel nacional que pautе la intervención. Esta dispersión normativa se traduce en desigualdades territoriales que afectan directamente a la calidad y equidad del sistema educativo, dificultando la implementación de prácticas inclusivas coherentes a nivel nacional.

Estos resultados se asemejan a los conseguidos por De la Torre González y Martín (2020), quienes analizaron la respuesta educativa al alumnado con TEA en España respecto a variables muy similares a las utilizadas en este estudio. Ambas investigaciones ponen de manifiesto las diferencias claras respecto a las normativas autonómicas, contando cada comunidad con regulaciones propias que en muchos casos resultan imprecisas y ofrecen escasa orientación práctica a los docentes. Sin embargo, destacan positivamente algunas regiones como Madrid, La Rioja, Aragón y Asturias, cuyos textos legislativos incluyen descripciones más detalladas sobre aspectos como el perfil del alumnado, los recursos personales, el tiempo de permanencia en el aula de referencia y la metodología específica a emplear. Esta situación plantea una tensión entre la autonomía pedagógica del profesorado y la necesidad de una estructura normativa clara que garantice derechos y estándares mínimos de calidad (Vidriales Fernández *et al.*, 2021).

Por otro lado, a partir de los resultados obtenidos en relación al número de aulas por provincia y comunidad, se ha podido observar un crecimiento significativo de éstas en los últimos años para dar respuesta al aumento exponencial de alumnado con TEA. De acuerdo con el informe elaborado por la Confederación de Autismo de España, la presencia de este tipo de alumnado se ha visto incrementado en un 160% desde 2011 hasta 2019 (no existen datos más actualizados), contando en ese último año académico con casi 50.000 alumnos no universitarios con TEA.

Además, un 80% de ellos estaba escolarizado en la modalidad ordinaria, por lo que resulta necesario ampliar los apoyos ofrecidos en este tipo de centros (Terrón Berbel, 2023). Es por ello por lo que, en los últimos años, el número de aulas TEA ha aumentado progresivamente.

Diversos estudios recientes subrayan la importancia de asegurar no solo el acceso físico al entorno escolar, sino también la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado con TEA. La carencia de plazas suficientes en aulas TEA en varias comunidades, junto con la falta de criterios comunes para su creación y funcionamiento, genera una situación de inequidad educativa.

5. Conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian una clara necesidad de establecer un marco normativo común a nivel estatal que regule las aulas TEA en todas las comunidades autónomas, garantizando así una respuesta educativa equitativa y de calidad. Este marco debe definir criterios mínimos sobre organización, recursos humanos y materiales, metodología, evaluación y coordinación intercentros, sin menoscabar la capacidad de adaptación de cada equipo docente a las características individuales del alumnado.

Respecto a las limitaciones del estudio, aunque el criterio de selección de las normativas basado en la presencia explícita del término TEA es pertinente para el objeto de la investigación, podría ampliarse en futuras investigaciones mediante búsquedas sistemáticas con términos clave en buscadores oficiales o herramientas como Tesauros normativos. Por otro lado, la ausencia de datos empíricos sobre la aplicación práctica de las políticas educativas analizadas limita la comprobación de la implementación real de las mismas, ya que el enfoque se centra exclusivamente en el análisis descriptivo de la normativa sin hacer referencia a su aplicación práctica en los centros educativos. Finalmente, cabe mencionar que no todas las comunidades autónomas están representadas en el estudio, dificultando así la generalización de los datos a nivel estatal.

De cara al futuro, sería fundamental complementar el análisis normativo con estudios de campo que recojan la voz de los distintos agentes educativos (docentes, alumnado, familias, equipos de orientación), así como evaluar el impacto real de las aulas TEA en los procesos de inclusión y en la mejora del aprendizaje. En este sentido, se recomienda a las administraciones educativas promover un marco

común de actuación que garantice la equidad territorial, reforzando la formación específica del profesorado, aumentando los recursos humanos y materiales y fomentando la colaboración real entre centros ordinarios y específicos (Souto Galván, 2021).

Estas propuestas se alinean con los principios del ODS 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para avanzar hacia este objetivo, las políticas públicas deben garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje significativo de todo el alumnado (Luzón Trujillo *et al.*, 2023), en

especial de aquel con mayores necesidades de apoyo educativo, como el alumnado con TEA (Miranda Gonçalves, 2023). En definitiva, para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva, resulta imprescindible establecer políticas públicas coherentes, evaluables y sostenidas que impulsen la creación y mejora de aulas TEA como recursos dinamizadores de inclusión, y no como espacios segregadores o paralelos. Solo así se podrá asegurar una atención educativa individualizada que respete los derechos, las potencialidades y las necesidades de todo el alumnado.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1 y Autor 2
Recogida de datos	Autor 1, Autor 3 y Autor 4
Análisis e interpretación crítica de datos	Todos los autores
Revisión y aprobación de versiones	Todos los autores

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego Nicolás, L., De Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Calderón Almendros, I. y Rascón Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (41), 43-54. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2022.41.03>
- Celis Alcalá, G. y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cheng, T. L. (2024). Autism Today. *Pediatric Clinics*, 71(2), 15-16. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2024.01.009>
- Contreras Minero, D.M.; Alzate González, L.E. y Távara Sabalú, C. (2023). La educación inclusiva: un desafío para los docentes en el marco del ODS-4. En S.M. Benites, R. Larrea y E. Vásquez (Eds.), *Ensayos sobre ética en la investigación: En el marco de la estancia virtual del XXVIII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico*, 10-15. Editorial de la Universidad Autónoma del Perú. <https://bit.ly/4mnK3SS>

- De La Torre González, B. y Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.01>
- Espinal Suárez, T. (2024). *Diseño Inclusivo de Espacios Educativos: Explorando Estrategias Arquitectónicas para el autismo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/11816>
- Espinoza-Pajuelo, L. Á. y Ochoa-Pachas, J. M. (2020). El nivel de investigación relacional en las ciencias sociales. *Acta jurídica peruana*, 3(2), 93-111. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/257>
- Golt, J. y Kana, R. K. (2022). History of autism. In *The neuroscience of autism* (pp. 1-14). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-816393-1.00002-6>
- Grosso, M. L. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: Cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E. y Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta neurológica colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- Klin, A. (2022). Fronteras en la investigación de la patogenia del autismo. *Medicina*, 82, 33-36. <https://bit.ly/44E1zM8>
- Lázaro Lázaro, M. (2023). *Modalidades de escolarización en Educación Infantil y Primaria de estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo: percepción de familias y profesorado* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca). <http://hdl.handle.net/10366/156050>
- Luzón Trujillo, A., Caride Gómez, J. A. y Sevilla Merino, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (43), 15-29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01
- Martínez Alcañiz, I., Moreno, R. M. E. y Blanchard Giménez, M. (2021). Autismo 3.0: neurobiología, tecnología y educación en el Trastorno del Espectro Autista. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 7-24. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/959>
- Martínez García, E. y Ferrando Prieto, M. (2022). Escolarización del alumnado con TEA y la satisfacción de las familias: Un estudio piloto. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 114-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581644>
- Miranda Gonçalves, R. (2023). Educación de calidad y Derechos Humanos en el siglo XXI: Descifrando el ODS 4. *Revista Justiça do Direito*, 37(2). <https://doi.org/10.5335/rjd.v37i2.15295>
- Pogoda, J. y Majczyk, J. (2022). Educational spaces for students with autism spectrum disorders. *Architectus*, 3(71), 69-77. <https://doi.org/10.37190/arc220307>
- Qin, L., Wang, H., Ning, W., Cui, M. y Wang, Q. (2024). New advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. *European Journal of Medical Research*, 29(1), 322. <https://doi.org/10.1186/s40001-024-01916-2>
- Ríos Posso, C., Colorado Grajales, D. M. y Sánchez Ruiz, M. S. (2022). *Estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje desde la inclusión a niños y niñas con trastorno del espectro autista en Latinoamérica* [Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/17387>
- Souto Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de educación y derecho: Education and law review*, (1), 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215077>
- Terrón Berbel, A. B. (2023). *Informe de análisis normativo: Estrategia Estatal de Desinstitucionalización 2024-2030*. Centro Español sobre Trastorno del Espectro del Autismo. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6941>
- Vela Llauradó, E., Martín Martínez, L. y Martín Cruz, I. (2020). Analysis of ASD Classrooms: Specialised Open Classrooms in the Community of Madrid. *Sustainability*, 12(18), 7342. <https://doi.org/10.3390/su12187342>
- Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C. y Verde Cagiao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España. Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes*. Confederación Autismo España. <http://hdl.handle.net/11181/6263>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Martín-Cruz, I., Rodríguez-Torres, J., Martín-Martínez, L. y Corrales-Castaño, L. (2025). Escuela inclusiva y aulas TEA: un estudio normativo sobre los centros preferentes TEA en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 15-30. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.01

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Inés Martín Cruz. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: Ines.Martin6@alu.uclm.es

Javier Rodríguez Torres. Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha Avenida de Carlos III, 21, Campus de Fábrica de Armas, C.P. 45004 Toledo. E-mail: Javier.RTorres@uclm.es

Laura Martín Martínez. Facultad de Educación y Psicología, Universidad Francisco de Vitoria. Carretera Pozuelo-Majadahonda (M-515), Km 1.800, 28223, Pozuelo de Alarcón (Madrid). E-mail: l.martin.prof@ufv.es

Laura Corrales Castaño. Departamento de Pedagogía, Universidad Internacional de Valencia (VIU). Calle Pintor Sorolla, 21, 46002, Valencia (España). E-mail: lcorralesc@profesor.universidadviu.com

CURRÍCULUM PROFESIONAL DE LOS AUTORES

INÉS MARTÍN CRUZ

<https://orcid.org/0000-0002-8808-9649>

Universidad de Castilla-La Mancha

Maestra de Educación Primaria con formación en Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) por la UFV. Máster en Dirección y Gestión de Centros para la calidad educativa (UFV), y Máster en Innovación e Investigación (UNED). Como investigadora, se ha especializado en la intervención especializada para alumnado con Trastorno del Espectro Autista en entornos normativos, analizando aspectos relacionados con la comunicación familia-escuela, los niveles de Burnout en docentes, el contexto familiar y estrategias metodológicas. Su trabajo analiza cómo mejorar la intervención para favorecer el desarrollo del alumnado, especialmente en contextos de inclusivos.

JAVIER RODRÍGUEZ TORRES

<https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Universidad de Castilla-La Mancha

Doctor en Pedagogía por la UAH, Máster en Psicología Escolar, Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales de gran prestigio. Sus líneas de investigación son integración curricular, diferencias de género en la inclusión, currículo educativo, discursos de poder-saber que se generan en el uso y aplicaciones de las tecnologías, formación del profesorado, tecnologías educativa, TIC. Miembro de distintos Proyectos de Investigación con las Universidades de Alcalá, Castilla-La Mancha, UNED, Rey Juan Carlos, Poitiers (Francia), UBA (Argentina), UniNorte (Colombia) y Zacatecas (Méjico). Autor de trabajos de innovación e investigación educativa en centros con premios nacionales, autonómicos.

LAURA MARTÍN MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Universidad Francisco de Vitoria

Directora de los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Doctora en Educación. Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y psicopedagoga especializada en pedagogía terapéutica. Forma parte del Grupo de Investigación “Educación desde la atención a la diversidad, la inclusión y el acompañamiento”. Sus principales líneas de investigación incluyen la atención a la diversidad, el aprendizaje cooperativo, la educación inclusiva y el acompañamiento a familias. Laura Martín Martínez ha contribuido significativamente al ámbito académico con diversas publicaciones. En ResearchGate, cuenta con ocho publicaciones y ha sido citada en 17 ocasiones. Sus trabajos abordan temas como el impacto de la LOMLOE en la atención a la diversidad, la cohesión familiar en contextos de discapacidad intelectual y las necesidades de familias con hijos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Además, ha coeditado la serie de libros “Educar a través del acompañamiento y la relación”, que explora el acompañamiento educativo desde diversas perspectivas.

LAURA CORRALES CASTAÑO

<https://orcid.org/0000-0002-5811-6378>

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesora en Máster de Necesidades Educativas Especiales de la Universidad Internacional de Valencia. Maestra en Educación Primaria con Mención en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y Máster Universitario en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales. Obtuvo el Premio Extraordinario en los estudios de Grado en Maestra de Primaria y una Beca de colaboración del Ministerio de Educación en la Facultad de Educación UCLM. Ha realizado proyectos de innovación educativa y cuenta con publicaciones en revistas científicas indexadas, así como capítulos y aportaciones en congresos. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, atención a la diversidad, tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a las necesidades educativas especiales y formación de profesorado en alumnado con necesidades educativas especiales.

La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODs: estudio de caso

The rural school as a bridge for the development of the SDGs: case study
A escola do rural como ponte para o desenvolvimento dos ODs: estudo de caso

Inmaculada BAUTISTA-GIL*  <https://orcid.org/0000-0003-2977-5136>

Óscar GÓMEZ-JIMÉNEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

*Universidad Castilla-La Mancha y **Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Fecha de recepción: 25.II.2025

Fecha de revisión: 09.IV.2025

Fecha de aceptación: 26.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Óscar Gómez-Jiménez: Universidad Internacional de Valencia (VIU). Facultad de Educación – C. del Pintor Sorolla, 21, Ciutat Vella, C.P. 46002 València. E-mail: oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

PALABRAS CLAVE:

Escuela rural;
Objetivos de
Desarrollo
Sostenible;
retos y desafíos del
S. XXI;
estudio de caso;
educación rural.

RESUMEN: Los informes internacionales sobre educación han dictaminado el modelo educativo del contexto global en el que nos encontramos en la actualidad. Desde esta perspectiva, percibimos la escuela rural como un contexto educativo donde se han de plantear respuestas a los retos y desafíos del siglo XXI, así como promover el desarrollo sostenible global. Este trabajo presenta un estudio de caso, realizado en un centro rural agrupado de la provincia de Guadalajara (España), enmarcado dentro del paradigma metodológico mixto y fundamentado en el método etnográfico escolar, con una muestra de estudio de 14 docentes, para analizar la percepción del profesorado sobre las fortalezas, necesidades y desafíos de la escuela rural en el contexto de la LOMLOE, valorando especialmente su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Como conclusión principal de este estudio destacamos que la escuela rural garantiza la igualdad de oportunidades, ya que es sinónimo de calidad en educación, permitiendo contribuir en el proceso educativo del alumnado y facilitando una formación integral que permita dar respuesta a las directrices internacionales, así como a los retos y desafíos que nos enfrentamos como sociedad, tal y como se hace referencia en la normativa educativa actual.

<p>KEYWORDS: Rural school; sustainable development goals; challenges and challenges of the 21st century; case study; rural education.</p>	<p>ABSTRACT: International reports on education have dictated the educational model of the global context in which we find ourselves today. From this perspective, we perceive the rural school as an educational context where responses to the challenges of the 21st century must be proposed, as well as promoting global sustainable development. This work presents a case study, carried out in a grouped rural center in the province of Guadalajara (Spain), framed within the mixed methodological paradigm and based on the school ethnographic method, with a study sample of 14 teachers, to analyze their perceptions regarding the strengths, needs, and challenges of the rural school within the framework of the LOMLOE, with particular attention to its contribution to achieving the Sustainable Development Goals. As the main conclusion of this study, we highlight that the rural school guarantees equal opportunities, since it is synonymous with quality in education, allowing it to contribute to the educational process of the students and facilitating comprehensive training that allows it to respond to international guidelines, as well as to the challenges that we face as a society, as referred to in current educational regulations.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Escola rural; metas de desenvolvimento sustentável; desafios e desafios do século XXI; estudo de caso; educação rural.</p>	<p>RESUMO: Relatórios internacionais sobre educação ditaram o modelo educacional do contexto global em que nos encontramos hoje. Nessa perspectiva, percebemos a escola do campo como um contexto educacional onde devem ser propostas respostas aos desafios do século XXI, além de promover o desenvolvimento sustentável global. Este trabalho apresenta um estudo de caso, realizado em um centro rural agrupado na província de Guadalajara (Espanha), enquadrado no paradigma metodológico misto e baseado no método etnográfico escolar, com uma amostra de estudo de 14 docentes, com o objetivo de analisar a percepção do professorado sobre as fortalezas, necessidades e desafios da escola rural no contexto da LOMLOE, valorizando especialmente sua contribuição para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Como principal conclusão deste estudo, destacamos que a escola rural garante igualdade de oportunidades, pois é sinônimo de qualidade na educação, permitindo contribuir para o processo educacional dos alunos e facilitando uma formação integral que lhe permita responder às diretrizes internacionais, bem como aos desafios que enfrentamos enquanto sociedade, conforme referidos nas normas educativas em vigor.</p>

Introducción

La sociedad actual se encuentra sumida en importantes retos a los que dar respuesta a través del sistema educativo. Los avances científicos, sociales y tecnológicos, sumados a los movimientos sociales internacionales promueven políticas enfocadas a adecuar los estándares sociales a los futuros retos que enfrentará la población a nivel global. La aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la 70.^a Asamblea de las Naciones Unidas en 2015 (Gómez, 2018), supone una actualización contextualizada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ampliando su alcance y complejidad para crear una hoja de ruta hacia el desarrollo sostenible. En su configuración se diferencian responsabilidades comunes a nivel nacional e internacional, siendo las primeras esenciales para la acción educativa, especialmente en materia de educación inclusiva (ODS 4), reducción de las desigualdades (ODS 10) o la creación de ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11).

La concepción de la educación como espacio transformador sostenible y conectado a los retos globales queda reflejado en la visión de la escuela rural como espacio privilegiado para la innovación pedagógica. Siguiendo a Domingo (2014),

entendemos la escuela rural como “un centro educativo, público, en el que se imparte Educación Infantil y Primaria, ubicado en una localidad rural cuya población no supera los 3.000 habitantes”. Concreta que unas de sus características más distintivas es la disposición del alumnado en aulas multigrado, lo que conlleva la convivencia de estudiantes de distintas edades bajo la enseñanza de una sola maestra. Esta organización, habitual en escuelas rurales, refleja una realidad en constante cambio, donde la adaptación a nuevas necesidades educativas resulta ser un proceso permanente y dinámico.

A partir de esta definición, podemos entender el concepto de Colegio Rural Agrupado (CRA) como la unión de unidades escolares de distintos pueblos, convirtiéndose en aulas para configurar un colegio público completo en el que se pueden cursar todos los niveles (Corchón *et al.*, 2013). Configura un centro único con un equipo de gobierno, un proyecto educativo y docentes comunes que itineran entre pueblos, dando así equilibrio al entorno rural y estabilidad presupuestaria a la Administración (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020).

En consecuencia, esta estructura organizativa y funcional multigrado requiere prácticas metodológicas versátiles, centradas en la atención a

la diversidad y orientadas a garantizar la participación activa de todo el alumnado (Freire-Contreras *et al.*, 2021). La escuela rural demanda una adaptación curricular, así como estrategias inclusivas que respondan a la realidad de su alumnado, requiriendo no solo una mirada pedagógica amplia, sino un posicionamiento docente como agente clave para transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje compartido (Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel, 2022).

Estos centros siempre han estado vinculados al municipio, llegando a ser un centro cultural y ejerciendo una función activa, participativa y social con respecto a la misma. Tienen un rol primordial en la demografía y la evolución de las zonas rurales, convirtiéndose en uno de los factores que determinan la permanencia de la población; junto con otros factores como los servicios sanitarios, los sociales y las vías para la movilidad (Escribano, 2011). Más allá de la función pedagógica, son un garante de la igualdad y el acceso al sistema educativo del alumnado residente en la zona rural, ya que evita los desplazamientos a zonas urbanas y el posible desarraigo cultural.

Además de su papel estructurante en el territorio, debe considerarse el perfil profesional del docente rural y sus condiciones laborales como un aspecto clave para garantizar la estabilidad del modelo educativo en estas zonas (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025). La figura del docente en núcleos con baja densidad poblacional se caracteriza, mayoritariamente, por itinerancias entre sedes educativas, limitada previsión de permanencia en el puesto, dificultad para continuar los proyectos pedagógicos o poca vinculación con la comunidad escolar (Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021).

Pese a estas dificultades transformadoras, diversos estudios internacionales subrayan el potencial transformador de la escuela rural, como los de Vigo-Arazola y Beach (2022) y Villa y Knutas (2020) quienes destacan el papel de los centros rurales europeos en el fomento de la pertenencia comunitaria, en el desarrollo de la participación (Lúcio y Ferreira, 2017) o el fomento de prácticas contextualizadas orientadas a la justicia social y el desarrollo sostenible (García-Marirrodiga, 2024).

En clave nacional, en el ámbito educativo, la escuela rural ha de ofrecer al alumnado una respuesta pedagógica que le permita afrontar los avances y desafíos del S. XXI en condiciones de igualdad desde cualquier entorno y contexto, desde su realidad local, pero sin perder de vista la dimensión global en la que estamos inmersos (Guardaño, 2025). Se trata de ofrecer una educación rural que sea transformadora en sus fines, individualizada con el alumnado, comunitaria

en la vinculación con el entorno y mundial en la orientación hacia los desafíos globales (García-Prieto y Pozuelos-Estrada, 2017).

Desde esta función estructurante de la escuela rural en el territorio, resulta imprescindible considerar las directrices educativas internacionales en materia de educación. Delors (1996) sentó las bases del modelo de educación competencial y con ello el marco de competencias necesarias para desenvolverse en el mundo moderno, dando respuesta a los retos para afrontar una sociedad cambiante (Toribio, 2010). En este línea, estudios sobre la escuela latinoamericana como el de Moctezuma *et al.* (2022) destacan que las escuelas rurales ofrecen condiciones ideales para el desarrollo de competencias transversales, siendo un espacio privilegiado para la formación ciudadana crítica, la reflexión sobre los problemas del entorno y la participación democrática del alumnado (Herrera *et al.*, 2023).

Estos principios (Unión Europea, 2006), establecen la necesidad de construir una dimensión europea educativa común que garantice la igualdad, la cohesión social y la adaptación permanente a los cambios y a la innovación. Remarcan la necesidad de que la población global (incluyendo los contextos y territorios rurales) adquiera nuevas habilidades para el trabajo y la vida, alineadas con los nuevos modos de acceso a la información, de aprendizaje autónomo, de colaboración y de ciudadanía activa. Esta transformación debe quedar reflejada en los planes de estudio, promoviendo la igualdad de oportunidades y garantizando que ningún entorno quede excluido. Así, se podrá dar respuesta a los desafíos del siglo XXI y liderar una transición educativa orientada al conocimiento, la innovación y la sostenibilidad (Marope, 2019), con el fin último de favorecer un desarrollo internacional comprometido con la paz, la estabilidad política, la equidad social y el respeto a los derechos humanos (Marope *et al.*, 2015).

Estas orientaciones se concretan en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que busca mejorar la calidad educativa de todo el alumnado, haciendo indisociables los conceptos de calidad y de equidad, ya que la educación es un derecho que da acceso a los saberes, a la cultura, a los valores y a la democracia en condiciones de igualdad (Echavarría-Grajales *et al.*, 2021). Para ello, pone de manifiesto su compromiso con los preceptos educativos internacionales, abogando por la igualdad de oportunidades para desarrollar los ODS y para afrontar los desafíos del siglo XXI (Marope, 2019) en todos los territorios, incluido el rural.

La finalidad de la LOMLOE (2020) es contribuir a los ODS, fortaleciendo para ello la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente, siempre en condiciones de igualdad. Destaca la especial atención que debe dar la Administración a las zonas rurales desfavorecidas socialmente, despobladas o de dispersión geográfica, y en concreto, a la escuela rural, a través de medios y sistemas organizativos que garanticen los recursos a estos centros y la permanencia del alumnado en el sistema educativo. Para ello, se garantiza a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su municipio, dando a entender que allá donde hay un niño hay una escuela, de modo que no establece un mínimo de alumnos para abrir o cerrar un centro educativo, delegando esta competencia en las comunidades autónomas. No obstante, también ofrece la posibilidad de otorgar una plaza en la zona de escolarización establecida, abriéndose a la escolarización en municipios próximos a la residencia habitual del alumnado y ofreciendo para ello transporte, comedor y/o internado gratuito (Díez-Gutiérrez, 2025).

En definitiva, LOMLOE (2020) aboga por compensar las desigualdades de los centros rurales con recursos económicos, humanos, materiales y digitales; con servicio de transporte y comedor para el alumnado que lo requiera, así como mediante programas de formación específica dirigidos al profesorado de la escuela rural (Domingo, 2014). Esta formación no solo responde a la necesidad de actualización pedagógica para el contexto multigrado, sino también integra el desarrollo de la competencia digital docente como herramienta fundamental para garantizar una enseñanza inclusiva, innovadora y contextualizada (Ruiz, 2020).

Solo desde esta conceptualización podemos comprender qué percepción tienen los maestros de un CRA ante el desarrollo de los ODS como desafío del Siglo XXI establecido por la legislación vigente en nuestro país; y con ello, desde la percepción docente, en qué medida la escuela rural está preparada para afrontar estos retos.

Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar la percepción del profesorado del Colegio Rural Agrupado “Sierra Ministra” sobre las fortalezas, necesidades y desafíos de la escuela rural en el contexto de la LOMLOE, valorando especialmente su contribución al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para alcanzar este objetivo principal, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la percepción del profesorado respecto a las condiciones, retos y

oportunidades que plantea la escuela rural en el marco de la LOMLOE.

- Identificar prácticas metodológicas, recursos y apoyos utilizados en el CRA para favorecer una educación de calidad e inclusiva.
- Valorar el papel de la escuela rural en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en términos de equidad, sostenibilidad y participación comunitaria.

Metodología

El contexto educativo objeto de este estudio de caso es el Centro Rural Agrupado “Sierra Ministra”, colegio público dependiente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, situado al noroeste de la provincia de Guadalajara, que imparte las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria. Está integrado por tres secciones ubicadas en las localidades de Riba de Saelices, Maranchón y Alcolea del Pinar; siendo esta última la cabecera del centro. La población total de las localidades donde se ubican las tres secciones oscila entre los 115 y los 326 habitantes (INE, 2022). Cuenta con 6 unidades (2 de Ed. Infantil y 4 de Ed. Primaria), con un total de 41 alumnos y alumnas escolarizados en las etapas y 14 docentes.

El estudio se enmarca dentro del paradigma mixto, de corte cualitativo y cuantitativo, ya que se pretende comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos a través de sus valoraciones expresadas en un cuestionario, así como confeccionar una fotografía con rigor científico a través del tratamiento descriptivo de los datos obtenidos (Valle *et al.* 2022). En este caso, se toma como referencia la visión del conjunto del CRA Sierra Ministra, permitiendo una aproximación global y situada al objeto de estudio. Además, desde el enfoque cualitativo, existe un vínculo entre el equipo investigador y la realidad observada, ya que uno de los investigadores es personal del propio centro educativo. Este posicionamiento permite sumergirse en la realidad estudiada y comprender, de forma más profunda y situada, los diferentes puntos de vista de los docentes, reforzando el valor interpretativo del estudio.

Para ello, se parte del modelo de investigación etnográfica escolar como modelo de investigación, ya que estudiamos la cultura, la comunidad y la institución escolar (Álvarez, 2008). Concretamente, se analiza desde dentro la percepción que tiene el profesorado sobre el papel de la escuela rural ante los retos y desafíos del siglo XXI. En palabras de Velasco y

Díaz de Rada (2006, citado en Álvarez, 2008), “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”, lo cual se traduce en una mirada interpretativa que acompaña al análisis de los datos obtenidos mediante instrumentos estructurados.

El cuestionario utilizado para la recogida de información del estudio es una adaptación del instrumento validado por Almeida y Rodríguez (2022), que obtuvo evidencias de validez de contenido mediante juicio de 8 expertos, los cuales otorgaron una puntuación del 98,2% de relevancia y del 93,5% de claridad, así como adecuados niveles de fiabilidad ($\alpha > 0,80$). En el caso de este estudio, se realizó una adaptación contextual revisada por tres expertos en educación rural (dos académicos y un docente en activo) asegurando la adecuación de los ítems al contexto específico del

centro y al tamaño muestral limitado, garantizando la coherencia interna mediante revisión cruzada y pilotaje informal con dos docentes externos al centro.

El cuestionario final estuvo compuesto por 47 ítems, distribuidos analíticamente en seis dimensiones y quince indicadores que estructuran la interpretación de los datos: (1) percepción de la escuela rural en la LOMLOE, (2) prácticas metodológicas e inclusión educativa, (3) participación de la comunidad y entorno, (4) condiciones laborales y perfil docente, (5) formación docente y competencia digital, y (6) contribución a los ODS. Los ítems diseñados recopilan información sobre los servicios educativos de la escuela rural que garantizan la calidad en condiciones de igualdad, así como la contribución de los centros rurales a los retos del siglo XXI y a la agenda de desarrollo sostenible.

Tabla 1. Dimensiones operativas del estudio, indicadores e ítems representativos

Dimensión	Indicador	Ítem
Percepción de la escuela rural en la LOMLOE	Reconocimiento institucional y normativo	1, 2, 3, 4
Prácticas metodológicas e inclusión educativa	Diversificación metodológica y adaptación curricular	33, 34, 42
	Inclusión y atención a la diversidad	15, 16, 17
Participación de la comunidad y entorno	Integración comunitaria y participación	13, 14
	Relaciones y clima escolar	11, 12
Condiciones laborales y perfil docente	Estabilidad y permanencia docente	38, 39, 40, 41
	Incentivos y condiciones materiales	45
Formación docente y competencia digital	Formación inicial y continua	6
	Competencia y recursos digitales	7, 46
Contribución a los ODS (4, 10 y 11)	Equidad en el acceso educativo	5, 8, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
	Recursos para la equidad	25, 26, 35, 36, 37
	Educación ambiental y sostenibilidad	9, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	Educación en valores y derechos	10
	Financiación y dotación estructural	43, 44, 47
	Enfoque pedagógico adaptado al entorno rural	42

La muestra de este estudio se encuentra comprendida por la totalidad del claustro del CRA Sierra Ministra ($m = 14$), lo que garantiza una cobertura total del objeto de estudio y una aproximación intensiva desde el enfoque del estudio de caso. Aunque el tamaño muestral es reducido y no permite generalizar los resultados a otros contextos educativos (Álvarez y San Fabian, 2012), la riqueza del análisis y la naturaleza exploratoria del estudio permiten obtener una comprensión profunda del fenómeno investigado (Simons, 1996). Esta limitación de representatividad ha sido tomada en cuenta en la interpretación de los resultados, orientados a la transferencia contextual y no a la extrapolación estadística.

Sobre los participantes, el 85,7% son mujeres y el 14,3% son hombres y cuya edad media se encuentra en torno a los 30/40 años (35,7% de los encuestados). La plantilla de profesorado consta de un 57,1% de profesores interinos (siendo un 42,9% del resto docentes funcionarios de carrera). El 35,7% de la muestra cuenta con una experiencia profesional educativa de entre 2 y 5 años, respecto al 50% de los docentes que cuentan con una experiencia superior a los 10 años y el 14,3% con una experiencia no superior a los dos años escolares.

La elección del centro responde a su carácter representativo de la escuela rural castellano-manchega y al interés por explorar en profundidad la percepción docente desde una perspectiva contextualizada. La participación del centro fue autorizada y se gestionó de forma voluntaria y anónima. Los objetivos del estudio fueron comunicados de manera clara a los participantes, quienes otorgaron su consentimiento informado antes de realizar el cuestionario. Para garantizar la integridad en el proceso, se aplicaron los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (Solis *et al.*, 2023), especialmente en lo referente a la información previa, el respeto a la voluntad de participación, la protección de datos personales y la garantía de anonimato y confidencialidad. Toda la información fue tratada exclusivamente con fines académicos y analizada de forma grupal, sin identificación individual de los participantes.

Las respuestas obtenidas se analizaron a través de un análisis descriptivo, coherente con el diseño del estudio de caso y el enfoque interpretativo adoptado. Para ello, las respuestas se codificaron y organizaron en las dimensiones e indicadores, introduciéndolas en una base de datos desarrollada en el paquete Microsoft Office

365, lo que permitió su limpieza, estructuración y primera visualización. Posteriormente, la información fue importada al software estadístico JAMOV (versión 2.4.7) para realizar el tratamiento cuantitativo, mediante el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (Ibáñez-López *et al.*, 2023), identificando así tendencias generales en las percepciones del profesorado respecto a la escuela rural, la LOMLOE y los ODS. Esta información fue estructurada en tablas temáticas por categorías analíticas, facilitando una lectura ordenada de los resultados. La interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva comprensiva y contextualizada, integrando el conocimiento situado del centro educativo, el perfil profesional del claustro y el corpus teórico de referencias. No se persiguió la generalización estadística de los resultados, sino la obtención de hallazgos significativos con valor interpretativo y potencial transferibilidad a otros contextos educativos rurales análogos.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos a partir del cuestionario administrado al claustro del CRA Sierra Ministra. Aunque el diseño del instrumento se fundamentó en seis dimensiones teóricas delimitadas (véase tabla 1), para la presentación de los resultados se ha adoptado una organización categorial distinta. Esta responde a criterios analíticos y comunicativos, con el objetivo de optimizar la lectura de los datos y facilitar una interpretación empírica más clara y coherente con los ejes temáticos emergentes. La agrupación de los ítems en nuevas categorías no modifica su contenido ni compromete la validez del instrumento, sino que permite estructurar los hallazgos de manera más funcional y comprensible de cara a su discusión posterior.

A partir de los datos obtenidos en la categoría “La escuela rural ante los retos del Siglo XXI”, el profesorado objeto de estudio considera que LOMLOE no fortalece a la escuela rural en la aplicación de estrategias para enfrentarse a los desafíos del siglo XXI, tal y como se expone en el preámbulo. El 42,8% de las respuestas (pregunta 2) consideran positivamente la aportación de la educación y la escuela rural a los desafíos de nuestro siglo, en contraposición al 71,4% de las respuestas (pregunta 4) que consideran una contribución insuficiente de la Administración Educativa a los entornos educativos rurales para la consecución de estos fines.

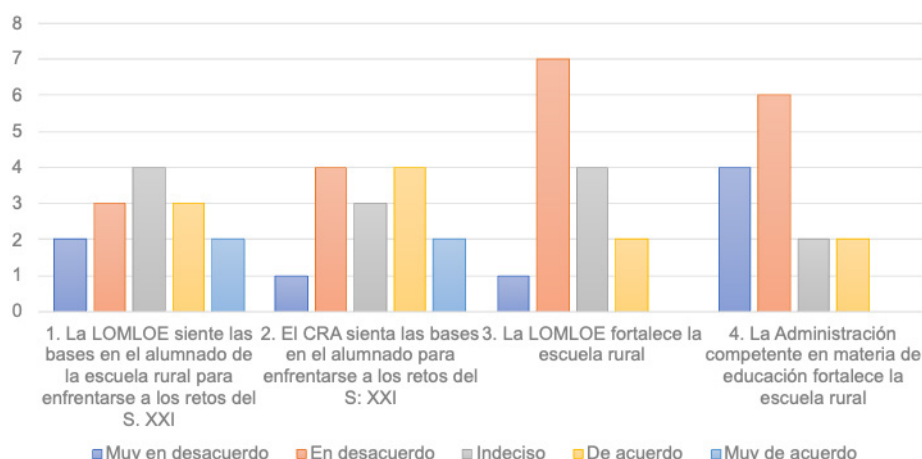


Figura 2. La escuela rural en la LOMLOE.

Los docentes tienen una visión positiva (57,14%) de la contribución directa que tiene la escuela rural ante los retos relativos a la prevención del abandono escolar, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de la conciencia local y social y la prevención en la vulneración de derechos.

Dicha opinión contrasta con la valoración “muy en desacuerdo” (42,8%) respecto a la dotación de recursos tecnológicos a los centros educativos, destacando que el 57,14% considera la alfabetización digital como un aspecto primordial en el currículo de la escuela rural.

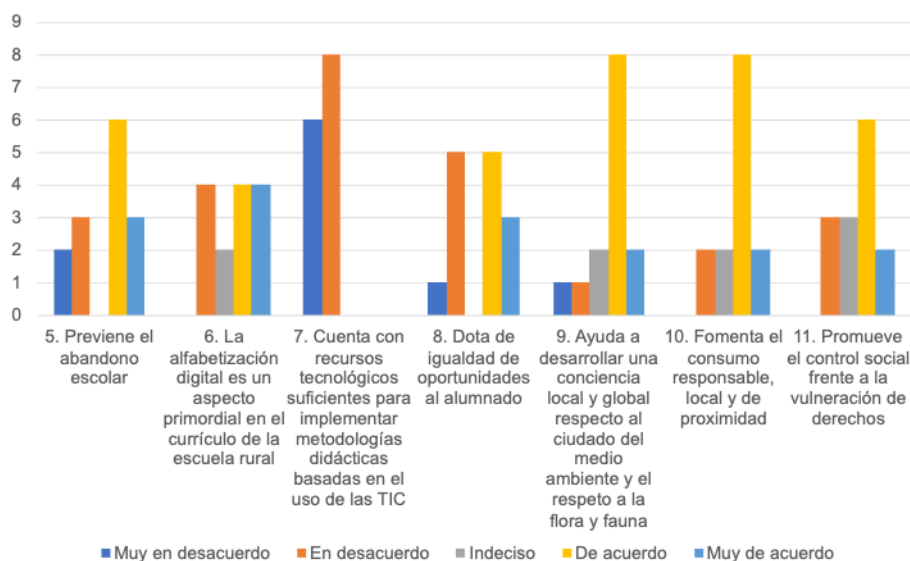


Figura 3. La escuela rural ante los retos del Siglo XXI.

La valoración del profesorado es positiva (71,41% de las opiniones marcadas como “de acuerdo” o “muy de acuerdo”) en relación a la contribución directa de los centros educativos

rurales respecto al fomento de la cooperación y la convivencia escolar, al desarrollo del sentimiento de pertenencia, el aprendizaje permanente y el aprovechamiento de los recursos del entorno.

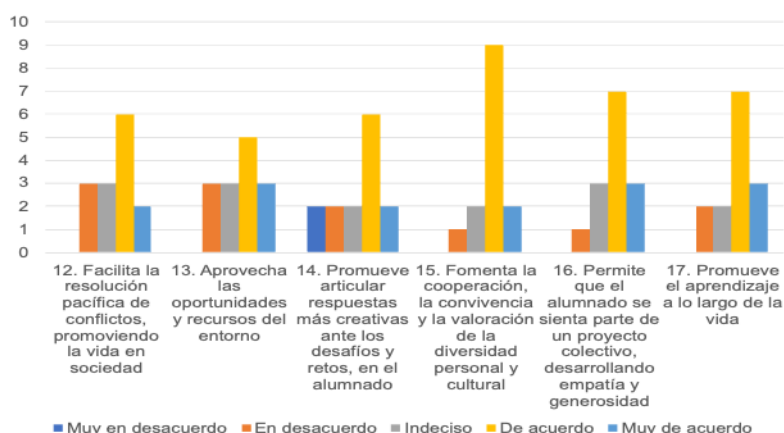


Figura 4. La escuela rural ante los retos del Siglo XXI.

Los resultados de la valoración relativa al ODS 10 muestran una valoración positiva (60,71%) respecto a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en las etapas obligatorias, en contraste con los resultados obtenidos en aquellos ítems referidos a etapas postobligatorias (primer ciclo de educación infantil, bachillerato, formación profesional o etapa universitaria) dado que un 35,71% se encuentra “en desacuerdo”.

La opinión de los docentes sigue siendo positiva en la valoración de los recursos de

transporte y comedor en la zona rural, ya que el 50% se muestran “de acuerdo” con la contribución de ambos recursos a la igualdad de oportunidades, entendiendo que esta tipología de centros educativos son un agente imprescindible en pro de la cooperación, la convivencia y el desarrollo del sentimiento de pertenencia al entorno; elementos imprescindibles para la dotación de igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y desarrollo de la igualdad en el medio rural.

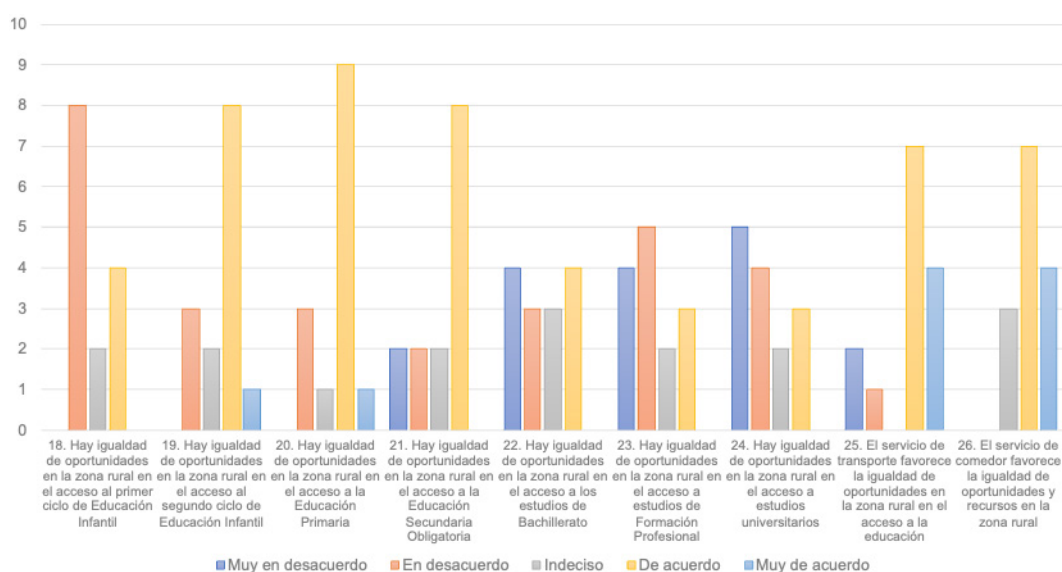


Figura 5. Escuela rural y ODS 10.

Sin embargo, a la hora de valorar la contribución de la escuela rural al desarrollo del ODS 11, relativo a las comunidades y ciudades sostenibles, la valoración docente es superior (en comparación con las valoraciones anteriores), con un 42,85% de las respuestas valoradas como “muy de acuerdo”, respecto a los ítems relativos a la utilización del

medio natural y la conservación del entorno dentro del currículo de la educación rural. Como una de las prioridades de los ODS y la LOMLOE, el desarrollo de pertenencia y cooperación con el entorno es un elemento indisoluble en el trabajo en el medio rural, quedando así reflejado en las respuestas de los encuestados.

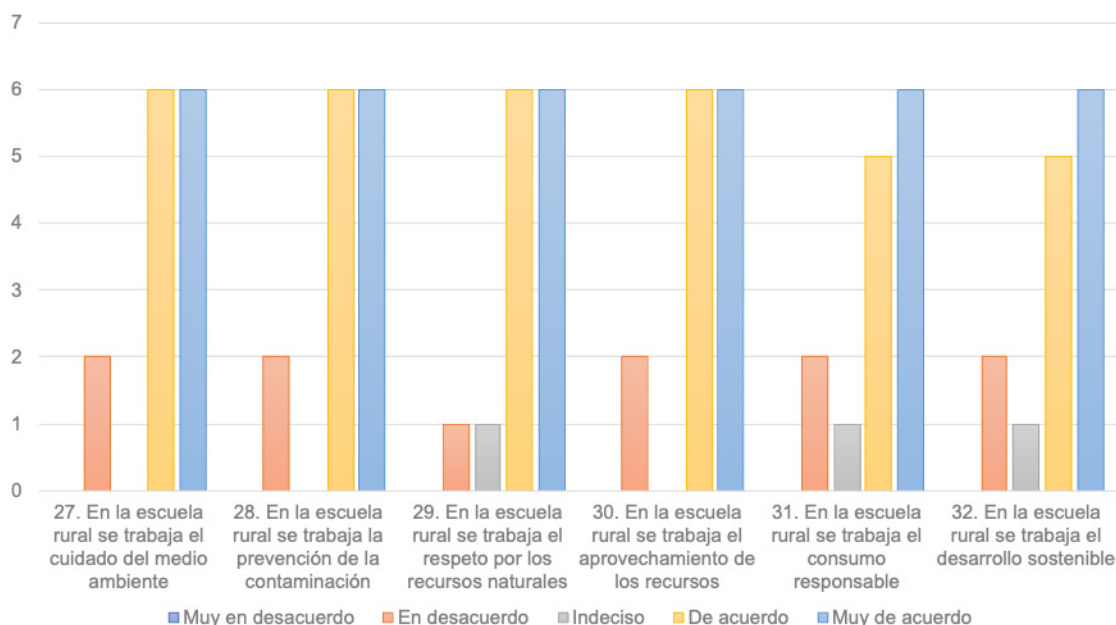


Figura 6. Escuela rural y ODS 11.

En relación con las preguntas relativas al ODS 4, se subdividieron en tres subcategorías: preguntas relativas al alumnado, preguntas sobre el profesorado y preguntas relativas a los centros.

Según los resultados obtenidos se considera que los comedores escolares, las ayudas al estudio, las rutas de transporte o los programas educativos

específicos son aspectos que otorgan calidad en la educación rural (obteniendo un 35,71% de los resultados la calificación de “importante”), siendo un aspecto muy importante (57,14%) la creación de agrupaciones multigrado con menos niveles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

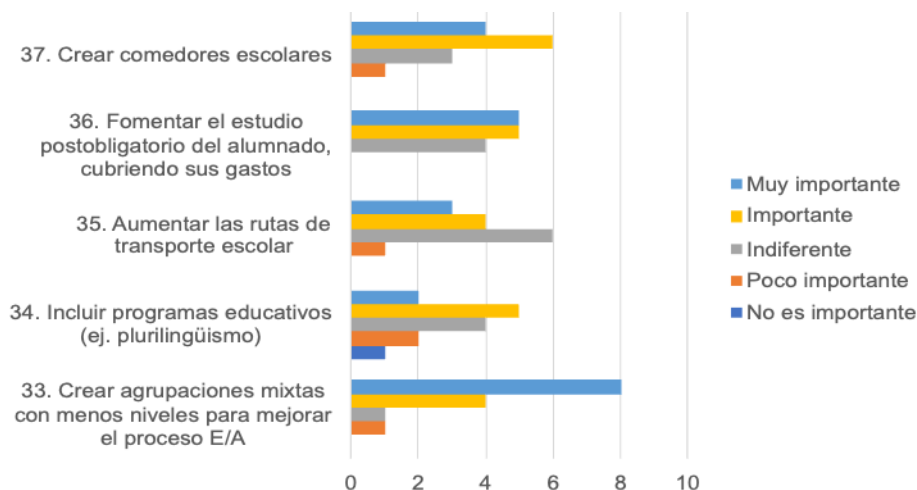


Figura 7. Preguntas relativas al alumnado.

Sin embargo, en la esfera de las acciones hacia los docentes para garantizar una educación de calidad, el 48,21% de las valoraciones remarcan como “importante” la facilitación de viviendas y vehículos para fomentar la permanencia de los profesionales educativos en los entornos

rurales, la disminución de las horas lectivas para la realización de acciones formativas dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza o establecer incentivos administrativos que fomenten el deseo de trabajar en las zonas rurales.

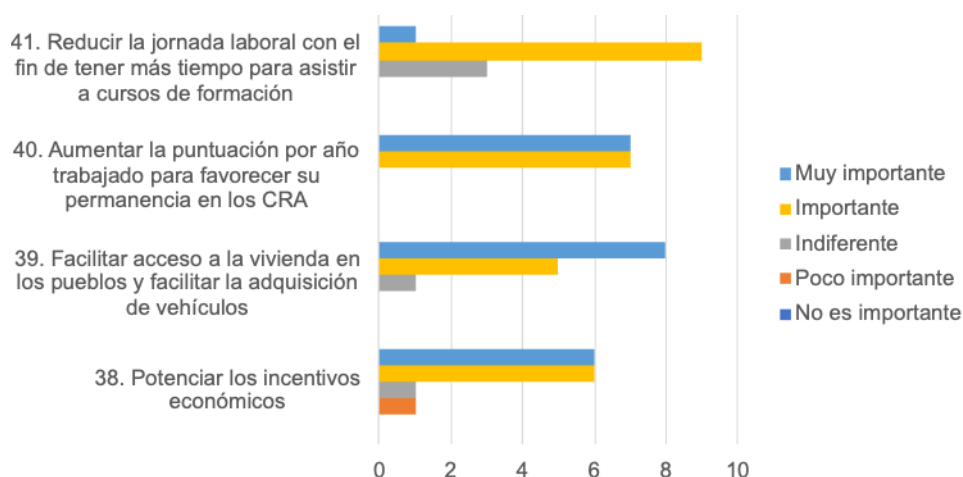


Figura 8. Preguntas sobre el profesorado.

Por último, los encuestados destacan la financiación, la dotación de recursos y la adecuación de los currículos educativos (con una valoración del 66,6% en “muy importante”) como

aspectos destacables para potenciar la calidad educativa en contraposición a la eliminación de las ratios (la cual permite una mayor red de centros abiertos en las zonas rurales).

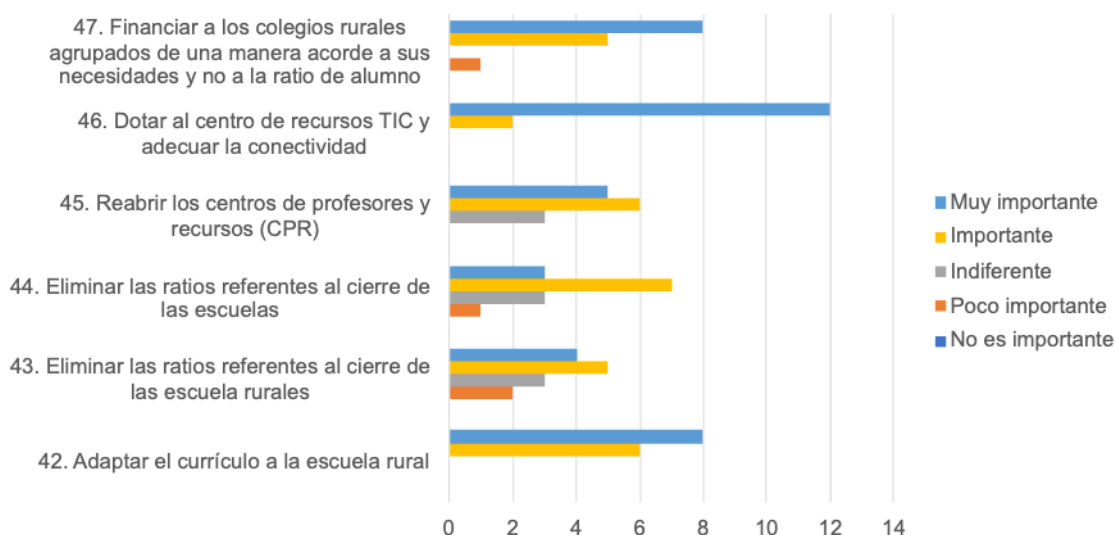


Figura 9. Preguntas relativas a los centros.

Discusión

La Ley Orgánica 3/2020 tiene una especial consideración por las zonas rurales y los centros educativos de las mismas. Este afán de reconocimiento tiene la finalidad de ofrecer una educación de calidad para toda la población en base a la igualdad de oportunidades, independientemente de la zona de escolarización (Villaseñor, 2021).

En términos generales, poco más de la mitad de los docentes encuestado (57,14%) considera que la escuela rural contribuye a la igualdad de oportunidades, pues coincide con lo expuesto por de Pino-Artacho y Camarero-Rioja (2024) quienes

indican que su existencia previene el abandono escolar garantizando el acceso a la educación y el ejercicio del derecho a la misma y favoreciendo el desarrollo de una conciencia local y social dentro del contexto global en el que nos encontramos. Un 71,41% entiende que los centros rurales favorecen la cooperación, la convivencia y desarrollan un sentimiento de pertenencia al entorno, pudiendo afirmar que LOMLOE tiene presente a la escuela rural y que, a través de esta, ofrece a toda la sociedad igualdad en el acceso a la educación y en consecuencia, calidad educativa.

Siguiendo los resultados, podemos concluir que la legislación, además de contemplar de una forma específica a la escuela rural (Morales-Romo,

2017), también pretende que esta haga frente a los desafíos de nuestro siglo en condiciones de igualdad (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2020); lo cual, debe darse a conocer y formar al respecto a los docentes, ya que como puntualiza Domingo *et al.*, (2021), contrasta el Consejo Escolar de Aragón (2022) y remarcan gran parte de los encuestados, no existe formación sobre el planteamiento que la LOMLOE hace de la educación rural y de los retos del siglo XXI, siendo necesaria formación docente inicial respecto a las singularidades de la escuela rural. En esta línea Raso *et al.*, (2017) advierten que se debe invertir en una formación permanente y de calidad para el profesorado e incluir en los planes de estudios universitarios a la escuela rural, tanto en el plano teórico como en el prácticum, formando así docentes con un conocimiento específico de escuela rural (Abós, 2021). Por ello, y haciendo eco a Perrenoud (2009), “el objetivo de las reformas son hacer evolucionar las finalidades de la universidad, para adaptarlas mejor a la edad contemporánea”, para así lograr alcanzar los ODS y los retos del siglo XXI.

Además, más allá de la teoría, la Administración debe afanarse por llegar a las zonas despobladas y poner en práctica sus propias premisas, las cuales no son percibidas por los docentes: aumento de los recursos humanos, económicos, materiales, digitales, etc. Y es que, en lo que a digitalización se refiere, casi dos terceras partes de los docentes reconocen la importancia de la alfabetización digital en el currículo de la escuela rural; esto coincide con lo expuesto por García-Pinilla *et al.* (2013), quienes los sitúan como un recurso que amplían las posibilidades y mejoran el proceso educativo reduciendo las desigualdades y suponen un contenido en sí mismo que amplía las competencias del alumnado preparándolo para enfrentarse a los desafíos actuales (Vázquez, 2011; de los Santos, 2023).

En cualquier caso, todos los encuestados estiman que no cuentan con los recursos tecnológicos suficientes, reforzando así la línea de González *et al.* (2021) quienes señalan este dato como una debilidad de la escuela rural. Esto nos lleva a resaltar la premisa de Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández (2022) que nos recuerda cómo la digitalización favorece el acceso a la educación, también en la zona rural; de ahí la importancia de contar con las herramientas digitales adecuadas.

Fulconis (2021) señala la escuela rural como ejemplo de centro educativo que incide en la mejora de la atención a la diversidad del alumnado, ya que las zonas rurales suponen el 84% del territorio nacional y resulta imprescindible posibilitar la mejora de las condiciones de los

habitantes en el lugar en el que se desenvuelve su vida (Pascual, 2007; Pérez y Sarrate, 2011). Es por ello por lo que el nuevo paradigma educativo pone de manifiesto la necesidad de dotar de recursos y mejorar las condiciones en los espacios educativos rurales.

Esto, sumado a la inestabilidad del profesorado de la escuela rural (Diez-Gutiérrez y Gajardo, 2022) que, según señala Álvarez-Álvarez *et al.* (2020) suele ser interino, y/o a las itinerancias, suponen uno de los grandes retos que enfrenta el nuevo modelo educativo (Consejo Escolar de Aragón, 2022). Pues las escuelas rurales son destinos temporales y la fluctuación del profesorado condiciona el desarrollo de los programas escolares, determinando su éxito o fracaso, no contribuyendo al proceso de enseñanza aprendizaje ni a la repoblación rural (Villagrà *et al.*, 2013; Morales-Romo, 2017; Quirós, 2021).

Sales *et al.*, (2019) indica que la escuela rural, en el marco de la actual organización del sistema educativo y de las necesidades del alumnado, se configura como un agente clave para dar respuesta a los desafíos contemporáneos. Desde la escuela rural contribuimos a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agirreazkuenaga, 2019), pero en especial y con suma importancia al ODS 10, puesto que en la zona rural se brindan facilidades para el acceso a la educación obligatoria (como son el servicio de transporte y comedor) aunque no tanto para la postobligatoria, como refleja la opinión docente. En cuanto a la contribución al ODS 11, se destaca la utilización del medio natural, la conservación del entorno y el aprovechamiento de los recursos como práctica habitual y mayoritaria dentro del currículo educativo de esta zona despoblada (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

Si nos centramos en la prospectiva de mejora para la escuela rural, nos lleva a destacar la contribución al ODS 4, dado que igualdad de oportunidades y calidad son dos conceptos íntimamente vinculados. Así, en consonancia con del Pino-Artacho y Camarero-Rioja (2024) para ofrecer una educación de calidad desde la escuela rural es esencial seguir proporcionando al alumnado y a sus familias facilidades en el acceso a la educación: crear rutas de transporte escolar, comedores, programas educativos específicos (como el plurilingüismo), crear agrupaciones multigrado con menos niveles. Igualmente la calidad va ligada a dar respuesta a las necesidades de los docentes: incentivar a los docentes para garantizar su permanencia en la zona rural, facilitarles vivienda y medios de desplazamiento para las itinerancias (Álvarez-Álvarez y

García-Prieto, 2021). Por último, también es necesaria la respuesta de calidad a los centros: eliminación de las ratios mínimas de los colegios rurales, la dotación real de recursos (humanos, materiales y digitales) y la adecuación de los currículos educativos a estas zonas dispersas de población.

Conclusiones

Y es que, tener presente a la escuela rural en la legislación y en la realidad social y educativa es algo que ya desde el principio nos lleva a responder ante los retos del siglo XXI: nos lleva a prevenir el abandono escolar, a garantizar la formación del alumnado, la alfabetización digital, aprender a convivir, etc., y en definitiva, nos conduce a lograr los ODS 10 y 11, pero principalmente el ODS 4 “Educación de calidad” debido a que parte del principio de igualdad recogido en la legislación y a que a través de éste abarcamos el resto de ODS, preparando al alumnado rural para enfrentarse a la sociedad y a la realidad de esta década.

Apesar del interés y pertinencia de los resultados obtenidos, el estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el tamaño muestral reducido circunscrito al claustro de un único CRA, restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos rurales.

Asimismo, el enfoque metodológico cuantitativo, basado en un cuestionario autoadministrado, limita la profundización en aspectos cualitativos relacionados con la vivencia, las tensiones o las contradicciones en torno a las prácticas educativas. Además, el carácter autoexplicativo del instrumento puede inducir sesgos de deseabilidad social, especialmente en los vinculados al compromiso profesional, la participación comunitaria o la innovación pedagógica.

A partir de estas limitaciones, resultaría pertinente replicar este estudio en otros CRA o en centros educativos rurales para contrastar realidades y enriquecer el análisis comparativo. Asimismo, incorporar la perspectiva de la comunidad educativa permitiría una comprensión más integral del papel de la escuela rural. También supondría un elemento enriquecedor el desarrollo de estudios cualitativos que profundicen en los discursos, percepciones y experiencias del profesorado.

Y es que, lejos de constituir un modelo homogéneo, la escuela rural aparece como un espacio en constante transformación, atravesado por tensiones, fortalezas y oportunidades. Profundizar en su conocimiento resulta clave para avanzar hacia una educación más justa, contextualizada y alineada con los desafíos globales del siglo XXI.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 2(15), 39-52.
- Agirreazkuenaga, L. (2019). Embedding sustainable development goals in education. Teachers' perspective about education for sustainability in the basque autonomous community. *Sustainability*, 11(5), 1496. <https://doi.org/10.3390/su11051496>
- Almeida, L., y Rodríguez, J. (2022). Instrumento de medición de la percepción del profesorado de colegios rurales agrupados. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional De Humanidades*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3924>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24(1), artículo 10. <https://dx.doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14.
- Álvarez-Álvarez, C., y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *EDUCAR*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>
- Álvarez-Álvarez, C., García, F.J. y Pozuelos, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 168(XI.II), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Álvarez-Álvarez, C., y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Carrete-Marín, N., y Domingo-Peñafiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Consejo Escolar de Aragón. (2022). *El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos*. Consejo Escolar de Aragón.
- Corchón, E., Raso, F., e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 147-179.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO.
- de los Santos, A. (2023). Integración curricular de las TIC desde el aula rural multigrado en República Dominicana: Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-39. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60701>
- del Pino-Artacho, J.A, y Camarero-Rioja, L. (2024). Transporte escolar rural: límites y oportunidades para el arraigo poblacional. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10704. <https://doi.org/10.1590/1980531410704>
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Gajardo, K. (2022). Educating and assessing during lockdown in Spain: the rural and urban world. *Education in the Knowledge society*, 23, 1-28. <https://doi.org/10.14201/eks.26312>
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigradu: un estudi de cas*. [Tesis doctoral]. Univesitat de Vic.
- Domingo, L., Lorenzo, J., Boix, R., y Rubio, P. (2021). Hacia dónde va la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 133-162). Graó.
- Echavarría-Grajales, C.V., Vanegas-García, J.H. y González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad y Desarrollo*, 37, 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Escribano, J. (2011). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de la población en medio rural. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 13, 11-52. <https://doi.org/10.4422/ager.2011.07>
- Freire-Contreras, P.A., Llaquín-Yaupi, G.N., Neira-Toledo, V.E., Queupumil-Huaiquinao, E.N., Riquelme-Hueichaleo, L.A. y Arias-Ortega, K.E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Fulconis, C. (2021). La aplicación de la LOMLOE en Castilla y León. Muchas incertidumbres ante una ley que debe potenciar la enseñanza pública. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (10), 45-47.
- García-Marirrodiga, R. (2024). Social capital in action for strengthening rural schools. *Prospects* 54, 393-400. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09682-z>
- García-Pinilla, J.-I., Rodríguez-Jiménez, O. R., y Olarte-Dussan, F. A. (2023). Apropiación docente compleja de las TIC en instituciones educativas dotadas con herramientas tecnológicas: Un análisis cualitativo desde el Mo-

- delo de Apropiación de la Tecnología (MAT). *Perfiles Educativos*, 45(179), 37-54. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.179.59798>
- García-Prieto, F. J., y Pozuelos-Estrada, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.7-14>
- Guardaño, M. (2025). Evolución del concepto de educación para el desarrollo sostenible y su integración en el currículum de España y Francia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1335>
- Gómez, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (140), 107-118.
- González, J.A., Bernad, O., López, M.P., Llevot, N. y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135-160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Guillén-Gámez, F.D. y Mayorga-Fernández, M.J. (2022). Measuring rural teachers' digital competence to communicate with the educational community. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 323-341. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1053>
- Herrera, D. F., Tabares, C. A., y Benjumea, M. M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia. *Retos*, 49, 935-948. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98614>
- Ibáñez-López, F.J., Ponce, A.I., Pedreño-Plana, M., y Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 118-125. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134>
- INE (2022). *Cifras oficiales de población de los municipios españoles: Revisión del Padrón Municipal*. Instituto Nacional de Estadística.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Lúcio, J., y Ferreira, F. (2017). Rural Schools and Local Development in Portugal: Rehabilitation, Participation and Socio-educational Innovation. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2), 122-135. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i2.151>
- Marope, M., Chakroun, B., y Holmes, K. (2015). *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training*. Education on the Move Series. UNESCO
- Marope, M. (2019). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century*. IBE UNESCO.
- Moctezuma, L.M., Aparicio, J.L., Rodríguez, C., Gervacio, H. y Brito, R.M. (2022). Environmental competencies for sustainability: a training experience with high school teachers in a rural community. *Sustainability*, 14(9), 4946. <https://doi.org/10.3390/su14094946>
- Moraleda-Ruano, Á., y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el Siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales-Romo, N. (2017). The spanish rural school from the. New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 412-438. <https://dx.doi.org/10.21501/22161201.2090>
- Pascual, R. M., (2007). La intervención pedagógica en entornos rurales: evaluación de programas de formación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (14), 105-116.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (16), 45-64
- Quirós, B. (2021). El profesorado en la encrucijada. *Eikasia. Revista de filosofía*, 99, 13-27. <https://doi.org/10.57027/eikasia.99.255>
- Raso, F., Sola T. e Hinojo, F. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 79-96. <https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, de 30 de diciembre de 2006, 10-18.
- Ruiz, M.P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupados de la provincia de Albacete. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.6018/riite.395721>
- Sales, A., Traver, J.A, Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Solis, G., Alcalde, G. y Alfonso, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de Pediatría*, 99(3), 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005>
- Toribio, B. (2010). Las competencias Básicas: el nuevo paradigma en Europa. *Foro de Educación*, (12), 25-44.

- Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vázquez, R. (2011). Enseñanza para la comprensión: el caso de la escuela rural de Bolonia (Cádiz, España). *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 183-202. <https://doi.org/10.35362/rie570492>
- Vigo-Arrazola, B., y Beach, D. (2022). Rural schools in light of market policies in rural schools: A meta-ethnographic analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 30(173). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>
- Villa, M., y Knutas, A. (2020). Rural communities and schools – Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>
- Villagrà, S.L., García, S., Carramolino, B., Gallego, V. y Jorrín, I. (2013). Oportunidades y desafíos en el desarrollo profesional de docentes con TIC en una escuela rural en España: una mirada a la Escuela Nueva. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 185-199.
- Villaseñor, K. M. (2021). Volver a la escuela, cuando la escuela no lo es todo. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (38), 9-13. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.00

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Bautista-Gil, I. y Gómez-Jiménez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 31-46. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Inmaculada Bautista-Gil. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Toledo – Campus de Fábrica de Armas, Campus Tecnológico, Av. de Carlos III, n.º 21, 45004 Toledo. E-mail: inmaculada.bautista@alu.uclm.es

Óscar Gómez-Jiménez. Universidad Internacional de Valencia (VIU). Facultad de Educación – C. del Pintor Sorolla, 21, Ciutat Vella, C.P. 46002 València. E-mail: oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

PERFIL ACADÉMICO

INMACULADA BAUTISTA-GIL

<https://orcid.org/0000-0003-2977-5136>

Doctoranda en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Funcionaria del cuerpo de maestros de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Cuenta con publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la escuela rural, las tecnologías aplicadas a la enseñanza y la participación comunitaria.

ÓSCAR GÓMEZ-JIMÉNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Miembro del grupo de investigación INNOVAINCLUYE. Cuenta con publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la legislación educativa, las necesidades específicas de apoyo educativo, la escuela rural así como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

**El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo
en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática**
**Universal Design for Learning as an inclusive approach to sustainable development
goal 4: a systematic review**
**O Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem inclusiva no objetivo
de desenvolvimento sustentável 4: revisão sistemática**

Marta GÓMEZ MARTÍN  <https://orcid.org/0009-0005-5723-0813>
Purificación CRUZ CRUZ  <https://orcid.org/0000-0001-5637-3007>
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 20.II.2025
Fecha de revisión: 25.IV.2025
Fecha de aceptación: 26.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Marta Gómez Martín: Facultad de Educación en Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha; Departamento de Pedagogía, Avenida de Carlos III, s/n. C.P. 45004 Toledo. E-mail: martagomez89@gmail.com.

PALABRAS CLAVE: Objetivos de Desarrollo Sostenible; Diseño Universal de Aprendizaje; estudio de fuentes; educación; inclusión; equidad.	RESUMEN: La construcción de una sociedad más inclusiva y sostenible es un desafío clave en el contexto global actual, particularmente en el ámbito de la educación, el bienestar del plantea y el desarrollo humano, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Este estudio tiene como objetivo justificar la fundamentación de la contribución del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia eficaz para responder al Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (Educación de Calidad), vinculando la inclusión educativa, la oportunidad de aprendizaje y la inclusión social. La metodología ha derivado en una revisión sistemática de literatura para explorar como el DUA ha sido estudiado como una respuesta a la consecución del Objetivo 4 y qué resultados se han obtenidos bajo las disposiciones del <i>PRISMA Statement</i> . De los 295 documentos reconocidos en diferentes bases de datos (Scopus, WOS, ProQuest o RED INED), 52 verificaron los criterios de admisión y fueron incluidos en el estudio. Los resultados se enfocan en la descripción de diversas variables de rendimiento incluyendo el tipo de formación docente, contexto educativo, la accesibilidad curricular, el perfil del estudiantado inclusivo y el impacto del DUA en la inclusión socioeducativa y en el logro de las metas Objetivo 4. Las conclusiones indican que existe un alto grado de implementación en la formación en DUA, lo que repercute en el desarrollo de la consecución de las metas expuestas en el Objetivo 4 de los ODS. Asimismo, se observa un notable aumento en la implementación de estrategias y herramientas para favorecer la inclusión, equitativa y de calidad, percibiendo el DUA como una herramienta estratégica con un gran potencial metodológico.
---	---

<p>KEYWORDS: Sustainable Development Goals; Universal Learning Design; study of sources; education; inclusion; equity.</p>	<p>ABSTRACT: Building a more inclusive and sustainable society is a key challenge in the current global context, particularly in the areas of education, global well-being, and human development, aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). This study aims to justify the contribution of Universal Design for Learning (UDL) as an effective strategy to respond to Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), linking educational inclusion, learning opportunity, and social inclusion. The methodology resulted in a systematic literature review to explore how UDL has been studied as a response to achieving Goal 4 and what results have been obtained under the provisions of the <i>PRISMA Statement</i>. Of the 295 documents recognized in different databases (Scopus, WOS, ProQuest, or RED INED), 52 met the admission criteria and were included in the study. The results focus on the description of various performance variables, including the type of teacher training, educational context, curricular accessibility, the profile of inclusive students, and the impact of UDL on socio-educational inclusion and the achievement of Objective 4 goals. The conclusions indicate a high level of implementation in UDL training, which impacts the development of the achievement of the goals set forth in Objective 4 of the SDGs. Likewise, a notable increase is observed in the implementation of strategies and tools to promote equitable and quality inclusion, perceiving UDL as a strategic tool with great methodological potential.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; Desenho Universal para a Aprendizagem; estudo de fontes; educação; inclusão; equidade.</p>	<p>RESUMO: A construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável é um desafio fundamental no contexto global atual, especialmente nas áreas da educação, do bem-estar do planeta e do desenvolvimento humano, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este estudo tem como objetivo justificar a fundamentação da contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma estratégia eficaz para responder ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), vinculando a inclusão educacional, a oportunidade de aprendizagem e a inclusão social. A metodologia resultou em uma revisão sistemática da literatura para explorar como o DUA tem sido estudado como resposta para a consecução do Objetivo 4 e quais resultados foram obtidos segundo as diretrizes do PRISMA Statement. Dos 295 documentos identificados em diferentes bases de dados (Scopus, WOS, ProQuest e RED INED), 52 atenderam aos critérios de inclusão e foram incorporados ao estudo. Os resultados concentram-se na descrição de diversas variáveis de desempenho, incluindo o tipo de formação docente, o contexto educacional, a acessibilidade curricular, o perfil do alunado inclusivo e o impacto do DUA na inclusão socioeducativa e no alcance das metas do Objetivo 4. As conclusões indicam um alto grau de implementação da formação em DUA, o que contribui para o avanço no cumprimento das metas estabelecidas no ODS 4. Além disso, observa-se um aumento significativo na adoção de estratégias e ferramentas voltadas à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, sendo o DUA percebido como uma ferramenta estratégica com grande potencial metodológico.</p>

Introducción

Desde una perspectiva alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y reconociendo la educación como un ámbito en constante transformación, el Objetivo 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Amashta et al., 2023; Meira y Andrade, 2020; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020; Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 [Mdsocialesa2030], 2021), orienta a la comunidad educativa hacia la integración de cambios sustantivos en el currículo, las metodologías y las estrategias pedagógicas. Estas transformaciones buscan complementar las políticas educativas emergentes para asegurar una educación gratuita, equitativa y de calidad para toda la población (De la Casa y Caballero, 2021; Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO],

2017). Es por ello, que esta evolución curricular y metodológica no solo responde a imperativos normativos, sino que también persigue la mejora social al reducir desigualdades, fomentar la cohesión social y potenciar el desarrollo integral de los individuos en contextos diversos.

En esta nueva visión educativa, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se plantea como un marco de transformación pedagógica que contribuye al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), cuya orientación hacia la flexibilización curricular ejemplifica las prácticas vinculadas a la inclusión y la innovación educativa (Alba, 2018, 2019; Cortés et al., 2021; Edyburn, 2021; Delgado, 2021; Lagos, 2019; UNESCO, 2016). Se reconoce la importancia de promover una educación inclusiva sustentada en el enfoque DUA, consolidado desde 1984 (Alba, 2019; CAST, 2011; Valdivieso, 2021), que opera como un paradigma teórico-práctico con fundamentos neurocientíficos y respaldado por innovaciones tecnológicas. Este enfoque se configura no

solo como una herramienta de mejora y calidad educativa, sino también como una estrategia social que favorece la equidad, reduce las barreras al aprendizaje y potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Así, el DUA se erige como un elemento clave para responder de manera efectiva a las metas establecidas en el ODS 4 (CAST, 2011; Cortés *et al.*, 2021; Meyer *et al.*, 2016; Pastor, 2018).

1. Justificación y objetivos

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) fundamentado en teorías del aprendizaje cognitivo y apoyado por avances neurocientíficos, proporciona un enfoque inclusivo que se alinea con el Objetivo 4 de los ODS. Este enfoque promueve un entorno de aprendizaje flexible y accesible para todos los estudiantes, reconociendo y aceptando la diversidad educativa (Alba, 2018; Agostini y Renders, 2021; Alba *et al.*, 2018; CAST, 2018; Díaz *et al.*, 2020; Díaz y Sánchez, 2015).

En este contexto, las investigaciones neurocientíficas de Rose y Meyer (Meyer *et al.*, 2016) respaldan la existencia de tres principios divididos en subredes cerebrales por las que se interconectan las redes neurales de aprendizaje: 1. Red de conocimiento, 2. Red estratégica y 3. Red Afectiva (Alba, 2018; Alba *et al.*, 2018; Edyburn, 2021; Meyer *et al.*, 2016; Rodrigo *et al.*, 2020; Villoria y Fuentes, 2015). Estas redes son clave para comprender como el DUA puede facilitar el aprendizaje, adaptándose a las necesidades cognitivas y emocionales de los estudiantes.

Sin embargo, tanto el estudio del Objetivo 4 de los ODS así como el DUA genera confusión respecto a su aplicabilidad práctica en entornos educativos. Aunque el DUA tiene un potencial transformador, muchas investigaciones (Giangrande *et al.*, 2019; Koçak *et al.*, 2019; Sandoval *et al.*, 2019; Topolska, 2020) se centran en enfoques teóricos sin proporcionar evidencia sólida de cómo este modelo contribuye de manera efectiva al cumplimiento de los objetivos globales establecidos por la UNESCO (2016) y la Agenda 2030 (Mdsocialesa2030, 2020; Meira y Andrade, 2020; ONU, 2020; 2022).

El presente estudio tiene como objetivo analizar si existe suficiente literatura científica que respalde la efectividad del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la creación de entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos, contribuyendo así a garantizar una educación equitativa y de calidad. Asimismo, se pretende evaluar si los resultados reportados en los estudios revisados permiten argumentar que el DUA puede desempeñar un papel clave en el cumplimiento de

las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) en el contexto español. Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

- ¿Qué evidencia aporta la literatura científica sobre la contribución del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) al desarrollo de entornos de aprendizaje flexibles y adaptativos que promuevan una educación equitativa y de calidad?
- ¿La evidencia empírica disponible es suficiente para sustentar que el DUA puede ser un componente esencial en el logro de las metas del ODS 4 en España?

2. Metodología

El método de investigación empleado en este estudio, de carácter exploratorio, se basa en una revisión sistemática de la literatura, con el propósito de proporcionar una visión fundamentada sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia para contribuir al logro de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). La revisión se llevó a cabo siguiendo las pautas y directrices establecidas por el PRISMA Statement (McKenzie *et al.*, 2020).

La primera fase de este estudio consistió en la identificación y delimitación precisa del problema de investigación mediante la selección de estudios en las bases de datos académicas Scopus, Web of Science (WOS), ProQuest y RED-INED. En **Scopus**, se estableció como criterio de inclusión que los documentos contuvieran en el título y en las palabras clave el término “*Universal Design for Learning*”, junto con al menos una de las siguientes variables: “*Sustainable Development Goals*”, “*ODS Objetivo 4*”, “*Education Goals*” o “*Education Quality*”. En este sentido, se aplicó un filtro para limitar los resultados a revistas científicas y libros, priorizando aquellos estudios vinculados a España (ya fuera por autoría, centros de investigación o contexto) y publicados entre 2018 y 2023, lo que permitió identificar 136 registros.

En el caso de **Web of Science**, se utilizaron las mismas combinaciones terminológicas aplicadas a “*todos los campos*”, obteniéndose 33 artículos. Por su parte, en **ProQuest**, utilizando el mismo criterio de búsqueda en títulos o resúmenes, se localizaron 122 artículos distribuidos principalmente en las siguientes bases de datos: ProQuest Central (91), Education Database (21), Psychology Database (9) y Career y Technical Education Database: History (1).

En la plataforma **Red-Ined**, se aplicaron los mismos criterios de búsqueda que en las bases de datos anteriores. Sin embargo, se filtraron únicamente los artículos categorizados en las áreas

de innovación pedagógica (n = 2) y modelo didáctico (n = 2), obteniendo un total de cuatro estudios.

Como criterio de exclusión, se descartaron en todas las bases de datos las tesis doctorales, textos sin rigor científico, propuestas no implementadas, estudios no relacionados con los ODS, libros inaccesibles, investigaciones no vinculadas al contexto español y documentos duplicados. Estos criterios garantizaron la inclusión de estudios relevantes y con calidad académica, alineados con los objetivos del análisis. Igualmente, como criterio de exclusión se establecieron las tesis doctorales, textos sin rigor científico, propuestas no ejecutadas, estudios no relacionados con los ODS, libros inaccesibles, investigaciones ajenas a España y aquellos repetidos. Estos criterios aseguraron la inclusión de estudios relevantes y de calidad, alineados con los objetivos del análisis.

En la segunda fase, se diseñó un plan de cribado y selección de estudios mediante la revisión de los resúmenes de los 295 registros recuperados. Se seleccionaron aquellos que abordaban el problema de investigación y presentaban un enfoque metodológico-práctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estableciendo una posible relación con las metas del Objetivo 4 de los ODS en España. Se

excluyeron nuevamente las tesis doctorales, textos sin rigor científico, propuestas no implementadas y libros o capítulos inaccesibles. Como resultado, 61 documentos cumplieron con los criterios de inclusión y fueron seleccionados para su análisis.

La tercera fase consistió en la lectura completa de los 61 estudios seleccionados para confirmar su idoneidad. Durante este proceso, se excluyeron nueve documentos: cinco por no aportar resultados específicos del contexto español, tres por no justificar el DUA como una estrategia de inclusión, uno por no establecer ninguna vinculación con el Objetivo 4 y uno por tratarse de un estudio duplicado. Finalmente, 52 documentos fueron validados para su inclusión en el análisis final.

El proceso de identificación y selección de estudios se representó mediante el diagrama de flujo basado en las directrices del PRISMA Statement (McKenzie *et al.*, 2020) (véase Figura 1).

Los 52 estudios incluidos fueron examinados exhaustivamente para extraer los datos clave que permitieran evaluar su relevancia, su contribución a los objetivos de la investigación y su pertinencia en relación con el DUA y el Objetivo 4 de los ODS. Las variables analizadas se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Variables clave en el análisis del rendimiento sistémico	
Contexto educativo	
Descripción	Relación con el rendimiento sistémico
Nivel educativo: primaria, secundaria, universitaria.	Analiza cómo el contexto impacta los resultados de la implementación del DUA en cada nivel educativo.
Propósito del estudio	
Descripción	Relación con el rendimiento sistémico
Objetivos educativos y alineación con el ODS 4: Accesibilidad y equidad	Contribución del DUA a la calidad educativa y su relación con el ODS
Metodología	
Descripción	Relación con el rendimiento sistémico
Método utilizado en cada investigación: cuantitativo, cualitativo, no especificado.	Determinación de la validez y aplicabilidad de los resultados en los contextos educativos estudiados
Resultados y eficacia	
Descripción	Relación con el rendimiento sistémico
Impacto del DUA en la accesibilidad y la participación estudiantil	Evalúa la efectividad del DUA en mejorar los resultados educativos y en la inclusión de estudiantes diversos
Fuente: Elaboración propia de formulario Forms de las variables de interés.	

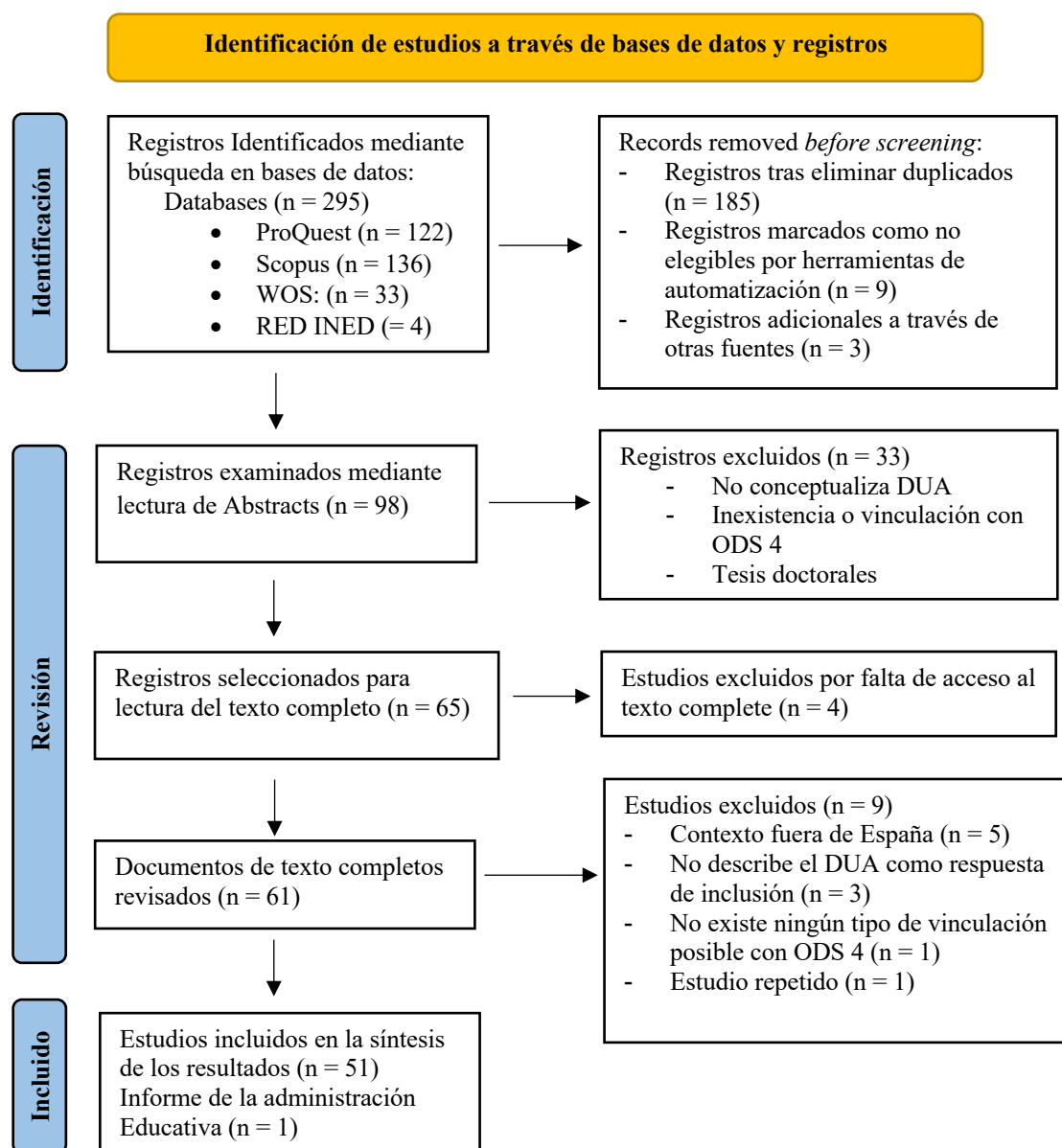


Figura 1. Diagrama de flujo de las fases de identificación y selección de estudios en PRISMA Statement (McKenzi, et al., 2020)

La información obtenida mediante estas variables fue sistematizada en una matriz de análisis, facilitando la organización y comparación de los datos de los estudios seleccionados. En la

tabla 2, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos ofreciendo una visión global de como el DUA incide en la consecución de las metas del Objetivo 4 en los contextos educativos estudiados.

Tabla 2. Matriz de análisis					
Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Agostini, A. y Renders, E.	Teacher Education from including and Universal Design for Learning	2021	Teórico-reflexivo: ensayo teórico basado en revisión crítica	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Aguilar, N., Moriña, A., y Perera, V.	Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad	2019	Estudio empírico cualitativo: entrevistas semiestructuradas	Educación obligatoria/secundaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Alba Pastor, C.	Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad	2019	Revisión conceptual y normativa. Presenta el DUA como modelo teórico-práctico alineado con el ODS 4, explicando su estructura neuroeducativa y su potencial inclusivo desde la política educativa.	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A.	DUA; Diseño Universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018 de Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Wakefield MA	2018	Documento técnico/divulgativo adaptado	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Alcalá del Olmo, M.J. y Gutierrez-Sanchez, J.D.	El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la Universidad del siglo XXI	2020	Artículo teórico-reflexivo: ensayo académico con base documental	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., Trujillo-Torres, J.-M., y Romero-Rodríguez, J.-M.	Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability	2019	Revisión sistemática cualitativa: protocolo PRISMA	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA
Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P.	Achieving Universal Digital Literacy through Universal Design for Learning in Open Educational Resources	2022	Estudio cuantitativo exploratorio cuantitativa: análisis derecursos educativos abiertos	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Cano-Hila, A.B.	Understanding Social Inclusion in Contemporary Society: Challenges, Reflections, Limitations, and Proposals	2022	Reflexivo y descriptivo, con visión general de estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Coffman, S., y Draper, C.	Universal Design for Learning in higher education: A concept analysis.	2022	Cualitativa: análisis de concepto basado en Walker y Avant	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA
Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias Gago, A. R.	Fundamentos del diseño universal para el aprendizaje desde la perspectiva internacional	2021	Cualitativa: análisis de documentos de organismos internacionales	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., y Ferreira, C.	Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado	2022	Estudio comparado mixta: análisis documental con software MAXQDA	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., y Melero, N.	Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education	2021	Estudio empírico cualitativo: entrevistas semiestructuradas a 119 docentes	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: formación docente DUA bajo la percepción de metas de Obj. 4
De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M. V.	Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva	2019	Cuantitativa: estudio descriptivo no experimental con cuestionario ad hoc	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Delgado Valdivieso, K.	Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso	2021	Cualitativa: análisis de una planificación docente universitaria con DUA	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., López-Díaz, J. M., y López-Bastías, J. L.	Keys to Build an Inclusive University System: The Case of Spanish Public Universities	2020	Mixto: Estudio múltiple integrado mediante cuatro estudios cuantitativos y cualitativos	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., y López-Bastías, J. L.	Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training	2023	Cuantitativa: cuestionario adaptado ITSI	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Edyburn, D.L.	Usabilidad Universal y Diseño Universal para el Aprendizaje	2021	Ensayo argumentativo de reflexión conceptual	Educación en general	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Espada, R. M., Gallego, M. B., y González-Montesino, R. H.	Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica	2019	Cualitativa: artículo empírico mediante un estudio de caso	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: reducir barreras de accesibilidad curricular y prácticas inclusivas
Esteban, M.B.	Children's Participation, Progressive Autonomy, and Agency for Inclusive Education in Schools	2021	Cualitativo / Reflexivo – basado en revisión conceptual y argumentación teórica desde la sociología y la pedagogía crítica.	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Ferreras-García, R., Sales-Zaguirre, J., y Serradell-López, E.	Sustainable Innovation in Higher Education: The Impact of Gender on Innovation Competences	2021	Cuantitativa: encuesta a 360 estudiantes	Educación en general	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Figueredo, V. y Lozano, A.	Educación inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español	2022	Cualitativa: análisis documental normativo jurídico-educativo	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Florido Mosquera, H. E.	Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la educación para todos	2019	No aplica: ensayo con base conceptual. Análisis teórico que propone una educación basada en el reconocimiento de la diversidad y las capacidades humanas como derecho, en conexión con el ODS 4.	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Hernández-Barco M.A., Sánchez-Martín J., Corbacho-Cuello I y Cañada-Cañada, F.	Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability.	2022	Mixta: Estudio empírico en educación científica mediante cuestionarios + análisis cuantitativo	Educación en general	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Hernández-Castilla, R. y Opazo, H.	Los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la investigación educativa comprometida	2020	Mixto: evidencias desde enfoques cualitativos y cuantitativos en el marco de los ODS y la educación transformadora	Educación obligatoria/ secundaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Herrera Nieves, L., Crisol Moya, E., y Montes Soldado, R.	A MOOC on Universal Design for Learning Designed Based on the UDL Paradigm	2019	Cualitativa: diseño instruccional basado en DUA. Diseño y pilotaje de un MOOC accesible bajo principios DUA para promover la inclusión	Educación obligatoria/ secundaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA
Herrera-Limones, R., Lopez De Asiain, M., Borrallo-Jiménez, M., y Torres García, M.	Tools for the Implementation of the Sustainable Development Goals in the Design of an Urban Environmental and Healthy Proposal. A Case Study	2021	Cualitativa: análisis de experiencias prácticas	Educación obligatoria/ secundaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: reducir barreras de accesibilidad curricular y prácticas inclusivas
Hunt-Gómez, C. I.	El potencial de la subtítulo como herramienta de Diseño Universal de Aprendizaje. Percepción de los futuros profesores de lenguas de Educación Secundaria en España	2023	Estudio empírico exploratorio mixto (cuestionario y análisis cualitativo de percepciones)	Educación obligatoria/ secundaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Iniesto, F., Tabuenca, B., Rodrigo, C., y Tovar, E.	Challenges to Achieving a More Inclusive and Sustainable Open Education	2021	Cualitativa: síntesis de proyectos de investigación GO-GN	Educación obligatoria/secundaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Koçak, D., Türe, H., y Atan, M.	Efficiency Measurement with Network DEA: An Application to Sustainable Development Goals 4	2019	Estudio cuantitativo aplicado	Educación obligatoria/secundaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Lucas Mangas, S., Marbán, J. M., Unanue Cuesta, M. C., Manso Argüelles, M. Á., y Romay Martínez, J.	The Role Personal Responsibility Norms Play in Sustainable Development for University Students: The Impact of Service-Learning Projects	2021	Cuantitativa: cuasi-experimental con pre-test y post-test	Educación obligatoria/secundaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: formación docente DUA bajo la percepción de metas de Obj. 4
Martínez-Agut, M. P.	La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el marco de la Cooperación al Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	2022	Revisión bibliográfica: Análisis conceptual sobre cómo integrar la ciudadanía global y la cooperación al desarrollo en la educación formal, en relación con los ODS.	Educación obligatoria/secundaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Martínez, M. y Lloret, C.	Odeseizar la Educación y la cooperación para el desarrollo en España: Una mirada internacional a la AOD y al ODS 4.	2020	Cualitativa: análisis documental y enfoque crítico	Educación obligatoria/secundaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Medina Sánchez, L., y Pérez Valverde, C.	Fundamentos teórico-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lengua extranjera	2020	Revisión teórico-práctica cualitativa (revisión de literatura y estudios de caso)	Educación obligatoria/secundaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: reducir barreras de accesibilidad curricular y prácticas inclusivas
Medina, M. Á., y Galván, J. M.	La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19.	2021	Cualitativa (análisis normativo y contextual jurídico-político)	Educación obligatoria/secundaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: formación docente DUA bajo la percepción de metas de Obj. 4
Meyerhofer-Parra, R., y González-Martínez, J.	Transmedia storytelling usage of neural networks from a Universal Design for Learning perspective: A systematic review	2023	Revisión sistemática cualitativa: revisión con PRISMA	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Moliner, O., Lozano, M., y Sanahuja, A.	Construction of a Participatory Model of School Accompaniment to Improve School Inclusion	2022	Cualitativa: grupos focales mediante un estudio fenomenológico	Educación universitaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Moral Mora, A. M., Chiva, I., y Lloret-Catala, C.	Estudio mixto internacional: cuestionario + entrevistas	2021	Cualitativa: estudio fenomenológico (grupos focales en dos fases)	Educación universitaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos/Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Moreno Fuentes, E., De la Blanca de la Paz, S., Vázquez Pérez, M. L., y Perales Molada, R. M.	La adquisición de competencias profesionales a través del aprendizaje servicio del alumnado del Grado en Educación Infantil	2022	Estudio de caso, metodología cualitativa: evaluación mediante e-portafolio	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Moreno-Rodríguez, R., Díaz-Vega, M., López-Bastías, J. L., y Espada-Chavarría, R.	Online Training in Accessibility and Design for All: A Tool to Train Post-COVID Inclusive Graduates	2021	Cuantitativo: estudio empírico con cuestionario pre y post intervención	Educación universitaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Patrascoiu, L. A., Folostina, R., Patzelt, D., Blaj, M. P., y Poptean, B.	E-Tools for Personalizing Learning During the Pandemic: Case Study of an Innovative Solution for Remote Teaching	2022	Cualitativa: análisis de experiencia educativa con TactileImages	Educación universitaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: Adaptación flexible de la práctica docente
Paz-Maldonado, E.	Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática	2020	Revisión sistemática cualitativa: revisión de 22 estudios empíricos	Educación universitaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: reducir barreras de accesibilidad curricular y prácticas inclusivas
Pegalajar Palomino, M. C., Burgos García, A., y Martínez Valdivia, E.	Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática	2022	Cualitativa: revisión documental en WoS y Scopus bajo una sistematización de literatura científica	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Prieto-Jiménez, E., López-Catalán, L., López-Catalán, B., y Domínguez-Fernández, G.	Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Mapping Analysis	2021	Cuantitativa: análisis bibliométrico en Web of Science	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Rodrigo Moriche, M. P., Galán Casado, D., Mampaso Desbrow, J., y Rivera Duque, E.	Diseño Universal para el Aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos	2022	Cualitativa (grupos focales) con jóvenes con discapacidad intelectual moderada, integrando principios del DUA en procesos de empoderamiento.	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad

Autores	Título	Año	Metodología	Campo educativo	Análisis funcional del estudio
Rodríguez-Ascaso, A., Letón, E., Muñoz-Carenas, J., y Finat, C.	Accessible mathematics videos for non-disabled students in primary education	2018	Cuantitativa: Estudio empírico experimental (grupo experimental y control)	Educación universitaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Principios DUA
Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C., y Adam-Alcocer, A. L.	Más allá de las pautas DUA: El rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje	2022	Cuantitativa: cuestionario a estudiantes que evidencia cómo la filosofía docente y las prácticas curriculares influyen en la implementación del DUA por futuros profesores	Educación universitaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: reducir barreras de accesibilidad curricular y prácticas inclusivas
Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A.	Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa	2020	Cualitativa: investigación-acción participativa. Estudio de caso con enfoque participativo	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Sánchez-Serrano J.M.	Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020).	2022	Revisión sistemática cualitativa: análisis de literatura científica internacional	Educación universitaria	Correlación entre el Obj. 4 y el DUA con vinculación no directa: formación docente DUA bajo la percepción de metas de Obj. 4
Sandoval, M., Márquez Vázquez, C., Simón, C., y Sandigo, A. M.	Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs	2020	Estudio empírico mixto: cuestionario y entrevistas a estudiantes y profesorado	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad/ Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C.	¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios.	2019	Estudio empírico cualitativo mediante entrevistas	Educación universitaria	Estudios que analizan la metodología DUA: Concepto, eficacia y objetivos
Sianes-Bautista, A., Rosado-Castellano, F., y Flores-Rodríguez, C.	Research Trends in Education in the Context of COVID-19 in Spain: A Systematic Literature Review	2022	Revisión sistemática cualitativa: revisión documental de 242 artículos	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Implementación en formación para la atención a la diversidad bajo en Obj. 4
Valle-Flórez, R.-E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., y García-Martín, S.	Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities	2021	Estudio empírico transversal cuantitativa: cuestionario a 201 docentes	Educación universitaria	Consecución de metas Obj. 4: Formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad
Fuente: elaboración propia.					

3. Resultados

En total, se incluyeron 52 estudios que cumplían los criterios de selección establecidos siguiendo las directrices Prisma. Conviene subrayar que, de los 298 registros iniciales, los 52 estudios presentados en este artículo son seleccionados de revistas científicas en el periodo de 2018-2023, siendo importante destacar que la mayoría de los estudios fueron publicados en 2022 (N = 15). Los estudios incluidos abordan diferentes contextos educativos, englobándose en educación obligatoria/secundaria (23%), educación universitaria (36%) y en un contexto educativo general (40%). Esta diversidad de contextos refleja la aplicabilidad del DUA tanto a nivel escolar como en la formación del docente a nivel universitario.

Los estudios se agruparon en tres enfoques principales: la metodología DUA (33%), metas ODS (37%) y su aplicación práctica en la educación (30%). Dentro de estas investigaciones podemos encontrar tres tipos de estudios (sector de análisis) dependiendo la funcionalidad de estos (gráfico 1):

1. Metodología DUA: Estudios que sólo analizan el enfoque metodológico DUA (N = 18)
2. Metas ODS: La introducción de las metas del Objetivo 4 de las ODS en los planes educativos para garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad (N = 20)
3. Aplicación práctica: Las acciones organizadas desde el DUA con vinculación no directa al Objetivo 4 (N = 16).

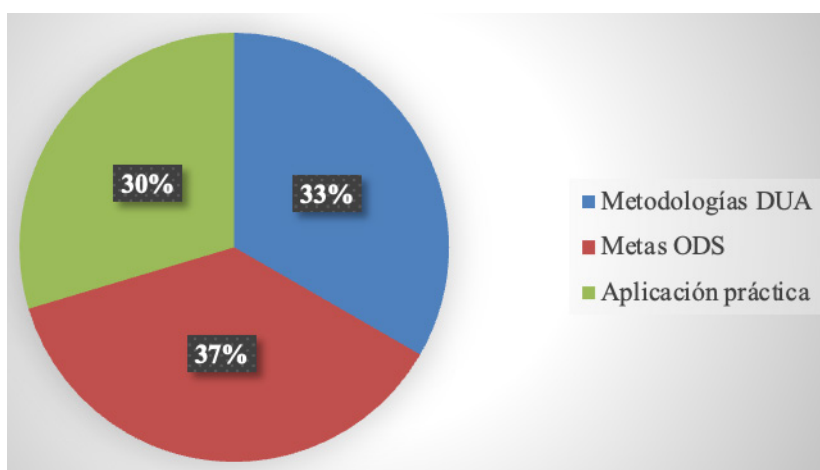


Gráfico 1. Distribución de estudios.

En el primer caso (metodología DUA), todos los estudios se basan en revisiones sistemáticas con carácter teórico analizándose desde estudios empíricos, bibliografía conceptual sobre el DUA, valoraciones sobre el modelo y la autoeficacia de incorporarlos dentro de los planes educativos.

De estos 18 estudios presentados, 12 se enfocan en la conceptualización, eficacia y objetividad del DUA, mientras que 6 abordan los tres principios fundamentales del modelo para beneficiar la inclusión educativa (gráfico 2).

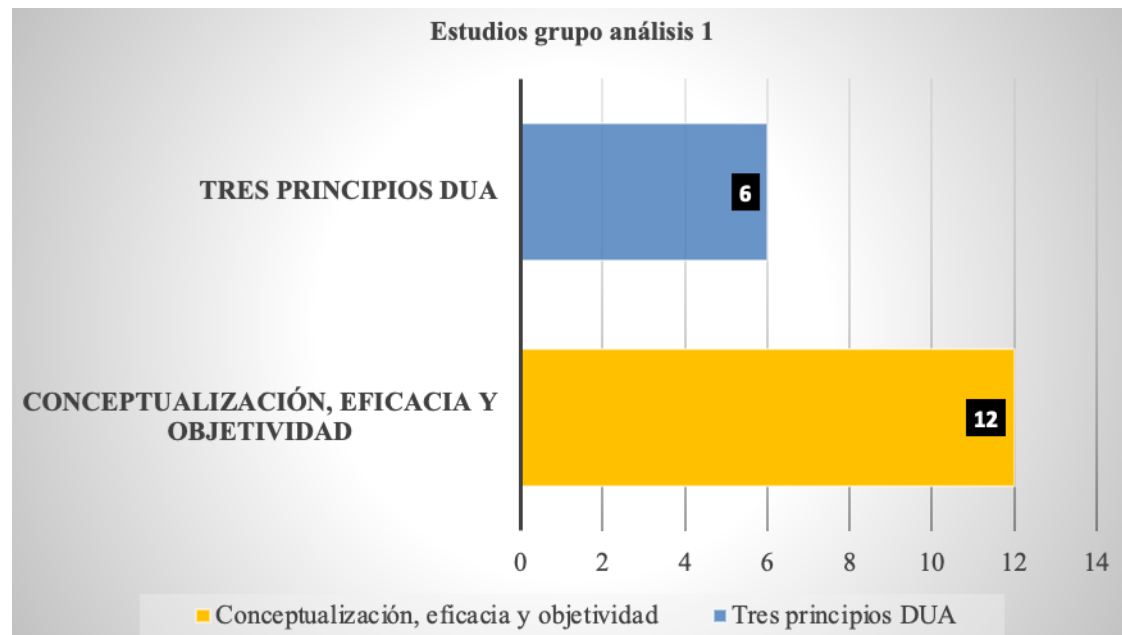


Gráfico 2. Distribución de estudios G1.

En segundo lugar (metas ODS), se encuentran 20 estudios que se centra en las intervenciones dirigidas al estudiantado desde los centros educativos explorando el efecto de introducir las metas desarrolladas en el Obj. 4 de las ODS mediante herramientas, estrategias y recursos no clasificados bajo ningún modelo o enfoque teórico pero que si cumplen con los principios del DUA. Dentro de esta agrupación, 9 estudios analizan los efectos eminentes de las metas del Obj. 4 de los ODS

bajo la formación del estudiante en transversalidad, equidad y accesibilidad, mientras que 11 estudios examinan la implementación de formación sobre la diversidad para favorecer la inclusión educativa (Obj 4.) centrada en una enseñanza-aprendizaje que adapte la forma de presentar la información, que ofrezca distintas formas de mostrar el conocimiento y que fomente la creatividad y motivación del estudiante (gráfico 3).

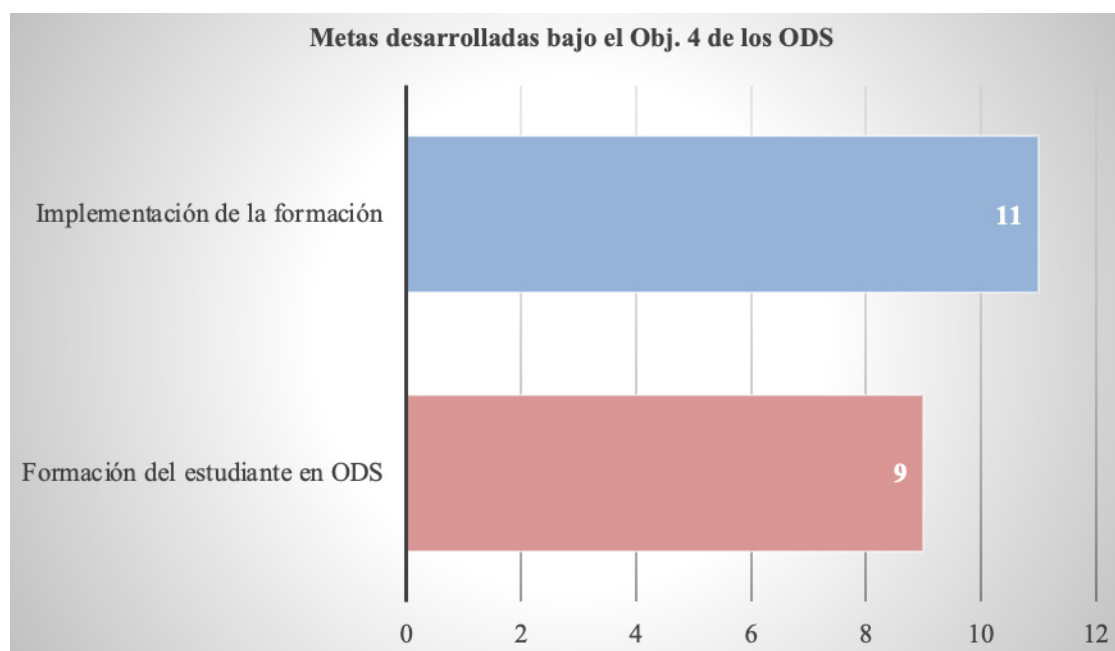


Gráfico 3. Distribución de estudios G2.

Por último, la aplicación práctica (N = 16) se categorizan en tres sectores de análisis centrándose en una vinculación no directa (no se detalla ni en título, ni en resumen ni en los resultados de los estudios analizados) entre el Obj. 4. y el DUA. Aunque esta relación no se detalla explícitamente en el título, resumen ni resultados de los estudios, si especifican parámetros inclusivos y equitativos (claves para el DUA) y responden a actuaciones centradas en garantizar la inclusión y la oportunidad de aprendizaje (metas del Obj. 4). Por ello, se ha analizado desde una postura teórica centrada en; la reducción de las barreras de accesibilidad curricular y práctica encontradas (n = 5), en el dinamismo de su proyección teórico-práctico que se centra en la calidad educativa con adaptaciones flexibles de

la práctica docente (n = 7), y la formación docente en el DUA para implementar acciones formativas que reduzcan la brecha educativa con la creación de oportunidades de acceso (N = 4) (gráfico 4). Es importante destacar que el estudio de estas barreras desde una perspectiva socioeducativa resulta fundamental, ya que permite comprender no solo las limitaciones estructurales y pedagógicas presentes en los entornos educativos, sino también los factores sociales, culturales y económicos que perpetúan la exclusión. Esta aproximación integral facilita el diseño de estrategias inclusivas que promuevan la equidad, la justicia social y el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad para todo el estudiantado.

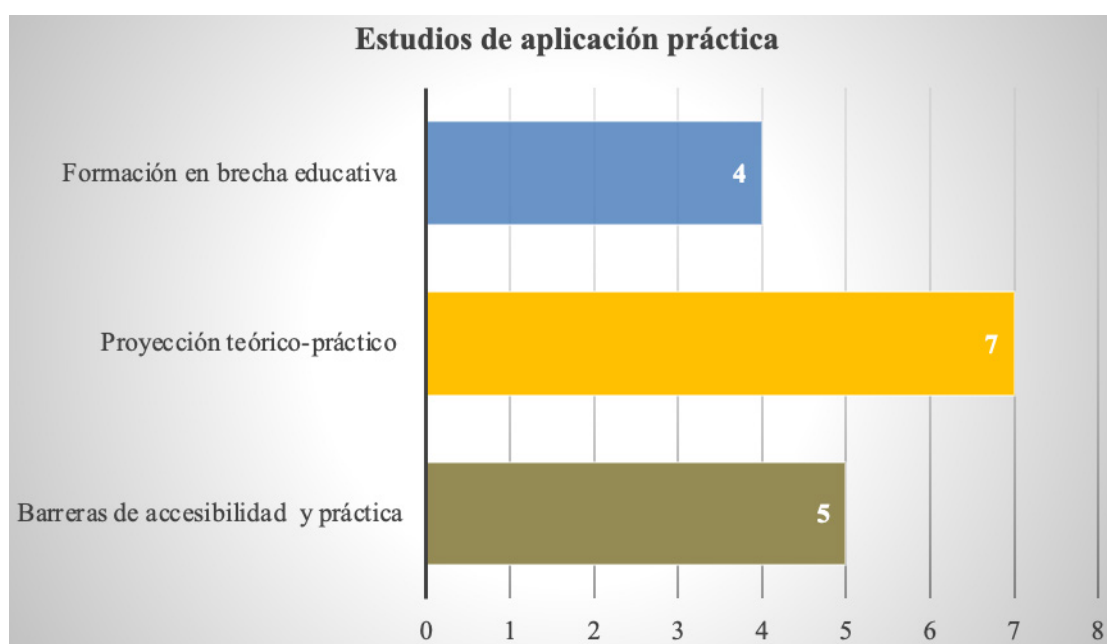


Gráfico 4. Distribución de estudios G3.

4. Discusión y conclusiones

La revisión sistemática presentada tenía como principal objetivo reflexionar sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco de referencia educativa enfocada en la inclusión y la accesibilidad, cuyo enfoque asegura que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, reduce las desigualdades educativas y mejora la calidad de la educación en todo el mundo, fomentando el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para una vida sostenible (metas del Objetivo 4 de los ODS) (Agostini y Renders, 2021; Alba, 2018; Amashta *et al.*, 2023; Meira y Andrade (2020). No obstante, otras variables importantes para observar la adaptación del Sistema Educativo al DUA se incrementan desde el 2020, cobrando

aún más importancia debido a la pandemia de COVID-19, ya que muchas instituciones educativas han tenido que adaptarse a la educación en línea y nuevos desafíos en el aprendizaje a distancia (De Haro Rodríguez *et al.*, 2019; Koçak *et al.*, 2019).

El análisis realizado revela que el DUA tiene el potencial de reducir las desigualdades educativas (Alba, 2018; Cortés *et al.*, 2021; Pallisera, 2020), al proporcionar una enseñanza más inclusiva, accesible y personalizada. En particular, los estudios analizados de esta revisión refuerzan la afirmación de Pallisera (2020) de que la formación docente es crucial para el éxito de la implementación del DUA, especialmente en contextos educativos con diversidad de necesidades. La flexibilidad que ofrece el DUA permite que los docentes adapten sus enfoques

pedagógicos a las necesidades de estudiantes con Discapacidad física, emocional, cognitiva y de aprendizaje, optimizando el rendimiento académico y fomentando un lenguaje inclusivo (Díaz-Vega *et al.*, 2020; Moriña *et al.*, 2019; Núñez y López, 2022).

Sin embargo, la implementación práctica del DUA sigue enfrentándose a obstáculos significativos; falta de formación específica en el profesorado, escasez de recursos tecnológicos y materiales adaptados las necesidades o políticas inadaptadas al contexto educativo que limitan su aplicabilidad. Estos obstáculos coinciden con las observaciones de Coffman y Draper (2022), agregando la falta de formación en metodologías activas como un factor que dificulta la adopción plena del DUA (Herrera *et al.*, 2021). En este sentido, la amplitud conceptual del DUA puede llevar a una pérdida de enfoque en necesidades educativas específicas y condicionar su puesta en práctica por la diversidad y amplitud de información (Cortés *et al.*, 2021; Edyburn, 2021; Meyer *et al.*, 2016).

Los resultados de esta revisión también subrayan varias limitaciones que impiden una implementación más afectiva del DUA en muchos entornos educativos. La falta de formación continua para los docentes sobre como aplicar las estrategias del DUA es una de las barreras más citadas, lo cual ha sido señalado por autores como Koçak *et al.* (2019). Más del 40% de los estudios incluidos en la revisión menciona que la amplitud conceptual del DUA puede generar dificultades para centrarse en necesidades educativas específicas. Esta discrepancia expuesta por Edyburn (2021), advierte que en ocasiones la flexibilidad y amplitud del modelo pueden ser interpretadas como falta de concreción en su aplicación, sobre todo, al incidir en las políticas educativas relacionadas con la implementación de pedagogías activas (Alcalá del Olmo y Gutiérrez-Sánchez, 2020; Edyburn; 2021; Florido, 2019).

Por el contrario, los resultados de esta revisión subrayan varias limitaciones que deben ser consideradas. La variabilidad en la metodología de los estudios incluidos y la heterogeneidad de los contextos educativos dificultan la comparación

directa de los resultados. El 70% de los estudios revisados se centran en el corto plazo, lo que limita nuestra capacidad para evaluar los efectos sostenidos del DUA a lo largo del tiempo (Tobón y Cuesta, 2020). Además, la falta de estudios longitudinales y la ausencia de información detallada sobre los recursos disponibles en muchos de los contextos educativos revisados representan barreras para generalizar los resultados a otros entornos. Estas limitaciones resaltan la necesidad de investigaciones futuras que se enfoquen en evaluar la implementación del DUA a largo plazo, especialmente en contextos educativos con recursos limitados, como las zonas rurales, y con una mayor uniformidad en la metodología y los parámetros evaluados (Rodrigo *et al.*, 2022; Peña-Martínez *et al.*, 2025).

Por tanto, se recomienda que futuras investigaciones se centren en estudios longitudinales que puedan medir el impacto del DUA a lo largo del tiempo y en diferentes contextos educativos, particularmente aquellos con recursos limitados. Por consiguiente, se instruye a a que examinen la eficacia práctica del DUA en diversas situaciones, analizando el impacto de adaptabilidad y funcionamiento en entornos con características y necesidades diversas, así como la formación docente o la inversos en recursos, claves para poder incidir en las metas establecidas por el Obj. 4 de los ODS (Coffman y Draper, 2022; Díaz-Vega *et al.*, 2020; Giangrande *et al.*, 2019; Moriña *et al.*, 2019).

Finalmente, este estudio se centra en evidenciar la relación entre el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, puesto que se concluye la existencia de las bases literarias que respaldan el DUA como una herramienta valiosa para alcanzar el Objetivo 4, al proporcionar un enfoque estructurado y sistemático para el diseño de entornos de aprendizaje que satisfagan las necesidades del alumnado. Es fundamental que las administraciones ofrezcan la formación adecuada al equipo docente y los recursos necesarios para la escuela inclusiva del siglo XXI (Alba, 2018; Díaz-Vega *et al.*, 2023; Meyer *et al.*, 2016).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Agostini, A. y Renders, E. (2021). Teacher Education from including and Universal Design for Learning. *Revista Praxis Educational*, 17(46).
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>
- Aguilar, N., Moriña, A. y Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira De Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Alba, C., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2018). *DUA; Diseño Universal para el aprendizaje. Documento adaptado a la versión 2018 de Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0. Wakefield MA (modificación según la versión 2018 e las pautas publicadas por CAST)*. Educa DUA
- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata S.L.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista Participación Educativa*, 6(9), 55-66. <http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Alcalá del Olmo, M.J. y Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2020). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la Universidad del siglo XXI. *ANDULI*, 19, 59-80. <https://10.12795/anduli.2020.i19.03>
- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M., Trujillo-Torres, J. y Romero-Rodríguez, J. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11 (7150). <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Amashta, G. P., Lafaurie Molina, A., y Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2023). Exclusión sociolaboral: Programas y recursos para la inclusión. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (42), 93-105. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.06
- Andreu, A., Fernández-Fernández, J.-L., y Fernández, J. (2020). Pasado, presente y futuro de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). La tecnología como catalizador (o inhibidor) de la Agenda 2030. *Icade. Revista De La Facultad De Derecho*, (108). <https://doi.org/10.14422/icade.i108.y2019.001>
- Ayuso del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Achieving Universal Digital Literacy through Universal Design for Learning in Open Educational Resources *Education as Change*, 26(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.25159/1947-9417/8712>
- Cano-Hila, A. (2022). Understanding Social Inclusion in Contemporary Society: Challenges, Reflections, Limitations, and Proposals. *Social Inclusión*, 10(2), 1-5. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5090>
- CAST. (2018). Directrices del diseño universal para el aprendizaje versión 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577010.pdf>
- Coffman, S., y Draper, C. (2022). Universal Design for Learning in higher education: A concept analysis. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.07.009>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 27, 269-284. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cortés, M., Arias, A.R. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista española de educación comparada*, 41, 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Cotán, A.; Aguirre, A.; Morgado, B. y Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(3031). <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- De Haro Rodríguez, R.; Ayala de la Peña, A. y Del Rey Gil, M. V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>
- De la Casa, J. M. H., y Caballero, S. G. (2021). La comunicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las organizaciones de la Economía Social. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, (101), 165-191. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.101.18393>
- Delgado, K. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva: Un estudio de casos. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, sociedad y Multiculturalidad*, 7(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., López-Díaz, J.M. y López-Bastias, J.L. (2023) Keys to Build an Inclusive University System: The Case of Spanish Public Universities. *Social Sciences*, 12(11), 1-9. <https://doi.org/10.3390/socsci12010011>
- Díaz-Vega, M.; Moreno-Rodríguez, R. y Lopez-Bastias, J.L. (2020) Inclusión Educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje: Alternativas a la Formación Docente. *Educ. ciencia*, 10(303). <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. *Aula Abierta*, 43 (2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Edyburn, D.L. (2021). Usabilidad Universal y Diseño Universal para el Aprendizaje. *Intervención en Escuela y Clínica*, 56(5), 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Espada, R. M., Gallego, M. B., y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Esteban, M. B. (2021). Children 's participatin, Progressive Autonomy, and agency for Inclusive Education in Schools. *Social Inclusion*, 10(2), 43-53. <https://doi.org/10.107645/si.v10i2.4936>
- Ferreras-Garcia, R.; Sales-Zaguirre, J. y Serradell-López, E. (2021). Sustainable Innovation in Higher Education: The Impact of Gender on Innovation Competences. *Sustainability*, 13 (5004). <https://doi.org/10.3390/su13095004>
- Figueredo, V. y Lozano, A. (2022). Educación inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(13), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e13.4520>
- Florido Mosquera, H.E. (2019). Educación para la diversidad y el reconocimiento de las capacidades y dotación de oportunidades en la escuela: Una necesidad fundante de la Educación para todos. *Uberlandia MG*, 26, 985-1012. <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-2>
- García, L. S., Bollas-Araya, H. M., y Benau, M. A. G. (2022). Sustainable development goals and assurance of non-financial information reporting in Spain. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 13(4), 878-898. <https://doi.org/10.5295/CDG.23191DM>
- Giangrande, N.; White, R.M.; East, M.; Jackson, R.; Clarke, T.; Saloff Coste, M. y Penha-Lopes, G. (2019). A Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the Un Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability*, 11(2832). <https://doi.org/10.3390/su11102832>
- Hernández-Barco M.A., Sánchez-Martín J., Corbacho-Cuello I y Cañada-Cañada, F. (2022). Is sustainability an exhausted concept? Bridging the gap from environmental awareness to emotional proficiency in science education through integral sustainability. *Hellyon*, 8, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12546>
- Hernández-Castilla, R. y Opazo, H. (2020). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Aportes desde la Investigación Educativa Comprometida. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 24(3), 1-8. <http://hdl.handle.net/10481/64801>

- Herrera Nieves, L., Crisol Moya, E., y Montes Soldado, R. (2019). A MOOC on universal design for learning designed based on the UDL paradigm. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 30-47. <https://doi.org/10.14742/ajet.5532>
- Herrera-Limones, R.; López De Asiain, M.; Borrallo-Jiménez, M.; Torres García, M. (2021). Tools for the Implementation of the Sustainable Development Goals in the Design of an Urban Environmental and Healthy Proposal. A Case Study. *Sustainability*, 13(6431). <https://doi.org/10.3390/su13116431>
- Hunt Gomez, C.I. (2023). El potencial de la subtitulación como herramienta de Diseño Universal de Aprendizaje. *International Humanities Review, Revista Internacional de Humanidades*, 12, 2-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4763>
- Iniesto, F., Tabuenca, B., Rodrigo, C. y Tovar, E. (2021). Challenges to Achieving a More Inclusive and Sustainable Open Education. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(28), 1-12. <https://doi.org/10.5334/jime.679>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Editorial INE. https://www.ine.es/ods/publicacion_ods.pdf
- Koçak, D., Türe, H. y Atan, M. (2019). Efficiency Measurement with Network DEA: An Application to Sustainable Development Goals 4, *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 415-435. <https://doi.org/10.21449/ijate.539487>
- Lagos, O. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836lagos3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lim, W. M. (2022). The sustainability pyramid: A hierarchical approach to greater sustainability and the United Nations Sustainable Development Goals with implications for marketing theory, practice, and public policy. *Australasian Marketing Journal*, 30(2), 142-150. <https://doi.org/10.1177/18393349211069152>
- Lucas Mangas, S.; Marbán, J.M.; Unanue Cuesta, M.C.; Manso Argüelles, M.Á. y Romay Martínez, J. (2021). The Role Personal Responsibility Norms Play in Sustainable Development for University Students: The Impact of Service-Learning Projects. *Sustainability*, 13(7330). <https://doi.org/10.3390/su13137330>
- Luzón Trujillo, A., Caride Gómez, J. A., y Sevilla Merino, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 43, 15-29. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2023.43.01>
- Martínez-Agut, P. (2022). La Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global en el marco de la Cooperación al Desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista semestral para animador@s y educador@s sociales*, 35, 1-46. <http://quadernsanimacio.net>
- Martínez, M. y Lloret, C. (2020). Odeseizar la Educación y la cooperación para el desarrollo en España: Una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Revista educar*, 56(2), 333-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099>
- McKenzie J.E. et al. (2020). Updated reporting guidance for systematic reviews: Introducing PRISMA 2020 to readers of the Journal of Affective Disorders. *J Affect Disord*, 292, 56-57. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.035>
- Medina Sánchez, L. y Pérez Valverde, C. (2020). Fundamentos Teóricos-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con Discapacidad Intelectual en el aula de lengua extranjera. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 6(6), 64-83. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.04>
- Medina, M. Á., y Galván, J. M. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Meira Cartea, P. Ángel, y Andrade Torales Campos, M. (2020). Educación para una Cultura de la Sostenibilidad: eco-ciudadanía, políticas públicas y participación social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (36). <https://doi.org/10.7179/PSRI.2020.36.00>
- Meyer, A., Rose, D.H. y Gordon, D. (2016). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing
- Meyerhofer-Parra, R. y González-Martínez, J. (2023). Transmedia storytelling usage of neural networks from a Universal Design for Learning perspective: A systematic review. *Front. Psychol*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119551>
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030, (2021). *Retos país para la Estrategia de Desarrollo Sostenible. Propuesta del grupo de trabajo de la comisión permanente del consejo de Desarrollo Sostenible para la Agenda 2030*. https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/GTEstrategia_Retos-pais_CDS.pdf
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES Y AGENDA 2030. (2020). *Resumen ejecutivo. Informe de Progreso 2020 sobre la implementación de la Agenda 2030 En España. Reconstruir lo común*. <https://n9.cl/zuin3>
- Moliner, O.; Lozano, M. y Sanahuja, A. (2022) Construction of a Participatory Model of School Accompaniment to Improve School Inclusion. *Educ. Sci.*, 12(708). <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>

- Moral Mora, A., Chiva, I. y Lloret-Catala, C. (2021) Faculty Perception of Inclusion in the University: Concept, Policies and Educational Practices. *Social Inclusion*, 9(3), 106-116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- Moreno Fuentes, E., de la Blanca de la Paz, S., y Vázquez Pérez, M.L. y Perales Molada, Rosa. (2022). La adquisición de competencias profesionales del aprendizaje servicio del alumnado del grado en educación Infantil. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 22(2), 320-334. <http://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.25103>
- Moreno-Rodríguez, R.; Díaz-Vega, M.; López-Bastias, J.L. y Espada-Chavarria, R. (2021). Online Training in Accessibility and Design for All: A Tool to Train Post-COVID Inclusive Graduates. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(12582). <https://doi.org/10.3390/ijerph182312582>
- Moriña, A., Aguirre, A., y Dómench, A. (2019). Alumnado con discapacidad en educación superior: ¿en qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49, 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Murga-Menoyo, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, (19), 01-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Núñez, E. y López, M. (2022). Contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202270126>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for Sustainable Development Goals-Learning Objectives*. Editorial UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Organización De Naciones Unidas. (2015) *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1.es.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2020). *Informe de los Objetivos de desarrollo Sostenible 2020*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (2022). *Reimaginando nuestro futuro juntos: un nuevo contrato social para la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education/2022-world-conference>
- Palliser Díaz, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (35), 125-138. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2020.35.10>
- Patrascoiu L.A., Folostina R., Patzelt D., Blaj M.P. y Poptean B. (2022). E-Tools for Personalizing Learning During the Pandemic: Case Study of an Innovative Solution for Remote Teaching. *Front. Psychol*, 13(751316). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.751316>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pegalajar Palomino, M.C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301>
- Peña-Martínez, J., Mampaso Desbrow, J., Moraleda Ruano, Álvaro, y Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (46), 243-258. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2025.46.14>
- Prieto-Jiménez, E.; López-Catalán, L.; López-Catalán, B. y Domínguez-Fernández, G. (2021). Sustainable Development Goals and Education: A Bibliometric Mapping Analysis. *Sustainability*, 13, 21-26. <https://doi.org/10.3390/su13042126>
- Rodrigo Moriche, M. P., Galán Casado, D., Mampaso Desbrow, J., y Rivera Duque, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Revista Prisma Social*, (37), 7-35. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4563>
- Rodríguez Herrero, P., y de la Herrán Gascón (2021). Del Diseño universal del aprendizaje al diseño universal de la enseñanza formativa: críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 38-51. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193>
- Rodríguez-Ascaso, A., Leto, 'E., Muñoz- Carenas, J. y Finat, C. (2018). Accessible mathematics videos for non-disabled students in primary education. *PLoS ONE* 13(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208117>
- Rose, D. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application. *Journal of postsecondary education and disability*, 19(2), 135-151. <http://www.ahead.org/publications/jped>
- Sala-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C. y Adam-Alcocer, A. L. (2022). Más allá de las pautas DUA: El rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 33-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>

- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sánchez-Serrano J.M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>
- Sandoval, M. Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Rev. Complutense Educa*, 39, 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sandoval, M., Vázquez, C. M., Simon, C., y Sandigo, A. M. (2020). Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 26(4), 551-554. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0059>
- Sianes-Bautista, A., Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2022). Research Trends in Education in the Context of Covid-19 in Spain: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14(19). <https://doi.org/10.3390/su141912235>
- Tobón Gaviria, I. C., y Cuesta Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Topolska, E. (2020). The Universal Design for Learning in inclusive Education. *Pedagogika-Pedagogy*, 92(3), 388-397. <https://dx.doi.org/10.34293/sijash.v11i4.7489>
- Valle-Flórez, R. E., de Caso Fuertes, A.M., Baelo, R. y García-Martín, S. (2021). Faculty of Education Professors Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(11667). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>
- Zapata, L. A. F., García, M. S. O., y Tabera, J. T. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Gómez, M. y Cruz, P. (2025). El diseño universal para el aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 47-68. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Marta Gómez Martín. Facultad de Educación en Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha; Departamento de Pedagogía, Avenida de Carlos III, s/n. C.P. 45004 Toledo. E-mail: martagomez89@gmail.com

Purificación Cruz Cruz. Facultad de Educación en Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha; Departamento de Pedagogía, Avenida de Carlos III, s/n. C.P. 45004 Toledo. E-mail: purificacion.cruz@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO**MARTA GÓMEZ MARTÍN**

<https://orcid.org/0009-0005-5723-0813>

Cursa estudios de doctorado en Investigación en Humanidades, artes y Educación en la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente, enseña en la Universidad Camilo José Cela y trabaja como profesora en el Centro de Educación Especial Gil Gayarre, combinando la formación superior con la intervención educativa directa. Su experiencia se centra en la inclusión educativa, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la atención al alumnado con discapacidad. Ha participado en acciones formativas, proyectos de investigación y encuentros académicos vinculados a la mejora de la calidad educativa.

PURIFICACIÓN CRUZ CRUZ

<https://orcid.org/0000-0001-5637-3007>

Doctora en Psicopedagogía: Programa de Educación Infantil y Familiar. Profesora Contratada Doctora Permanente de la Facultad de Educación de Toledo. Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Castilla-la Mancha. Profesora del Máster de Educación Secundaria. Profesora invitada del Máster de Neuropedagogía de la Universidad de Córdoba. Directora de varias tesis doctorales. Conferenciante en multitud de Congresos, escuelas de padres, colegios, universidades y entidades diversas. Conferenciante y profesora colaboradora de la Universidad del Norte de Barranquilla, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) y Universidad Autónoma de Zacatecas (México).

Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales

School risk factors and good practices in school dropout from the perspective of a group of social educators

Fatores de risco escolar e boas práticas na abandono escolar na perspectiva de um grupo de educadores sociais

Sergio Jorge FERNÁNDEZ-ORTEGA  <https://orcid.org/0000-0003-3911-8308>

Universidad Complutense de Madrid

Fecha de recepción: 15.III.2025

Fecha de revisión: 19.IV.2025

Fecha de aceptación: 16.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Sergio Jorge Fernández Ortega: Facultad de Educación – CRFP. Universidad Complutense de Madrid. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040 Madrid. Despacho 3000. E-mail: sergiojf@ucm.es

PALABRAS CLAVE:

Abandono escolar temprano;
factores escolares de riesgo;
buenas prácticas;
equidad educativa;
intervención socioeducativa.

RESUMEN: Esta investigación se ha propuesto identificar los factores escolares de riesgo en el abandono escolar temprano, así como las buenas prácticas que se han puesto en marcha en diferentes centros de educación secundaria y que pueden prevenir este fenómeno. Para ello se ha utilizado una aproximación cualitativa y sociocrítica, desarrollando un grupo focal con una representación de cinco profesionales de la educación social.

Existe una situación problemática en la sociedad española actual: parte de la juventud de 18 a 24 años ha abandonado su itinerario educativo sin poder alcanzar una titulación oficial que les permita una adecuada inserción sociolaboral, con repercusiones en su calidad de vida.

En España, la tasa de abandono escolar temprano es del 13% en 2024, 8,9 puntos menos (un 40,7%) que diez años antes (21,9 en 2014) y, aunque la distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido (de 10,8 puntos en 2014 a 3,5 puntos en 2024), sigue siendo de las más altas, sólo por debajo de Rumanía (16,6%) según datos de 2023.

Como resultados, se han identificado algunos factores escolares interesantes, que pueden ser categorizados en factores del centro escolar, como la baja participación del alumnado en el centro escolar, y factores del sistema educativo general, como su falta de flexibilidad. En cuanto a las buenas prácticas educativas se nombran algunas iniciativas y programas interesantes, como la metodología del aprendizaje-servicio o el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje. La investigación constata que las percepciones desde la educación social coinciden con aspectos ya desarrollados en otras investigaciones y producciones científicas.

El conocimiento de estos resultados puede tener implicaciones en la forma de organizar y gestionar los centros educativos, con la finalidad de mejorar la vinculación escolar del alumnado más vulnerable.

KEYWORDS: Early school leaving; school risk factors; best practices; educational equity; socio-educational intervention.	ABSTRACT: This research aimed to identify school-based risk factors for early school leaving, as well as good practices implemented in different secondary schools that can prevent this phenomenon. A qualitative and sociocritical approach was used, forming a focus group with representatives of five social education professionals. There is a problematic situation in today's Spanish society: a proportion of young people aged 18 to 24 have dropped out of school without being able to obtain an official qualification that would allow them adequate social and labor integration, with repercussions on their quality of life. In Spain, the early school leaving rate is 13% in 2024, 8.9 points lower (40.7%) than ten years earlier (21.9 in 2014) and, although the gap with the European Union average has also narrowed (from 10.8 points in 2014 to 3.5 points in 2024), it remains one of the highest, only below Romania (16.6%) according to 2023 data. As a result, some interesting school factors were identified, which can be categorized as school-related factors, such as low student participation, and factors of the general education system, such as its lack of flexibility. Regarding good educational practices, some interesting initiatives and programs are mentioned, such as the service-learning methodology or the learning communities educational model. The research confirms that perceptions from a social education perspective coincide with aspects already developed in other research and scientific productions. Knowledge of these results may have implications for the way schools are organized and managed, with the aim of improving school engagement among the most vulnerable students.
PALAVRAS-CHAVE: Abandono escolar precoce; fatores de risco escolar; boas práticas; equidade educacional; intervenção socioeducativa.	RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar os fatores de risco para o abandono escolar precoce, bem como as melhores práticas implementadas em diversas escolas secundárias que podem prevenir esse fenômeno. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa e sociocrítica, desenvolvendo-se um grupo focal com representação de cinco profissionais da educação social. Existe uma situação problemática na sociedade espanhola atual: muitos jovens de 18 a 24 anos abandonaram a escola sem poder obter uma qualificação oficial que lhes permita uma integração social e laboral adequada, com repercussões na sua qualidade de vida. Na Espanha, a taxa de abandono escolar precoce é de 13% em 2024, 8,9 pontos abaixo (40,7%) do que dez anos antes (21,9 em 2014) e, embora a diferença com a média da União Europeia também tenha diminuído (de 10,8 pontos em 2014 para 3,5 pontos em 2024), continua sendo uma das mais altas, abaixo apenas da Romênia (16,6%), segundo dados de 2023. Como resultado, alguns fatores escolares interessantes foram identificados, os quais podem ser categorizados em fatores relacionados à escola, como baixa participação dos alunos na escola, e fatores gerais do sistema educacional, como sua falta de flexibilidade. Em relação às boas práticas educacionais, são mencionadas algumas iniciativas e programas interessantes, como a metodologia de aprendizagem-serviço ou o modelo educacional de comunidades de aprendizagem. A pesquisa confirma que percepções da educação social coincidem com aspectos já desenvolvidos em outras pesquisas e produções científicas. O conhecimento desses resultados pode ter implicações na maneira como as escolas são organizadas e gerenciadas, com o objetivo de melhorar o engajamento escolar entre os alunos mais vulneráveis.

Introducción

Esta investigación se centra en el abandono escolar temprano, situación que en la actualidad suscita gran preocupación e interés entre los agentes educativos, pudiéndose definir como (Consejo de la Unión Europea, 2011): “se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación” (p. 1); en consonancia con el resumen ejecutivo Eurydice (Noorani, 2015) que sitúa el abandono escolar prematuro cuando el alumnado deja de asistir a cualquier tipo de institución docente antes de finalizar el nivel secundario superior.

Es innegable que vivimos en una sociedad convulsa, en continuo cambio, pero parece que el sistema educativo del que nos hemos dotado permanece inmóvil, no se adapta a estos cambios, o lo hace muy lentamente. Parte de esa adaptación consistiría en dar respuesta a las necesidades sociales, a los problemas y retos tanto actuales como futuros que la sociedad plantea (Quintanal, 2019), como lo es esta situación que sufre parte de nuestra juventud, el abandono de los estudios de manera prematura.

Si se profundiza en el problema, se constata que es una situación compleja, con diferentes contextos y perfiles, y que cuenta con muchos factores interrelacionados, algunos de los cuales pasan por el propio sistema educativo o la organización y gestión del centro escolar.

Es por ello que se requiere un nuevo modelo de escuela donde se replanteen sus métodos y su organización pedagógica a fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de estos nuevos perfiles de alumnado, con un enfoque transformador (Ferreira *et al.*, 2025).

Si esto no se consigue, se estará favoreciendo que se reproduzcan en este alumnado, en un futuro no muy lejano, los mismos patrones de pobreza y desigualdad que vienen de generaciones anteriores (EOI, 2010) y que conllevan situaciones de injusticia y vulnerabilidad social, que no permitirán a la adolescencia y juventud de hoy, disfrutar de vidas futuras dignas de ser vividas.

1. Justificación y objetivos

El enfoque de esta investigación se puede vincular con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que las Naciones Unidas promueven, dentro de su Agenda para el Desarrollo Sostenible, y más concretamente al objetivo número 4, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Así, algunas de las metas que se proponen alcanzar antes del 2030 incluidas en este objetivo tienen relación directa con el objeto de estudio, como son asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria o asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad.

Estamos hablando del derecho de todas las personas a una educación de calidad, en concordancia con el Consejo de la Unión Europea (2018), que propugna la importancia de un aprendizaje permanente que acoja a todas las personas, no importando sus características, y con la suficiente calidad, para conseguir una participación social plena.

Existe, además, un amplio marco normativo que garantiza el derecho a la educación a nivel internacional, como en la Declaración Universal de Derechos Humanos o en la Convención sobre los Derechos del Niño, que justifican más si cabe la garantía de este derecho en la ciudadanía.

En el marco legal español se debe incluir, en primer lugar, la referencia a la Constitución española, que establece, en su artículo 27, diferentes aspectos en torno a la educación: “todos tienen derecho a la educación”, cuya modalidad básica debe ser “obligatoria y gratuita” (p. 8), y cuyo objeto es: “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8).

La Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor (17 de enero, 1996), aporta una nueva filosofía en relación con la infancia, basada en un mayor reconocimiento del papel que desempeña en la sociedad y la exigencia de su mayor protagonismo. Esta ley trata de transponer los principios de la Convención sobre los derechos del Niño al estado español y, entre otros aspectos, señala que los deberes de los menores con respecto al ámbito escolar son estudiar en las etapas obligatorias y tener una actitud positiva de aprendizaje durante todo el proceso formativo.

En el ámbito educativo, la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (4 de julio, 1985), establece también en su artículo 1 que: “Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad” (p. 6), y que, así mismo:

Tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. (p. 7)

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (4 de mayo, 2006), cuyo texto consolidado también recoge los esfuerzos de la sociedad española por conseguir que toda la juventud esté escolarizada hasta los dieciséis años de edad, pero cuyo objetivo actual consiste en mejorar los resultados generales y reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.

Por otro lado, aunque en España la tasa de abandono escolar sigue en descenso, desde un 21,9% en 2014 a un 13% en 2024, continúa siendo de las más altas de Europa, solo por debajo de Rumanía, con un 16,6% (INE, 2025).

Esta situación implica un déficit en la adquisición de aprendizajes necesarios para una adecuada inserción social y laboral para parte de la juventud, que puede derivar, según autores como Capriati (2016), en situaciones de dificultad social, al no estar adquiriendo las competencias necesarias para su vida futura.

Si se pretende caracterizar un perfil propio de la juventud que abandona tempranamente la escuela, encontramos distintas aportaciones (Consejo de la Unión Europea, 2011; García, 2013), aunque todas incluyen aspectos similares como el sexo masculino, entornos socioeconómicamente desfavorecidos, origen extranjero o minorías

étnicas, con bajo capital cultural de origen, necesidades educativas especiales, cambios de centro escolar, mal estado de salud o anímico, no seguimiento escolar de la familia, bajos niveles de satisfacción con aspectos escolares, la titularidad pública del centro escolar y con historia de repetición y fracaso escolar.

En esta búsqueda del perfil es interesante la reflexión sobre sí, quizás, no existe un único perfil, sino varios perfiles diferenciados, como indica García (2013), según los datos obtenidos en sus investigaciones, donde describe tres perfiles en los que pueden estar influyendo factores personales, como el historial de expulsiones o sanciones, laborales, como la motivación por encontrar un empleo, o formativos, como la oferta en el contexto educativo no formal.

También existe un interés creciente en cómo las escuelas y sistemas escolares puedan estar influyendo en el abandono escolar temprano (González *et al.*, 2025 aunque el foco principal de la investigación sobre el alumnado que abandona las escuelas secundarias se centre en los factores de riesgo sociales y académicos que les afectan.

Específicamente, cómo se organizan las escuelas en términos de relaciones sociales entre sus miembros ha demostrado influir en la vinculación de sus estudiantes. Así mismo lo consideran Hernández y Alcaraz (2018), resaltando que los factores educativos que más han sido analizados son las políticas educativas, lo que refleja el gran impacto que suponen la calidad de la inversión y la ayuda económica en educación, así como el clima y contexto de las aulas en la toma de decisiones del alumnado sobre su futuro académico (González *et al.*, 2025).

Aun así, se debe tener en cuenta que existen varias esferas que influyen en el fenómeno, como son el hogar, la escuela y el entorno social y cultural (Chen *et al.*, 2019; Christenson *et al.*, 2012; García, 2013; Quintanal, 2019); relacionados entre sí y que se influyen mutuamente, tal como se concluye de la producción científica y de la investigación, de manera que uno afecta o puede afectar a los otros de una determinada manera, por lo que, según Quintanal (2019), se debe tener en cuenta la repercusión que pueda tener la acción socioeducativa en algún aspecto de alguna de las áreas en los elementos de las otras, pudiendo de esta forma ayudar en la mejora de la situación global.

Se considera conveniente plantear a continuación la definición de Educación Social, en este caso según la Asociación Estatal de Educación Social (2007), que la describe como:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter

pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, redes sociales entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (p. 12)

Esta disciplina desarrolla su labor desde una perspectiva tanto teórica como práctica, lo que le permite la educabilidad de las personas que conviven en sociedad, haciendo uso, como comentan Caride *et al.* (2015) y Fernández (2024), de un marco de actuaciones que, entre otras, acompañe a las personas en situación de vulnerabilidad social mediante la prevención.

Partiendo de esta base, es ese mismo encargo el que se le realiza a la educación social por parte de las administraciones públicas dentro del contexto escolar en gran parte del territorio español. Para desarrollar dicho encargo, se integra en el sistema educativo de muy diversas formas, pero siempre, como señalan Galán y Castillo (2008), con la finalidad de responder a las necesidades de la escuela, entre las que se encuentran la generación de redes que conecten a los agentes y recursos del medio social de la comunidad partiendo de su conocimiento.

Dentro de las funciones de la educación social en los centros escolares, Quintanal (2019) nombra tres áreas diferenciadas, donde una de ellas es la preventiva, en la que se detectan los factores de riesgo, en este caso en el ámbito del abandono escolar, y se diseñan acciones para que no aparezcan estas situaciones o, en el caso de que ya hayan aparecido, minimizar sus consecuencias.

Además, según Caride (2006), la educación social recibe el encargo de desarrollar estrategias educativas en los contextos sociales en los que exista esa demanda, con acciones preventivas o de atención, pero siempre con la finalidad de la mejora personal y social de la ciudadanía (Jiménez-Jiménez *et al.*, 2025).

De este modo, el Consejo de la Unión Europea (2011) recomienda a cada Estado-miembro que adopte estrategias generales que incluyan medidas de tipo preventivo, de intervención y de compensatoria. De este modo, propone algunas estrategias en las políticas de prevención destinadas a reducir el riesgo de abandono escolar prematuro antes de que aparezca la situación, matizando que mejoran los resultados de aprendizaje y eliminan los obstáculos al éxito

en los estudios, como ofrecer más apoyo a los centros de enseñanza en zonas desfavorecidas o con gran número de alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos

Se abordan a continuación algunas de las estrategias que pueden ser útiles como soportes para sostener la existencia de los y las jóvenes que forman parte de las cifras y porcentajes de abandono escolar temprano en nuestro país.

En algunos casos se destacan positivamente algunos aspectos más relacionados con los métodos para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Castillo *et al.*, 2016; Consejo de la Unión Europea, 2011; Melendro, 2008, Ley 3/2020 de 29 de diciembre, 30 de diciembre, 2020), como la adecuación a los ritmos, la flexibilidad de los itinerarios educativos, las alternativas a la repetición de curso o la mejora de la calidad de la formación, entre otras.

En otros se centran en la participación y colaboración de los agentes de la comunidad escolar (Consejo de la Unión Europea, 2011; García, 2013), impulsando la colaboración con las familias y favoreciendo la intervención de referentes que puedan mediar con los recursos comunitarios. La vinculación afectiva activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas puede promover el éxito y evitar que el alumnado pierda el interés hacia la escuela (Virtanen *et al.*, 2021).

También se aboga por la mejora del sistema de formación profesional (Consejo de la Unión Europea, 2011) para atraer al alumnado que está pensando en el mundo laboral, así como por un mayor seguimiento y control del alumnado en riesgo (García, 2013; Quintanal, 2019), a través de tutorías más personalizadas por parte del profesorado o el refuerzo de la orientación escolar y profesional (González *et al.*, 2025).

Se trata de transformar los centros de enseñanza en comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, ofreciendo un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje, donde se fomenten las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar, así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la vinculación del alumnado en situación de riesgo con el centro.

Los estudiantes que no se sienten aceptados y apoyados y que no pueden participar activamente en las actividades escolares durante la educación obligatoria pueden volverse indiferentes y desinteresados y, posteriormente, separarse de la educación secundaria superior, por lo que la vinculación con estas actividades

escolares contribuye a generar un sentimiento de pertenencia a la escuela y, por lo tanto, a su valoración (Virtanen *et al.*, 2021).

Además, como argumentan Chen *et al.* (2019), se ha demostrado que las relaciones sociales positivas, sobre todo el contacto con el profesorado dentro y fuera de clase, pueden crear poderosos incentivos para que el alumnado conecte con la escuela, incluso aquellos que expresan que el trabajo escolar es difícil y las expectativas son difíciles de cumplir, o que muestran factores de riesgo académico y social.

No se pueden dejar de visibilizar algunas metodologías integrales que pueden ayudar a la prevención de la desvinculación de los estudios, como el aprendizaje servicio (APS), metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad (Peña-Martínez *et al.*, 2025).

En el APS se combinan intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Es una propuesta innovadora que parte de elementos tan conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizajes. Y, además, como señala Batlle (2011), conecta un compromiso hacia la comunidad con un buen rendimiento escolar, aprender a la vez que se sirve de alguna manera a las necesidades de la sociedad.

Las comunidades de aprendizaje son otro de los modelos de organización escolar, que parte de un enfoque integral e integrador y que parece adecuado para la prevención del abandono escolar.

Una comunidad de aprendizaje, basada en los preceptos del aprendizaje dialógico y transformador, se trata de un proyecto en el que se incluyen un conjunto de actuaciones de éxito, con la finalidad de conseguir una transformación social y educativa (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010). Las comunidades de aprendizaje son un modelo interesante para el fomento de la participación, ya que:

Implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. (p. 19)

Los elementos clave de este modelo educativo son las interacciones, el diálogo y la comunidad. Por un lado, las interacciones promueven el aprendizaje con los y las otras, el diálogo valida los conocimientos y la comunidad aporta algunos recursos que se pueden utilizar en la transformación del centro educativo.

Según García (2013), cuando un centro educativo toma la elección de iniciar el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje, los cambios afectan a la estructura interna del centro, a sus relaciones y a su entorno.

Para conseguir los propósitos que se marca, toda la comunidad de aprendizaje parte de unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), como la creación de una organización y un ambiente de aprendizaje, poner en el centro de la institución escolar los procesos de enseñanza-aprendizaje, buscar el propósito de la enseñanza para la comunidad, el fomento de altas expectativas, desarrollar la autoestima mediante el trabajo riguroso y su apoyo y reconocimiento, generar un proceso evaluativo continuo y sistemático, el aumento de la participación de la comunidad educativa, compartiendo el liderazgo escolar mediante comisiones de trabajo o favoreciendo la educación entre iguales.

Las comunidades de aprendizaje se basan en algunas actuaciones educativas de éxito, que favorecen la participación y el aprendizaje en comunidad, basadas en algunos criterios indispensables (Community of Research on Excellence for All [CREA], 2018) para ser denominadas de este modo, como que generen las mayores mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado, que sean actuaciones transferibles a diversos contextos, que estos dos aspectos anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tienen en cuenta todas las voces que componen la comunidad educativa y que los tres puntos anteriores se hayan avalado en publicaciones de la comunidad científica internacional.

2. Metodología

Los objetivos que se han planteado con esta investigación son dos, por un lado, *Identificar los principales factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano* y, por otro lado, *Reconocer acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano*.

Partiendo de estos objetivos, las preguntas de investigación son *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que son los factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano?*, así como *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que pueden ser acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?*

Esta investigación se basa en un paradigma cualitativo de la investigación en ciencias sociales,

que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. Como explica Barbour (2013): “trata de acercarse al mundo de ahí fuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (p. 16), en este caso analizando las experiencias prácticas y visiones de los profesionales de la educación social.

Consiste pues en una investigación contextualizada, situada, donde no se pretende generalizar los datos de la investigación, sino analizar y comprender los discursos generados por un grupo de profesionales que desarrollan su labor en centros educativos y que pueden ofrecer una perspectiva diferente a la de otros miembros de la comunidad educativa sobre el problema del abandono escolar temprano y su prevención, dada su formación específica.

El paradigma o metodología cualitativa “Trata de comprender lo que las personas dicen. Busca darle una respuesta subjetiva, descriptiva a todo aquello que guarda relación con el ser humano” (Molano, 2021, p. 19).

En este sentido, la técnica utilizada para la recogida de información ha sido el grupo focal, ya que se trata de una estrategia idónea para captar las percepciones de los informantes con respecto a diferentes aspectos relacionados con la prevención del abandono escolar temprano.

El enfoque de investigación elegido tiene en cuenta las opiniones de los profesionales de la educación social que han participado como informantes clave en el grupo focal que se organizó y desarrolló al efecto.

Antes de la recogida de datos mediante el grupo focal, se entregó a cada participante un documento de consentimiento informado, mediante el cual se explicaron tanto los objetivos como los pormenores de la investigación, así como sus riesgos y beneficios. En el mismo documento se recogía la confidencialidad en todo el proceso, así como se solicitaba su firma autorizando su participación en la investigación y su consentimiento para la grabación del vídeo y el audio, cumpliendo así con los preceptos éticos de un proceso de investigación en el ámbito social.

a. Informantes clave

Para la selección de los informantes clave, cinco profesionales de la educación social, uno por centro, se ha seguido un tipo de muestreo intencional, que, según destacan Otzen y Manterola (2017) “Permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos. Se utiliza en

escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (p. 230).

En este caso, el contexto que sirve de marco a esta investigación son los Institutos de Educación Secundaria de cinco comunidades autónomas, siendo el criterio de selección muestral que estos cinco territorios son los únicos que cuentan con profesionales de la educación social formando parte de los equipos educativos estables, por lo que cumplen el objetivo de aportar la mirada socioeducativa con conocimiento del contexto educativo formal y del fenómeno concreto del abandono escolar temprano, por estar en contacto directo con el alumnado que muestra indicios o está ya implicado en procesos de abandono, desde un enfoque preventivo.

Se ha tenido en cuenta una elección por cuotas, que hubiera representación masculina y femenina, así como que hubiera representación de profesionales con más y con menos experiencia en el ámbito. Además, esta selección muestral cumple con el criterio de saturación teórica, es decir, la información adicional que se podría obtener con nuevos informantes podría resultar reiterativa y redundante.

En los resultados se describirán algunas citas literales de los informantes clave para ejemplificar las interpretaciones realizadas. Las personas informantes aparecerán codificadas de esta forma: [Inf-1], donde el número 1 indica la persona informante que ha realizado esa aportación dentro del grupo de discusión.

b. Procedimiento

En torno a la recogida de la información, se ha diseñado un grupo de discusión, con un planteamiento semiestructurado, que aporta flexibilidad a la investigación, por lo que se han podido introducir nuevos elementos en forma de cuestiones a partir de sus aportaciones, para poder recoger los discursos del grupo y construir así su relato.

En torno al análisis de la información, se ha realizado un análisis de contenido, transformando la información en datos, para poder estructurarlos e interpretarlos inscribiéndoles un sentido (Pérez, 2023), así como se utilizaron algunos procedimientos de rigor para tratar de tener en cuenta la validez, la credibilidad y la transferibilidad (Plaza *et al.*, 2017).

Se utilizó un software específico para la organización y análisis de los datos, Atlas.ti, mediante el cual se realizó una codificación temática referida a los aspectos encontrados en la revisión teórica y de otras investigaciones sobre

el objeto de estudio, aunque también se optó por una codificación abierta, es decir, recogiendo categorías procedentes de los datos.

3. Resultados

Para responder a la pregunta de investigación, *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que son los factores escolares de riesgo que influyen en la prevención del abandono escolar temprano?*, se ha considerado adecuado separar las aportaciones del grupo de discusión en dos amplias categorías. Por un lado, los factores del centro escolar y, por otro lado, los factores del sistema educativo general.

En el primer caso, aunque se nombran factores como las instalaciones del centro educativo, el número de alumnado, el liderazgo del equipo directivo y sus prioridades, el proyecto educativo del centro y las metodologías utilizadas en clase; hay otros que aparecen más veces en los discursos.

Los problemas de convivencia suelen mostrar relación con el abandono: “(...) en algunos casos acaba derivando en problemas de convivencia, de disfunción y demás, que parece que estamos hablando de temas distintos, pero al final vamos asociando, ¿no? El tema de ese posible abandono, de ese posible absentismo pasivo con actitudes disruptivas” [Inf-1].

La gestión de las expulsiones puede estar generando, indirectamente, una desvinculación escolar: “Quieres que te lo traiga (al alumno/a) después de que ha habido un desenganche, se ha tirado tres meses, seis, un año o dos con múltiples formas de absentismo, generando expulsiones, ¿no?” [Inf-3].

También, la colaboración e implicación del profesorado: “He invitado a participar en las visitas a domicilio a determinados profes, y hemos ido. Ha habido profes que sí que han accedido” [Inf-5]; incluso muchas veces no quieren desarrollar intervenciones con el alumnado por miedo a que continúen los conflictos y disrupciones en el aula: “Y luego también encuentro mucha resistencia dentro del sistema educativo en el que no me obligues a abrir un expediente de absentismo para que podamos perseguir a ese chaval, porque yo prefiero casi que no esté, de ahí una de las grandes resistencias, y para mí es una pelea” [Inf-1]; o que anteponen la cultura del esfuerzo como excusa: “(...) las resistencias de determinado profesorado que todavía tiene cliché de esto de la falsa idea de la cultura del esfuerzo” [Inf-5].

El abordaje curricular puede ayudar a la prevención del abandono: “Pero yo creo que el centro tiene también un margen de maniobra muy

amplio, desde cómo aborda el currículum, cuáles son los contenidos mínimos cuando los pacta con el alumnado” [Inf-3]; aunque a veces no es sencillo: “(...) hacer cualquier cosa que se salga del currículum pues inspección no lo suele ver” [Inf-5].

También influye la baja participación en el centro, que repercute en su vinculación escolar: “(...) (el alumnado) a medida que va avanzando cada vez tiene menos voz, desde las asambleas de infantil, a: este es el examen y punto” [Inf-3], y podría ser una buena opción como factor protector: “(...) les hacemos participar y les estamos implicando en cuestiones y elementos que al final están repercutiendo en todo ello” [Inf-1], o: “(...) desde actividades en el centro en las que ellos cogiesen protagonismo” [Inf-2].

En el segundo caso, es destacable la gran cantidad de factores que se nombran, situándose como un bloque de riesgo importante en la prevención del abandono escolar temprano. En general, el relato pasa por un sistema educativo cerrado, con poca flexibilidad, que no cuenta con alternativas válidas para el alumnado con situaciones o problemáticas que le impiden la vinculación con los estudios y con el centro educativo, que muestra un enfoque segregador y desde el déficit, y que no cuenta con recursos suficientes. Aunque se nombran factores como las leyes educativas cambiantes y su poco respaldo al proceso educativo, el enfoque de la intervención, a veces basado en el déficit, la falta de autonomía del centro escolar, el poco reconocimiento institucional del profesorado y, por tanto, su gran movilidad; hay otros factores que aparecen en mayor medida.

La intervención segregadora: “(...) se habla constantemente de inclusión, pero es una palabra muy bonita que queda sobre blanco, pero luego en las medidas no tiene nada que ver con la inclusión porque se trabaja constantemente sobre la segregación, ¿no?” [Inf-5], o: “(...) hay una parte que también se nos queda fuera” [Inf-5]; y que en algunos casos se utilizan programas de mayor flexibilidad metodológica para justificar la segregación escolar: “La FP Básica, y quizás el propio profesorado, en los propios equipos directivos y los propios departamentos de orientación han visto como una alternativa fácil para quitarse del aula al que molesta” [Inf-2].

Además, un sistema educativo cerrado y poco flexible: “(...) un sistema, el escolar, es un sistema muy cerrado, con mucha trayectoria como muy antigua, con poca permeabilidad” [Inf-5]; por lo que: “(...) (el sistema educativo) tiene que empezar a ofrecer otras alternativas, más flexibilidad” [Inf-3]; además de que: “(...) muchas veces hay que apostar por actuaciones, flexibilizando determinados espacios, determinados tiempos” [Inf-1].

La falta de recursos profesionales y su aprovechamiento es otro de los aspectos destacados: “A nivel escolar, importante, carecemos de recursos profesionales suficientes en muchas ocasiones” [Inf-1]; o: “(...) los centros quieren más recursos, pero (...) para seguir haciendo lo mismo” [Inf-5]; así como: “(...) en todos los centros educativos te dicen lo mismo, no hay recursos” [Inf-2].

Y, por último, la poca diversidad de alternativas formativas: “¿Qué hay más allá de la ESO? (...) o, ¿qué hay dentro de la ESO que le podemos ofrecer de alternativa?” [Inf-1], o “(...) el sistema educativo (...) tiene que empezar a ofrecer otras alternativas” [Inf-3], o “(...) el sistema no te ofrece tampoco medidas de segunda oportunidad, ni medidas” [Inf-5].

Para responder a la segunda pregunta de investigación, *¿Cuáles creen estos profesionales de la educación social que pueden ser acciones socioeducativas de éxito (buenas prácticas) para la prevención del abandono escolar temprano?*, se nombran en el grupo de discusión acciones socioeducativas de éxito de diverso calado, que se pueden clasificar en diferentes áreas, como se ha venido haciendo con los factores escolares de riesgo.

En general, el relato identifica la innovación y la creatividad como buenas impulsoras de buenas prácticas: “Y luego el tema de la creatividad, de la innovación, de actividades diferentes”. [Inf-2].

Por un lado, propuestas que relacionan el área personal del alumnado con los centros educativos, como una sala de educación emocional y mindfulness, actividades motivadoras o relajantes como el yoga, la intervención con caballos o una granja y huerto escolar; que motivan y tienen en cuenta a veces los objetivos profesionales del alumnado. También las tutorías entre iguales o mentorías, el alumnado ayudante o acompañante y las jornadas de acogida, para comenzar en el centro escolar con un acompañamiento que mitigue los miedos. Se considera interesante un proyecto desarrollado con adolescentes gitanas embarazadas, en el que existe un abordaje curricular más flexible, en el que cuentan con un espacio de relación con alumnas como ellas, donde pueden apoyarse, motivarse y seguir vinculadas al proceso educativo.

Por otro lado, propuestas para trabajar específicamente en convivencia, como los programas alternativos en aula de convivencia, para continuar con el proceso educativo en grupos pequeños, acompañados por profesorado cuatro o cinco horas diarias, con un planteamiento flexible en el que, por un sistema de puntos, desarrollan aprendizajes académicos con objetivos laborales a la vez que

realizan actividades que les interesan y motivan. También son interesantes los círculos de diálogo en las prácticas restaurativas, para establecer formas de llegar a acuerdos para la reparación de las relaciones ante diferentes conflictos.

Además, se pueden destacar aquellas propuestas que se centran en la mejora de las metodologías didácticas y la estructura escolar, como los proyectos interdisciplinares, entre diferentes asignaturas y el establecimiento de dos docentes por aula y asignatura, o el sistema por puntos en el proceso educativo. Una iniciativa interesante es la instauración, mediante un compromiso conjunto de la comunidad educativa, del plan de igualdad escolar, que puede servir como excusa a partir de la que estructurar y dar sentido a muchas de las actuaciones que se venían haciendo en los centros.

Las iniciativas relacionadas con la transformación de los centros escolares en comunidades de aprendizaje combinan resultados académicos con la mejora de la convivencia y la relación con el entorno cercano, pudiendo colaborar con las familias y con la comunidad. En general, el relato pasa por la dificultad de la transformación según los criterios marcados, aunque se vienen realizando pequeñas actuaciones incluidas en este modelo pedagógico, como las tertulias dialógicas.

La catalogación del centro escolar como centro de difícil desempeño puede ayudar en el proceso educativo, aunque también podría limitarlo, ya que no ayuda a la estabilidad del profesorado y no se premia al profesorado que lo hace bien, lo que implica una mayor movilidad docente, así como la consecuente falta de continuidad de la intervención, lo que no favorece la vinculación escolar.

Se destaca la metodología de Aprendizaje-Servicio, ya que se nombra de manera frecuente para visibilizar sus beneficios en el alumnado, dándole un sentido práctico y solidario al proceso educativo. Motiva al alumnado, sienten que se les da confianza, que se generan vínculos y sentimiento de pertenencia al centro.

También, se pueden distinguir aquellas que se centran en la vinculación del área familiar y el escolar, como los programas de parentalidad, para formar a las familias como alternativa a la expulsión de sus hijas e hijos, o *RadioEdu*, entrevistas a familiares en la radio escolar. Ambas acciones implican esa colaboración tan anhelada entre centro y familias, así como el compromiso familiar en la trayectoria escolar del alumnado.

Y, por último, aquellas propuestas que profundizan en la relación del sistema educativo con el área socio-comunitaria, y, sobre todo, en la futura inserción sociolaboral del alumnado, como

los programas de Formación Profesional Dual y las prácticas remuneradas en Formación Profesional Básica, el programa *Activa-T*, para la formación en habilidades personales, sociales y laborales del alumnado, jornadas de Formación Profesional, donde se invita a los centros educativos de la comarca a presentar sus ciclos formativos y los programas de segunda oportunidad, en los que se favorece la continuidad del alumnado en programas formativo-laborales más flexibles y con un seguimiento personalizado. Esta mayor conexión con el mundo laboral puede conllevar una mayor motivación en el alumnado y apoyo familiar si, además, se articula en propuestas más flexibles o de baja exigencia.

4. Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados de esta investigación, se pueden destacar algunos aspectos interesantes.

En cuanto a los factores escolares de riesgo, según los resultados de esta investigación, es importante poner el foco del objeto de estudio en cómo el sistema educativo puede estar influyendo en las decisiones de abandono del alumnado, ya que puede ser una de las áreas con más alto impacto (Gutiérrez-de-Rozas *et al.*, 2023). La colaboración e implicación del profesorado, que parte de sus expectativas (UNICEF, 1996) es otro de los factores a destacar, así como el abordaje que realizan del currículum, si no tienen en cuenta su adaptación para parte del alumnado (OEI, 2010).

Además, una intervención educativa segregadora puede estar afectando negativamente a la vinculación escolar, dando muestras de un sistema educativo cerrado y poco flexible (OEI, 2010). Si se tienen en cuenta los resultados del área socio-comunitaria, la influencia del grupo de amistades puede favorecer la desvinculación escolar, aunque, por otro lado, su apoyo puede suponer una ayuda para el mantenimiento escolar (Bianchi *et al.*, 2021). Es de destacar el impacto de las expulsiones como medida ante los conflictos de convivencia, factor expresado por algunos informantes en esta investigación, que puede estar favoreciendo un alejamiento del sistema educativo para el alumnado en riesgo de abandono (Narváez, 2021).

En torno a las buenas prácticas, todas las propuestas realizadas por las y los participantes en la investigación cumplen algunos aspectos como la colaboración escolar, la flexibilidad y la permeabilidad de los itinerarios educativos, el refuerzo del vínculo entre los sistemas educativo y de formación y el mundo del trabajo, el fomento de las actividades extracurriculares después del horario escolar y fuera del centro escolar

(Virtanen *et al.*, 2021), así como actividades artísticas, culturales y deportivas, que pueden mejorar la autoestima y la capacidad de aguante del alumnado en situación de riesgo, reforzando las metodologías de aprendizaje personalizado; que coinciden con las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (2011).

Además, también son necesarios los programas de segunda oportunidad fuera del sistema educativo formal (García, 2013), tal como se propone en el discurso grupal de esta investigación y coincidiendo con la introducción al ámbito laboral y de acuerdo con metodologías didácticas más adecuadas. Cercanía y atención más personalizada es lo que aportan tanto estos programas como los programas de tutorías entre iguales o mentorías, también nombrados en los discursos de las personas informantes, coincidiendo con otras investigaciones que promulgan sus bondades para la ayuda al alumnado en riesgo de exclusión social al responsabilizarles de su proceso de aprendizaje (No-Gutiérrez *et al.*, 2020).

También aparece el Aprendizaje-Servicio de forma frecuente en esta investigación como estrategia interesante, coincidiendo con Batlle (2011) en que puede tener múltiples beneficios para el alumnado, uniendo éxito en los procesos educativos con un servicio a la comunidad que aporta el sentimiento de ser útiles al territorio donde habitan.

En torno a las comunidades de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2011), los resultados de la investigación coinciden con otros estudios en que conllevan una transformación social y educativa importante (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010), con un gran esfuerzo en consensuar unos principios pedagógicos compartidos por toda la comunidad educativa (Flecha y Puigvert, 2002), por lo que a veces su desarrollo puede verse limitado por múltiples complicaciones.

Además, muchas de las buenas prácticas mencionadas coinciden en principios y metodología con el programa Check y Connect

(Christenson *et al.*, 2012), que implica un acompañamiento individualizado del progreso del alumnado, una intervención que mantenga la relación con la escuela y la relación con las familias. Así mismo, otros estudios corroboran la importancia de la colaboración familiar con los centros educativos (Alonso-Domínguez *et al.*, 2024), lo que reduciría las consecuencias de los problemas familiares en la vinculación escolar.

Las estrategias y acciones socioeducativas de éxito identificadas en esta investigación ponen de manifiesto la necesidad de articular propuestas preventivas que eviten las situaciones de abandono escolar, promoviendo un sistema educativo que realmente garantice el derecho a la educación que tanto se pretende conseguir.

Las limitaciones de esta investigación vienen dadas por la subjetividad de las y los informantes clave, que tienen la visión propia del contexto en el que desarrollan su labor, aunque se haya intentado compensar esta subjetividad aportando cinco visiones en contextos sociales, económicos y culturales diferentes.

Como futuras líneas de investigación, se propone profundizar en las diferencias de género encontradas entre los porcentajes de abandono escolar temprano en chicos y chicas, con una cifra siempre mayor en los primeros tanto en España como en el conjunto de países europeos. De este modo se puede desarrollar una investigación en torno a si ser chico, socializado en una masculinidad caracterizada como patriarcal (Bernardos *et al.*, 2023), tiene alguna relación con el hecho de abandonar los estudios de manera prematura en mayor medida (Suberviola *et al.*, 2024).

Para ello se deberá aplicar una perspectiva feminista y sociocrítica, que aporte, no sólo una mirada diferente a los estudios sobre la organización del sistema educativo, si no a las intervenciones socioeducativas en el contexto escolar, como las pedagogías feministas “para la transformación de la ciudadanía en clave de igualdad, equidad y justicia social” (Martínez, 2016, p. 129).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Domínguez, A., González-Arias, R., Escudero-Castillo, I., y Mato-Díaz, F. J. (2024). La contención del abandono escolar temprano: una evaluación cualitativa del Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento en Asturias. *Acciones e investigaciones Sociales*, (45), 83-102. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accionesinvestig-soc.2024459656
- Arredondo, R., y Narváez, M. C. (2021). Las expulsiones, factor de riesgo ante el abandono y el fracaso escolar. *EH-QUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (16), 81-102. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0015>
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, (972), 49-54. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3aditca1.pdf>
- Bernardos, A., Solbes, I., y Martínez, I. (2023). Conocimiento y naturalización de los estereotipos de género en estudiantes de secundaria y su relación con la aceptación en el grupo de iguales. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 857-868. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80172>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., y Alivernini, F. (2021). School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: the protective role of peer acceptance at school. *School Mental Health*, (13), 266-278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>
- BOE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, páginas 21015 a 21022.
- BOE (1996). Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 17 de enero de 1996, páginas 1225 a 1238.
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207.
- BOE (2020). Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.
- Capriati, A. J. (2016). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (69), 131-150. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3638>
- Caride, J. A. (2006). Da escola e da Educação Social como espaços y tiempos para el encuentro entre el profesorado y los educadores sociales. En Castro, M. M., Malheiro, X. M., y Rodríguez, X., *La escuela, ¿punto de encuentro entre el profesorado y educadores/as sociales?* (pp. 27-32). Nova Escola Galega-CESGA.
- Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. R. (2015). De la pedagogía como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 4-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Castillo, M., Paredes, L., y Bou, M. (2016). *Educación social y escuela. Necesidades, contextos y experiencias*. UOC.
- Chen, B. -B., Wiium, N., Dimitrova, R., y Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38(3), 705-714. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9646-0>
- Christenson, S. L., Stout, K., y Pohl, A. (2012). *Check & connect manual: Implementing with fidelity*. University of Minnesota; Institute on Community Integration. https://www.imdetermined.org/wp-content/uploads/2017/10/check_and_connect_dc.pdf
- Community of Research on Excellence for All [CREA]. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 1: Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje*. CREA; STEP4SEAS. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/593/d701c76af5c7758c0bfb69293e22b4fe.pdf>

- Consejo de la Unión Europea. (2011, 28 de junio). *Recomendación del Consejo. Relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*. Diario oficial de la Unión Europea C 191/01 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=EN)
- Consejo de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). *Recomendación del Consejo. relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario oficial de la Unión Europea C 189/1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Cortes Generales. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado 311. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Díez-Palomar, J., y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24-1(67), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Fernández, S. J. (2024). Estrategias propuestas desde la educación social para prevenir el abandono escolar temprano. *Revista de Humanidades*, (51), 181-206. <https://doi.org/10.5944/rdh.51.2024.38655>
- Ferreira, M. N. D., Scortegagna, P. A., y Peloso, F. C. (2025). A educação social escolar como espaço de emancipação do sujeito e transformação do locus social e comunitário: um olhar para a experiência da Escola Secundária Comunitária Sagrado Coração de Amatongas, Moçambique. *Quaderns d'animació i educació social*, (41), 1-20. https://quadernsanimacio.net/index.htm_files/A%20Educacao%20social%20escolar.pdf
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279/285>
- Galán, D., y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, (38), 121-133. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165590/371725>
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Síntesis.
- González, E. M., Bernárdez, A., Rodríguez, M. J., y Cutanda, M. T. (2025). La metodología de aula como factor de protección frente al abandono escolar temprano: análisis de medidas de apoyo educativo en Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.3020>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., Lopez-Martín, E., y Carpintero, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Hernández, M. A., y Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2136/2165>
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Encuesta de población activa (EPA). Cuarto trimestre de 2024*. Instituto Nacional de Estadística.
- Jiménez-Jiménez, R., Martín-Cuadrado, A. M., y Pérez-Sánchez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (46), 153-173. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.09
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60 (4), 65-77. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28869/15390>
- Molano, M., Valencia, A. M., y Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>
- No-Gutiérrez, P., Rodríguez-Conde, M. J., Torrecilla-Sánchez, E., y Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-13. <https://doi.org/10.14201/eks.23049>
- Noorani, S. (coord.) (2015). *Resumen ejecutivo Eurydice. La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://repositori.ujj.es/xmlui/bitstream/handle/10234/187842/abandono_eurydice_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI. <https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Peña-Martínez, J., Mampaso, J., Moraleda, A., y Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (46), 243-258. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.14

- Pérez, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas metodológicas*, 23(27), 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Plaza, J., Uriguen, P., y Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista ARJÉ*, (11), 352-357. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. CCS.
- Suberviola, I., Navaridas, F., y González, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: perspectiva del estudiantado. *Educación XX1*, 27(1), 229-252. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., y Lerkkanen, M. -K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, (86), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Fernández-Ortega, S. J. (2025). Factores escolares de riesgo y buenas prácticas en abandono escolar desde la perspectiva de un grupo de educadoras y educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 69-82. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Sergio Jorge Fernández Ortega. Facultad de Educación - CRFP. Universidad Complutense de Madrid. Calle del Rector Royo-Villanova, 1, 28040 Madrid. Despacho 3000. E-mail:sergiojf@ucm.es

PERFIL ACADÉMICO

SERGIO JORGE FERNÁNDEZ ORTEGA

<https://orcid.org/0000-0003-3911-8308>

Educador social y pedagogo, Máster en “Intervención educativa en contextos sociales”, especialidad en “Infancia y adolescencia en dificultad social” por la UNED.

Colegiado y Presidente del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Madrid (CPEESM) durante dos mandatos, actualmente miembro de Junta de Gobierno. Colaborador del CGCEES y la AIEJI en diferentes comisiones y proyectos.

En la actualidad, Profesor de Secundaria de Intervención Sociocomunitaria en los ciclos formativos de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, así como Profesor Asociado en el Grado de Educación Social de la UCM en Madrid.

Sus líneas de docencia e investigación son la educación social escolar, la infancia y adolescencia en dificultad social y la igualdad y diversidad de género.

Ha participado en varios proyectos de innovación docente y de transferencia del conocimiento, así como en varios congresos y seminarios; autor de varios artículos académicos y capítulos de libro académicos.

**Trayectorias escolares de la infancia en pobreza.
Resultados del programa CaixaProinfancia en contexto
pospandémico**

**School trajectories of children in poverty.
Results of the CaixaProinfancia program in the post-pandemic context**
**Trajektorias escolares das crianças em população.
Resultados do programa CaixaProinfância no contexto pós-pandemia**

Irene CUSSÓ-PARCERISAS*  <https://orcid.org/0000-0002-1059-2287>

Elena GALLARDO-NIETO**  <https://orcid.org/0000-0001-8588-8050>

Cristina CAÑETE-MASSÉ***  <https://orcid.org/0000-0002-3101-2923>

Eva RODRÍGUEZ*  <https://orcid.org/0000-0001-7655-434X>

Jordi LONGÁS*  <https://orcid.org/0000-0001-8511-3044>

Jordi RIERA*  <https://orcid.org/0000-0003-4567-8088>

*Universitat Ramon Llull, **Universitat Rovira i Virgili y ***Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 14.III.2025

Fecha de revisión: 28.IV.2025

Fecha de aceptación: 27.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Elena Gallardo-Nieto: Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. C/ de Valls s/n. C.P. 43002 Tarragona. E-mail: elenamaria.gallardo@urv.cat

PALABRAS CLAVE:

Educación
compensatoria;
programa después
de la escuela;
alumnos en riesgo;
éxito escolar;
igualdad de
oportunidades.

RESUMEN: En este estudio analizamos los resultados y trayectorias escolares de los participantes en el programa CaixaProinfancia durante el contexto pospandémico. El programa es referente estatal en la atención a la infancia en situación de vulnerabilidad social y tiene como objetivo romper el ciclo de transmisión de la pobreza a través del apoyo socioeducativo integral. Se trata de un estudio transversal y longitudinal descriptivo que analiza las tasas de promoción y abandono escolar en general, y, más concretamente, en el final de la etapa de la educación secundaria obligatoria, comparando aquellos participantes que realizan refuerzo educativo dentro del programa y los que no participan en los cursos 20/21; 21/22 y 22/23. La muestra total es de 42.969 casos, y según el objetivo específico del estudio se analiza la muestra por completo o se divide. Como resultados, observamos que a lo largo del tiempo se mantiene una tendencia favorable a la mejora y mantenimiento de la graduación en 4.º de ESO, 82,4%, situándose en 0.8 puntos porcentuales por encima de la media nacional en el último curso 2022-23 (81,6%). El abandono de los estudios también es menor en los participantes de refuerzo educativo al final de etapa y en estudios

	<p>postobligatorios. Los resultados de las trayectorias escolares de los participantes en el programa durante este período pospandémico a final de la secundaria obligatoria son muy positivos. Concluimos que la atención socioeducativa integral y, especialmente, el servicio de refuerzo escolar ha sido muy importante para mantener el éxito escolar de los estudiantes con más necesidades. Ponemos de relieve la importancia del acompañamiento social y educativo para favorecer trayectorias escolares de éxito, prevenir el fracaso o abandono escolar y promocionar la igualdad de oportunidades del alumnado más vulnerable.</p>
<p>KEYWORDS: Compensatory education; after school programs; at risk students; school success; equal educational opportunities.</p>	<p>ABSTRACT: In this study, we analyse the academic outcomes and trajectories of participants in the CaixaProinfancia program during the post-pandemic context. The program is a national benchmark for child care in situations of social vulnerability and aims to break the cycle of poverty transmission through comprehensive socio-educational support. This is a descriptive cross-sectional and longitudinal study that analyses school promotion and dropout rates in general, and, more specifically, at the end of compulsory secondary education, comparing participants who receive educational reinforcement within the program and those who do not participate in the 2020/21; 21/22; and 22/23 academic years. The total sample is 42,969 cases, and depending on the specific objective of the study, the entire sample is analysed or divided. As results, we observe a sustained trend towards improving and maintaining the 4th year of compulsory secondary education graduation rate (82.4%) over time, standing at 0.8 percentage points above the national average in the final academic year (2022-23) (81.6%). The dropout rate is also lower among participants in end-of-year educational reinforcement and post-compulsory education. The results of the academic trajectories of program participants during this post-pandemic period at the end of compulsory secondary education are very positive. We conclude that comprehensive socio-educational support and, especially, the academic reinforcement service have been very important in maintaining the academic success of students with the greatest needs. We emphasize the importance of social and educational support in fostering successful academic trajectories, preventing school failure or dropout, and promoting equal opportunities for the most vulnerable students.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação compensatória; programas pós-escolares; alunos em risco; sucesso escolar; igualdade de oportunidades.</p>	<p>RESUMO: Neste estudo, analisamos os resultados acadêmicos e as trajetórias dos participantes do programa CaixaProinfância no contexto pós-pandemia. O programa é uma referência nacional no atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social e visa quebrar o ciclo de transmissão da pobreza através de um apoio socioeducativo integral. Trata-se de um estudo descritivo, transversal e longitudinal, que analisa as taxas de aprovação e de abandono escolar em geral e, mais especificamente, no final do ensino secundário obrigatório, comparando os participantes que recebem reforço escolar no âmbito do programa e os que não participam no ano letivo 2020/21; 21/22 e 22/23. A amostra total é de 42.969 casos e, dependendo do objetivo específico do estudo, toda a amostra é analisada ou dividida. Como resultados, observamos uma tendência sustentada de melhoria e manutenção da taxa de conclusão do 4.º ano do ensino secundário obrigatório (82,4%) ao longo do tempo, situando-se 0,8 pontos percentuais acima da média nacional no último ano letivo (2022-23) (81,6%). A taxa de abandono é também mais baixa entre os participantes do reforço educativo de final de ano e do ensino pós-obrigatório. Os resultados dos percursos académicos dos participantes do programa neste período pós-pandemia, no final do ensino secundário obrigatório, são muito positivos. Concluimos que o apoio socioeducativo integral e, especialmente, o serviço de explicações têm sido muito importantes para a manutenção do sucesso escolar dos alunos com maiores necessidades. Salientamos a importância do apoio social e educativo para fomentar percursos académicos de sucesso, prevenir o insucesso ou o abandono escolar e promover a igualdade de oportunidades para os alunos mais vulneráveis.</p>

1. Introducción: justificación y objetivos del estudio

Después de cinco años de la declaración de la emergencia sanitaria global provocada por la pandemia COVID-19, la cual no sólo generó pérdidas humanas, sino que también causó importantes estragos sociales y socioeconómicos, se constata que han aumentado las desigualdades (Butler, 2022). Entre los retos pospandémicos encontramos la crisis del coste de la vida,

especialmente, del coste de la alimentación y de la energía, la guerra de Ucrania o los efectos del cambio climático (United Nations, 2022), todo ello afectando la calidad de vida de las personas. Los ámbitos de la salud, la movilidad, las relaciones socio-afectivas, la política y el económico-laboral se han convertido también en las principales preocupaciones de la sociedad española debido a la inseguridad e incertidumbres generadas por la pandemia (Torrado *et al.*, 2023).

Concretamente, los efectos en la calidad de vida de las personas interpelan a dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 y que son claves para este estudio: el acceso a una educación de calidad (ODS 4) y el fin de la pobreza (ODS 1) (United Nations, 2015).

En cuanto a una educación de calidad, España presenta unos datos negativos, aunque más leves que en el caso de países vecinos. Los datos de la prueba PRILS 2021 apuntan a un empeoramiento del aprendizaje en la juventud española después de la irrupción de la pandemia (Cobrerros y Gortazar, 2023). La caída es del 95% y esto se explica no sólo por el cierre de los centros educativos, sino también por el empeoramiento de la calidad y acompañamiento del alumnado. Cuestiones como el confinamiento y la convivencia forzada, el incremento del uso de dispositivos electrónicos para la comunicación, los sentimientos de soledad y la privación de actividades de tiempo libre son algunas variables que marcaron negativamente la vida de la infancia y la juventud durante la pandemia (Consejo Escolar del Estado, 2021).

En España el confinamiento domiciliario a raíz de la pandemia de la COVID-19, fue más largo que en otros países de Europa, incidiendo en el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes (Ibarra y Escorial, 2020), así como mermó su bienestar, especialmente en la salud física, psicológica y emocional (Síndic de Greuges, 2020). La falta de apoyo socioemocional durante el confinamiento en el hogar por parte de personas educadoras y del grupo de iguales, aunque no fue extremadamente significativo, generó importantes dificultades sobre todo para la infancia que estudiaban en localidades de menos de 100.00 habitantes y con rentas bajas (Consejo Escolar del Estado, 2021; Gerez, 2021). Comparativamente, España muestra una menor desigualdad de oportunidades educativas junto con países nórdicos y anglosajones en el contexto europeo (Ferreira y Gignoux, 2014; Palomino *et al.*, 2019). Aun así, existen variables como el entorno cultural del hogar y la localización dentro del Estado español que afectan en la equidad educativa (García y Sánchez-Gelabert, 2021).

En relación con las condiciones de vida de la infancia en España, nos encontramos delante de un problema estructural, con una tasa de riesgo de pobreza o exclusión social en los menores de 18 años alrededor del 30% en los últimos diez años, concretamente del 34,5% en 2023, diez puntos porcentuales por encima de la media de la UE-27, siendo uno de los países europeos con una incidencia más alta del fenómeno, a excepción de Rumania (Eurostat, 2025). Además, el último informe *Innocenti Report Card N.º 18*

alerta de diferencias importantes en el nivel de riesgo de la pobreza según tipología de hogar; la tasa de pobreza se duplica en los hogares con un solo adulto con hijos a cargo, y se triplica en hogares con los dos progenitores extranjeros o pertenecientes a la comunidad gitana (UNICEF España, 2023).

Factores como la ocupación y el nivel educativo de los padres, la riqueza del hogar y la condición migrante son circunstancias relevantes en las oportunidades académicas de la infancia y juventud (Sicilia *et al.*, 2022). Estas variables externas afectan de forma directa en el rendimiento educativo y podemos afirmar que pueden afectar a esta desigualdad mediante la reducción de las expectativas educativas y ocupacionales del alumnado, su interés por la lectura y habilidad lectora, el miedo al fracaso, uso de las TIC en el hogar, las cuales son esenciales para la reducción de la desigualdad. La importancia de los factores socioeconómicos, nacionalidad y origen étnico del hogar en el rendimiento y éxito escolar de la infancia y juventud señalan la urgencia en desarrollar un trabajo para la reducción de las desigualdades sociales y económicas como vía para conseguir más equidad educativa.

Es en este contexto y con la aspiración de romper el ciclo de transmisión de la pobreza, que nació en 2007 el Programa CaixaProinfancia, financiado por la Fundación “la Caixa” para promover el desarrollo integral de la infancia en situación de vulnerabilidad social a causa de la pobreza en España. El programa tiene un recorrido de 18 años y colabora con más de 450 entidades sociales en 148 municipios de todas las provincias de España, beneficiando en el último curso un total de 54.762 menores de 18 años en situación de pobreza relativa, el 24,7% de los cuales con nacionalidad extranjera. Además, un total de 34.798 familias fueron atendidas, donde el 65% de estas tenían tutores sin estudios o con estudios primarios y un 49,4% de las familias tenían los tutores desocupados. En cuanto a la región, los participantes atendidos fueron mayoritariamente de Cataluña (29,9%) y Andalucía (20,9%).

CaixaProinfancia se basa en un modelo de acción social integral y holístico, implementado desde 2015 a través de redes socioeducativas, que sitúa a la familia en el centro y moviliza tanto recursos propios como de otros actores y agentes del territorio (Longás, 2016). Este enfoque permite ofrecer respuestas ajustadas a las necesidades específicas de cada familia. Especialmente se focaliza en acciones para mejorar los resultados educativos, ofrecer oportunidades de ocio y tiempo libre, dar apoyo psicológico, promover la parentalidad positiva, así como promover la salud

a la pequeña infancia con ayudas de alimentación e higiene o favorecer la integración en la escuela con el acceso a material y equipamiento escolar. En este sentido, cabe recalcar que la mayor actuación del programa es en el subprograma de Refuerzo Educativo, con un 61% de participantes.

El presente estudio tiene dos objetivos generales: por un lado, describir los resultados académicos de los participantes en el programa CaixaProinfancia en el curso 2022-23 y, muy especialmente, de los que cursan refuerzo educativo en comparación con los indicadores nacionales. Por otro lado, un estudio longitudinal que se centra en analizar las trayectorias escolares y sus dificultades en el período pospandémico para comprender el valor añadido que puede haber aportado el programa en este período y, particularmente, comparando los resultados de los participantes de refuerzo educativo con los que no han cursado este servicio.

Para el objetivo general 1 se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Estudiar los resultados de final de curso del total de participantes en el programa CaixaProinfancia en el curso 2022-2023.
- 2) Comparar el índice de graduación de los participantes en el programa CaixaProinfancia en 4.º de la ESO con los indicadores nacionales.

El objetivo general 2 se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 3) Describir las dificultades en las trayectorias escolares (repeticiones y abandonos) de los participantes del programa CaixaProinfancia en el final de la etapa obligatoria y de estudios postobligatorios en el período pospandémico, del curso 2020-2021 al 2022-2023.
- 4) Analizar las trayectorias escolares de los participantes del programa CaixaProinfancia que han cursado refuerzo educativo en los cursos 2021-2022 y 2022-2023.

Nos resulta importante ver cuál es el impacto de este fenómeno en los participantes de CaixaProinfancia en el período pospandémico. Además, diferenciamos los que han participado del refuerzo educativo de los que no participan en este subprograma. Todo ello nos permite explorar la contribución del programa en la mejora de resultados escolares y la reducción del abandono

escolar en España en contextos de vulnerabilidad social.

2. Metodología

Para responder a los dos objetivos generales se plantea, por un lado, un estudio transversal descriptivo con el objetivo de analizar los resultados escolares de los participantes menores de edad del programa en el curso 2022-2023 que responde a los objetivos específicos 1 y 2. Por otro lado, y para abordar los objetivos específicos 3 y 4, se realiza un estudio longitudinal teniendo en cuenta la evolución de las trayectorias escolares de los participantes en refuerzo educativo en el período pospandémico.

2.1. Muestra

Para el estudio se ha establecido una muestra intencional con los siguientes criterios de inclusión según el objetivo planteado:

Para dar respuesta a los objetivos específicos 1 y 2, hemos analizado un total de 42.969 casos, que son aquellos de los cuales disponemos de datos académicos para el curso 2022-23. De entre este total, 34.446 forman parte del programa de Refuerzo Educativo y 8.523 no participan en este programa.

Para el objetivo específico 3 la muestra ha sido de 9.793 participantes, los cuales se han seleccionado según si estaban cursando el último curso de su etapa, ya sea ESO, Bachillerato o Ciclos Formativos; y durante el período pospandémico (2020-21, 2021-22 y 2022-23). Se han analizado estos 3 cursos escolares con la intención de comprender el valor añadido del programa en un período marcado por los efectos de la pandemia. En la Tabla 1 se recoge la muestra de participantes por cursos y según su participación en Refuerzo Educativo o no.

Finalmente, para el objetivo específico 4, la muestra está compuesta por 20.893 participantes, que fueron el total de casos coincidentes que cursaban refuerzo educativo entre el curso 2021-2022 y 2022-2023.

En la Tabla 2 se muestra la síntesis de la muestra utilizada según cada objetivo específico y los cursos estudiados de los que se ha podido obtener datos académicos de resultado al final de curso a partir del aplicativo del programa.

Tabla 1. Muestra de los participantes del programa por cursos y según su participación en refuerzo educativo

	4.º ESO			2.º Bachillerato			Ciclos formativos		
	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2020-2021	2021-2022	2022-2023
Participantes en RE	1467	1466	1664	111	155	144	640	579	605
Participantes sin RE	381	391	405	63	58	64	540	525	535
Total	1848	1857	2069	174	213	208	1180	1104	1140

Fuente: Elaboración propia. Nota: RE: refuerzo educativo.

Tabla 2. Síntesis de la muestra según objetivos específicos

Objetivo específico	Muestra	Curso
1 y 2	42.969 menores	2022-23
3	9.793 menores	2020-21, 2021-22 y 2022-23.
4	20.893 menores	2021-22 y 2022-23

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Los datos sociodemográficos y del funcionamiento y evaluación del programa, así como los datos académicos, se recogen mediante el aplicativo del programa CaixaProinfancia.

Para el estudio y para todos los objetivos específicos, mediante el aplicativo (instrumento), hemos recogido una única variable: “Resultados académicos”. Esta variable se configura en cuatro valores: a) promociona, b) repite, c) abandona estudios y d) abandona programa.

2.3. Procedimiento y condiciones éticas

El colectivo profesional de las entidades participantes son los responsables de rellenar la información de las familias y de las personas menores de edad. Antes de la intervención social y de ingresar los datos en el aplicativo del programa, explican los objetivos del programa, así como los objetivos de la recopilación de información a los participantes. Todos los participantes dan el consentimiento para que el programa pueda gestionar los datos personales y difundir la información que el proyecto genere entendiendo que se preservará en todo momento la identidad e intimidad, con las garantías establecidas en el Reglamento General de Protección de Datos

y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales y normativa complementaria. El equipo de investigación ha explotado la información académica y sociodemográfica de los participantes para evaluar el impacto del programa. Los datos se han solicitado de manera disociada, de manera que no se permite la identificación de la persona física, sino que cada participante es identificado con un código, garantizando el anonimato, su confidencialidad y la protección de datos personales, tal como recoge la cláusula 7.2. del Acuerdo marco de colaboración entre la entidad investigadora y Fundación “la Caixa”. De este modo, nuestra investigación cumple con la Declaración de Helsinki.

Las extracciones de datos del aplicativo se llevan a cabo al finalizar cada curso escolar. Una vez los datos han sido extraídos y verificados, hemos realizado los estadísticos descriptivos habituales para describir los resultados.

2.4. Análisis

El presente estudio trata sobre un análisis descriptivo y no pretende en ningún caso realizar una generalización a la población. El análisis estadístico descriptivo es fundamental en la investigación porque ofrece un resumen claro y conciso de los datos, lo que permite a las personas investigadoras y

lectoras comprender las principales características y patrones de un conjunto de datos (Tourner y Houle, 2022; Vetter, 2017; Mishra *et al.*, 2019). Convierte datos en bruto en información significativa, facilitando su comprensión e interpretación. En este sentido se pretende únicamente describir los resultados académicos de la muestra.

El análisis descriptivo se ha desarrollado mediante el software estadístico IBM SPSS v26. En cuanto al análisis de la evolución de trayectorias escolares, se ha realizado la estimación de diferentes tasas que incrementan la comprensión:

Tasa éxito acumulado

$$= \frac{\text{Participantes que promocionaron en 2021 – 22 y en 2022 – 23}}{\text{Total de participantes}}$$

Tasa dificultades repiten 2 veces

$$= \frac{\text{Participantes que repitieron en 2021 – 22 y en 2022 – 23}}{\text{Total de participantes}}$$

Tasa dificultades repiten 1 vez

$$= \frac{\text{Participantes que repiten en 2021 – 22 y que promocionan} + \text{Participantes que promocionan en el curso 2021 – 22 y repiten en el curso 2022 – 23}}{\text{Total de participantes}}$$

3. Resultados

En cuanto al total de los participantes, en la Figura 1 podemos observar el porcentaje del resultado al finalizar el curso en el total de participantes del curso 2022-2023. La promoción de curso es del 89,8%. En el caso del total de la muestra de

participantes con refuerzo educativo la promoción es del 89,1% y del 92,5% en los participantes que no cursan refuerzo. El abandono de los estudios es muy bajo (0,7%) y resulta 1 punto porcentual menor en los participantes en el subprograma de refuerzo que en los participantes que no participan.

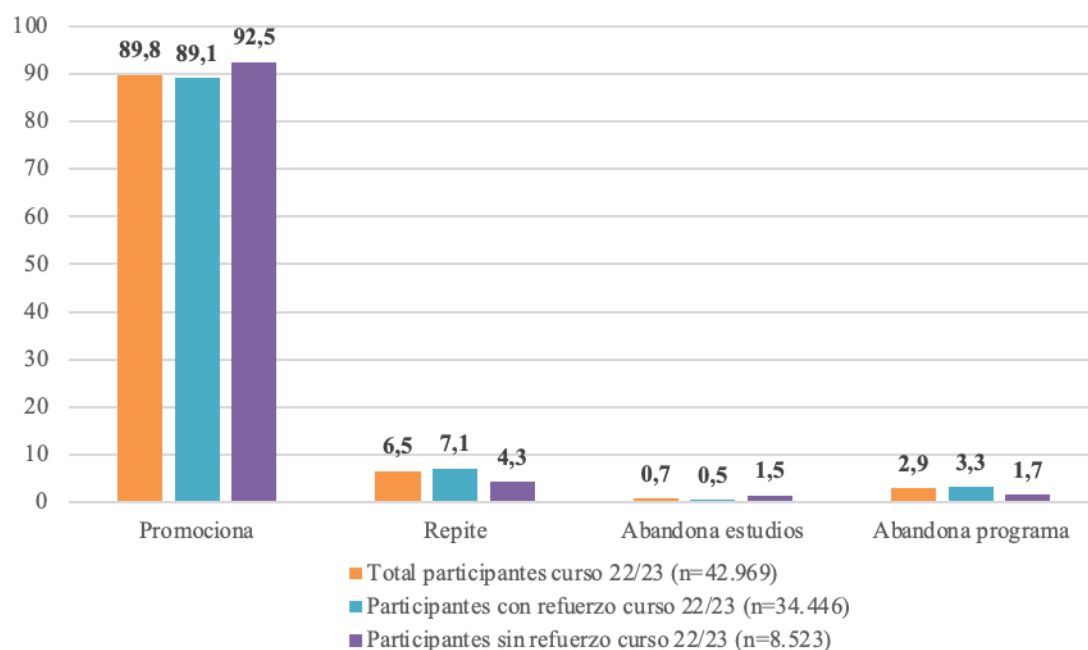


Figura 1. Porcentaje del resultado al final del curso en total de participantes del curso 2022-2023.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez comentados estos resultados globales de promoción y atendiendo a las dificultades en las trayectorias escolares en contextos vulnerables, describimos el logro en la graduación al finalizar la etapa secundaria. El índice de graduación es uno de los indicadores más claros del éxito escolar porque permite establecer comparativas directas, aunque suponga una reducción del concepto “éxito escolar”. En nuestro caso, para interpretar los valores de este indicador se precisa incorporar dos consideraciones: a) comparamos los resultados de los participantes del programa al finalizar la ESO en el curso 2022-2023 con la tasa

bruta de graduación a nivel nacional al finalizar la etapa; y b) no se dispone de datos comparativos a nivel nacional, autonómico o municipal referidos al sector de población más vulnerable, más allá de los análisis de competencias por estratos socioeconómicos explotados por PISA o algún estudio puntual realizado por organizaciones no gubernamentales (ACCPI, 2020, 2023; Save the Children, 2019, 2022).

En cuanto a la muestra de 4.º de ESO, en la Figura 2 podemos observar el índice de graduación en participantes de CaixaProinfancia (CPI) de 4.º de ESO en relación con indicadores nacionales.

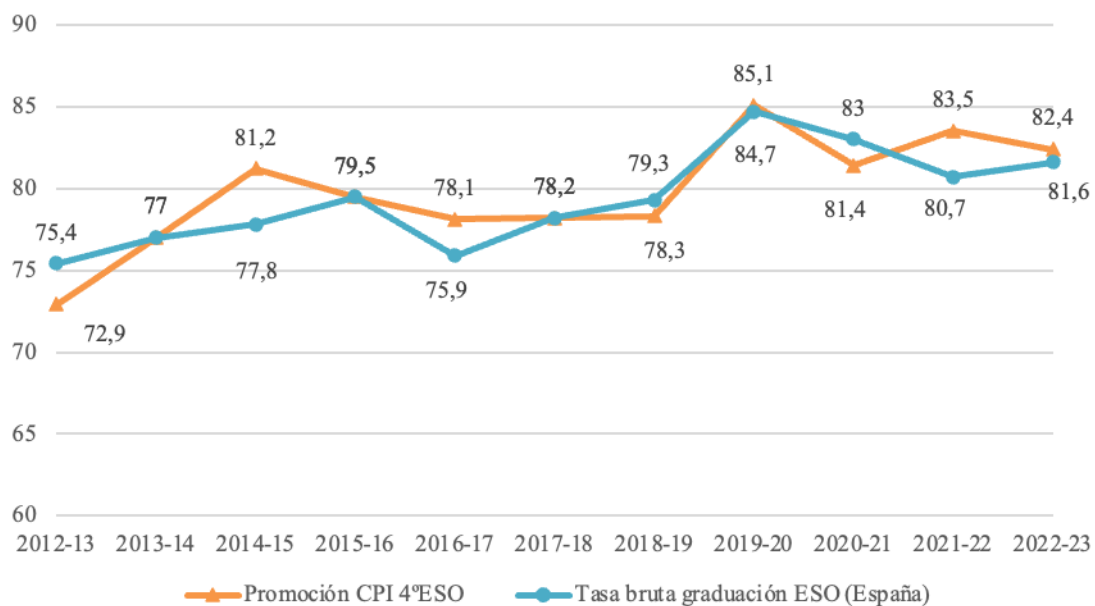


Figura 2. Índice de graduación en participantes del programa en 4.º de la ESO en relación con los indicadores nacionales (%). Evolución por cursos. Fuente: Elaboración propia. Nota: Tasa bruta graduación ESO (España) (MEFP, 2024a).

El curso 2019-20 la tasa de promoción fue del 85,1% (84,7% en España), siendo la más alta registrada durante los años anteriores y posteriores. Este incremento puede explicarse por las medidas excepcionales que debieron tomarse para no perjudicar al alumnado más desfavorecido por las condiciones y efectos de la pandemia¹. El curso anterior (2018-19), antes de la pandemia, la tasa de promoción fue del 78,3% y por ello la tomamos como referencia inicial. En los años posteriores a la pandemia, 2020-21, 2021-22 y 2022-23 se observa una reducción de la tasa de promoción respecto al año pandémico

que puede estar mostrando una adaptación a las nuevas condiciones postpandemia con métodos de enseñanza no presenciales. A pesar de este descenso, se percibe una tasa estable y con una tendencia general positiva por encima de la tasa de graduación prepandemia que tomamos como referencia.

Esta tendencia de mejora también la observamos en la Figura 3 en la evolución de las dificultades en las trayectorias escolares al finalizar la ESO, que tiene en cuenta la repetición y el abandono.

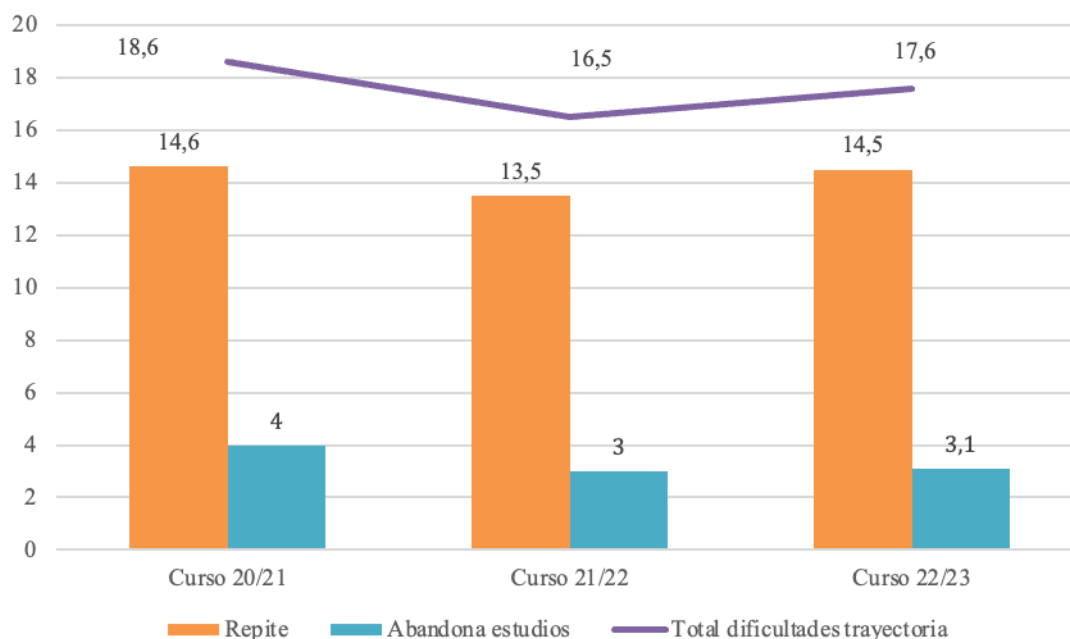


Figura 3. Comparativa de las dificultades en las trayectorias escolares al finalizar la ESO. Cursos 20/21; 21/22 y 22/23. Fuente: Elaboración propia.

En este curso 2022-23, el abandono es del 3,1% en 4.º ESO manteniéndose estable respecto al curso anterior y ligeramente inferior respecto al curso 2020-21. La tasa de personas repetidoras para el curso 2022-23 es de 14,5%, un punto superior al del curso 2021-22, pero igual al curso 2020-21 mostrando una tendencia estable. En general, el 17,6% del alumnado no promociona al finalizar la ESO. Este valor también se muestra estable en relación con todos los cursos pospandemia.

Las tasas de abandono a final de etapa son otro indicador complementario del éxito escolar. El abandono generalmente se produce a final de etapa, consecuencia de trayectorias escolares accidentadas y fruto del desánimo. En las Figuras 4a y 4b podemos observar el abandono de los estudios al final de la etapa secundaria y 2.º de Bachillerato, respectivamente. En las Figuras 4a, 4b y 4c podemos observar el abandono de los estudios al final de la etapa secundaria, 2.º de Bachillerato y Ciclos Formativos, respectivamente.

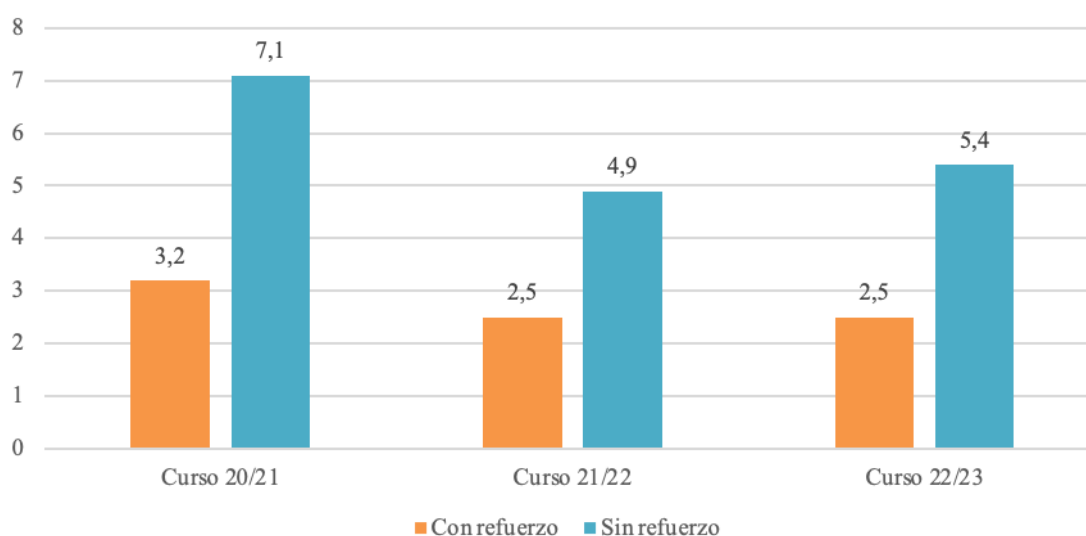


Figura 4a. Abandono de estudios al final de etapa: 4.º ESO (%). Cursos 20/21; 21/22 y 22/23. Fuente: Elaboración propia.

Al final de la etapa de ESO, en el curso 2022-23, el abandono en 4.º de la ESO con refuerzo educativo se mantiene en el mismo valor que el curso anterior.

Por el contrario, ha aumentado ligeramente en los participantes del programa que no realizan refuerzo educativo (de 4,9 a 5,4%).

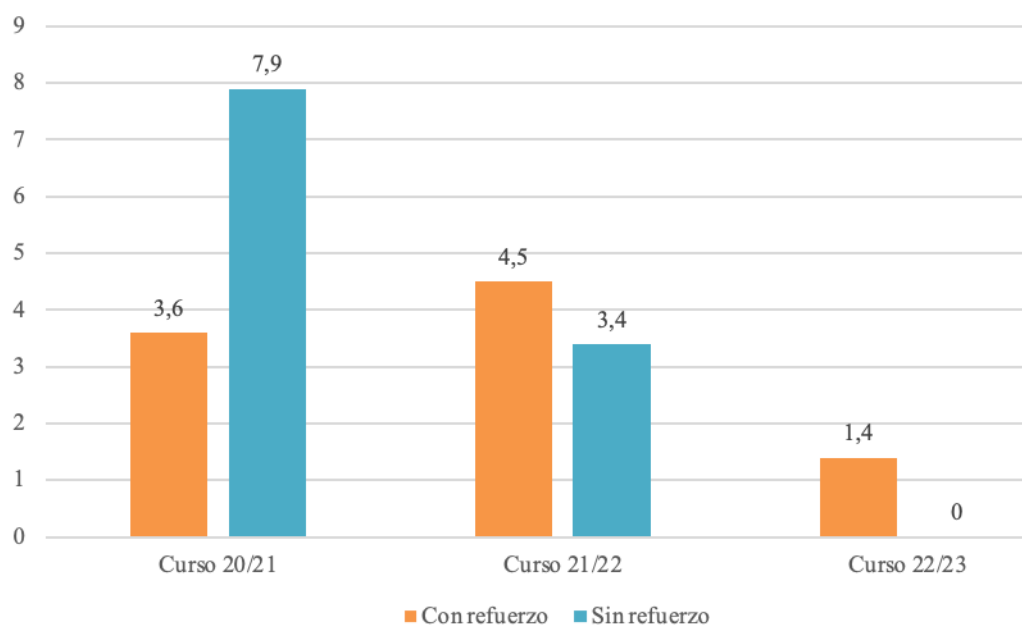


Figura 4b. Abandono de estudios al final de etapa: 2.º Bachillerato (%). Cursos 20/21; 21/22 y 22/23.
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a 2.º de bachillerato, se observa una disminución del abandono en los participantes

tanto con refuerzo educativo (de 4,5 a 1,4%) como sin él (de 3,4 a 0%) respecto al curso anterior.

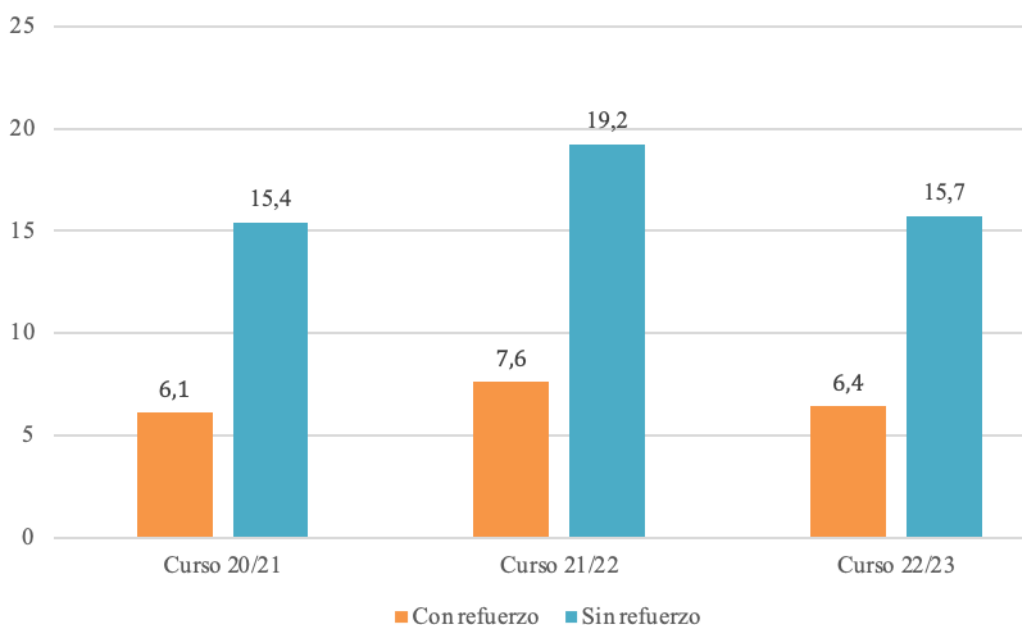


Figura 4c. Abandono de estudios al final de etapa: Ciclos Formativos (%). Cursos 20/21; 21/22 y 22/23.
Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de Ciclos Formativos, y de igual forma que en Bachillerato, se observa en la Figura 4c una disminución del abandono tanto con refuerzo educativo (7,6% a 6,4%) como sin él (19,2% a 15,7%) respecto al curso anterior.

Finalmente, en cuanto a la evolución de trayectorias escolares, en la Figura 5 se puede observar su evolución. Observamos que, de los 20.893 participantes con refuerzo escolar, 19.563 participantes promocionan en el curso 21/22. De estos participantes que promocionan en 21/22, el 92,3% también lo hace en el curso 22/23. Únicamente el 7,2% de los participantes que promocionan en 21/22 repiten en el curso 22/23 y, finalmente, solo el 0,5% de los participantes que promocionan en el curso 21/22 abandonan los

estudios en el curso 22/23. Sobre los participantes que en el curso 21/22 repiten curso (1.306 de 20.893), el 90,4% de ellos promociona en el curso 22/23. Solo el 7,8% de ellos vuelve a repetir curso y únicamente el 1,7% de los que repiten abandonan los estudios.

En resumen, el éxito acumulado (porcentaje de estudiantes que promocionan pasados 2 cursos del total que iniciaron refuerzo educativo) es del 86,3%. El análisis de las dificultades en las trayectorias escolares señala que únicamente el 0,48% de los participantes del programa con refuerzo escolar repiten dos veces (102 respecto a 20.893) y que el 12,9% repite una sola vez. Finalmente, y en relación con el abandono acumulado se constata que es del 0,74%.

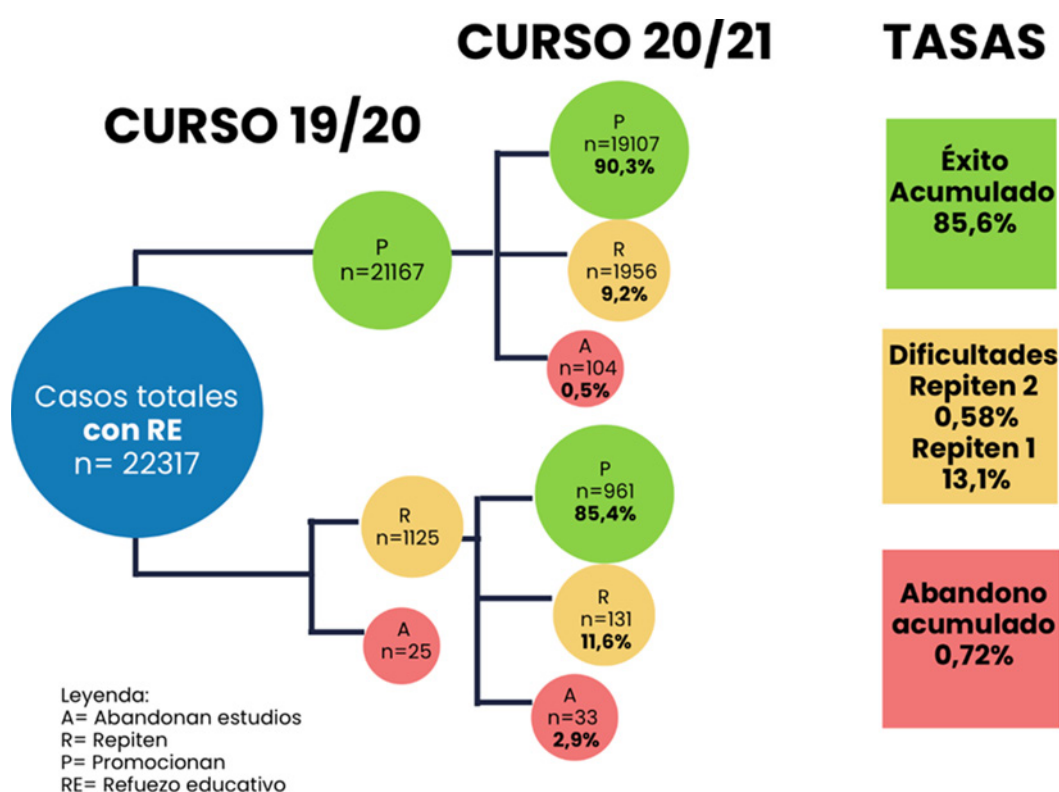


Figura 5. Evolución de las trayectorias escolares entre 2021-22 y 2022-23 en participantes RE con continuidad. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

La agenda de 2030 incluye en sus objetivos la reducción de la pobreza y la calidad de la educación. En este sentido, el programa CaixaProinfancia está alineado con estos retos. A lo largo del artículo hemos podido describir y analizar los resultados educativos del curso 2022-2023 de la infancia vulnerable atendida por este programa en un momento marcado por la vuelta a la normalidad después de la crisis sanitaria del COVID-19.

Los resultados académicos son favorables para todos los participantes en el curso 2022-23, con altas tasas de promoción y muy bajo porcentaje de abandono, incluso menor en los participantes en el refuerzo educativo en comparación con los que no participan. Estos resultados favorables ponen de relieve la importancia del seguimiento y acompañamiento educativo en el alumnado más vulnerable para prevenir el fracaso escolar (García y Sánchez-Gelabert, 2021). En un estudio previo realizado con los participantes del programa, se

constató la falta de capacidad para acompañar en las tareas escolares por parte de las familias. Por ello, el personal profesional del programa se convierte en referente de estos menores, los cuales, según resultados de la investigación, el 97% valora positivamente a sus educadores y más del 50% los elige a la hora de pedir ayuda cuando tienen dificultades (Longás *et al.*, 2021).

Tal y como mencionamos anteriormente, la tasa de graduación a final de etapa es un indicador del éxito escolar (que no éxito educativo). En los participantes de 4.º de ESO del programa estos resultados se mantienen en la línea de los resultados a nivel nacional, incluso un poco por encima en los dos últimos cursos (Figura 2). Cabe tener en cuenta que los datos nacionales hacen referencia a toda la población y no específicamente a contextos vulnerables, dónde se espera un menor éxito académico.

En relación con la repetición de curso, y según Sicilia, Marrero y Palomino (2022) este fenómeno en España es uno de los principales factores generadores de la desigualdad de oportunidades. Cabe señalar que el informe *Education at a Glance 2024* (OECD, 2024) con datos de 2022 pone de relieve que España es uno de los países de la OCDE y de la UE con tasas más altas de repetición en la etapa de secundaria. Según estas fuentes, en la segunda etapa de secundaria repitieron curso el 6,5% de los alumnos en España (4.º ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y de Grado Medio), muy por encima del 3,2% de los países de la OCDE. Los resultados del programa en este indicador son superiores a la media nacional, pero una vez más cabe señalar la falta de datos desagregados por grupos de población según la renta. Aun así, el porcentaje de participantes que no promociona al finalizar la ESO en el programa CaixaProinfancia se sitúan muy por debajo de las estimaciones que se prevén para este estrato socioeconómico.

El informe *Todo lo que debes saber de PISA 2018* sobre equidad, realizado por Save the Children estima con datos de los resultados PISA 2018 que en España el alumnado con menor nivel socioeconómico tiene hasta cuatro veces más de probabilidades de repetir curso (Save the Children, 2019). Atendiendo que en el curso 2022/2023 la tasa de repetición de curso para la población general en 4.º de la ESO fue del 7,3% (EDUCA base, 2024), basándonos en la aproximación del estudio anterior, estimaríamos una tasa de repetición del 29,2% para el alumnado situado en el menor quintil de renta. En el estudio realizado hemos observado una tasa de repetición en 4.º de ESO del 14,5% (Figura 3), muy por debajo de esta estimación.

Es de especial interés la reducción en el porcentaje de abandono para el total de los participantes que realizan refuerzo educativo. Esto nos permite afirmar que el acompañamiento y apoyo del servicio favorecen el éxito escolar. Si analizamos con mayor detalle el abandono al final de etapa (Bachillerato y Ciclos Formativos) observamos que en 2023 el abandono educativo temprano en España fue del 13,7% a los 18 años de edad (MEFPD, 2024, p. 3), 4,2 puntos porcentuales mayor que la media europea. En este sentido la tasa de abandono de los participantes en el nivel de 2.º Bachillerato es mucho menor que la tasa nacional, de 13,7% a valores entre 0 y 1,4% según su participación en el servicio de refuerzo educativo (Figura 4b). En el nivel de Ciclos Formativos, la tasa de abandono es 7,3 puntos porcentuales menor que la tasa nacional en los participantes con refuerzo educativo (Figura 4c). Partimos del hecho que quienes no participan en refuerzo educativo no necesitan el servicio por qué no se han identificado dificultades académicas. Sin embargo, la tasa de abandonos en el nivel de Ciclos Formativos que no cursan refuerzo educativo respecto la tasa nacional es dos puntos porcentuales más elevada (15,7% a 13,7%). Basándonos en otras investigaciones, se evidencia la necesidad de apoyo y orientación en esta etapa específica para construir itinerarios personalizados de formación o de retorno al sistema educativo (Longás y Riera, 2016). Diversos autores coinciden que la finalización de la formación postobligatoria es fundamental para disminuir el riesgo de precariedad laboral y vulnerabilidad social (Ferro y Abrantes, 2024) y, por lo tanto, evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Finalmente, el análisis de la evolución de trayectorias escolares muestra resultados positivos y una ventana para el seguimiento longitudinal de los participantes en el programa. Este enfoque puede ser una herramienta de futuro para la evaluación del impacto del programa en términos de éxito escolar. La identificación de la población joven con dificultades en sus trayectorias escolares, por ejemplo, con repetición o en riesgo de abandono es fundamental para poder realizar un trabajo preventivo con la juventud y su entorno. Algunos estudios ponen de relieve la importancia del entorno sociofamiliar y los recursos de los centros educativos como predictores del abandono escolar temprano (Suberviola *et al.*, 2024). Por ello, para promover el éxito escolar en entornos de complejidad es fundamental la colaboración entre instituciones para forjar acciones colectivas hacia este reto desde dentro y fuera del sistema educativo

(Garay *et al.*, 2025; Iglesias *et al.*, 2019). Es en este sentido que trabaja el programa CaixaProinfancia en los diferentes territorios para alcanzar esta meta.

El análisis de los resultados y las trayectorias escolares de los participantes del programa durante este período pospandémico son muy positivos. Concluimos que la atención socioeducativa integral y, especialmente, el servicio de refuerzo escolar ha sido muy importante para mantener el éxito escolar de los estudiantes con más necesidades, logrando la reducción de las desigualdades educativas.

Una de las limitaciones del estudio es no poder comparar con datos poblacionales en relación con el éxito escolar para este estrato de población. Sin embargo, hemos podido estimar lo esperable según resultados de otras investigaciones nacionales e internacionales. Tampoco por cuestiones éticas a nivel de intervención podemos contar con un grupo “control” puro que permitiera ver el efecto neto de la acción socioeducativa. A pesar de esta limitación, sí podemos considerar informativa la comparativa entre los que participan en refuerzo escolar y los que no participan, pues, ambos grupos son participantes del programa y sus familias se encuentran bajo el umbral de

pobreza relativa fijado por el programa. Los que no participan en refuerzo escolar son los que no se les ha detectado ninguna dificultad en este ámbito, pero disfrutan de otros servicios que el programa ofrece, según sus necesidades.

En este sentido, podemos plantear dos cuestiones para futuros trabajos. Por un lado, investigar los efectos de la combinación de apoyos socioeducativos sobre los resultados del éxito escolar, no solo considerar el refuerzo escolar, sino también la participación en los otros servicios del programa cuando se precisa, cómo la atención psicoterapéutica individual o familiar, la participación en las actividades en ocio y tiempo libre, o bien la participación en talleres de competencias parentales. Podemos intuir que estas otras acciones también benefician el bienestar en la infancia y adolescencia y con ello explican también el éxito escolar, de forma complementaria o no a la acción del refuerzo educativo. Por otro lado, es clave profundizar en el análisis longitudinal de las trayectorias escolares y poder indagar sobre los factores del abandono escolar temprano. De este modo, tendremos elementos para la prevención del fenómeno y para acompañar desde la acción socioeducativa a las personas jóvenes en sus transiciones vitales.

Nota

- ¹ La promoción de curso será la norma general en todas las etapas, considerándose la repetición de curso una medida muy excepcional, que deberá estar sólidamente argumentada y acompañada de un plan preciso de recuperación, ajustándose al marco general que dispongan las Administraciones educativas” (BOE-A-2020-4609 Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19, 2020, p. 7).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 6, Autor 5
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2
Recogida de datos	Autor 1, Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 3, Autor 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3, 4, 5, 6

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Fundación “la Caixa” en el marco del Acuerdo de Colaboración y Transferencia para el Programa Caixa Proinfancia entre la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna i la Fundació “la Caixa”.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- ACCPI. (2020). *Informe. Diciembre 2020. Pobreza infantil y desigualdad educativa en España. Resumen Ejecutivo. Gobierno de España. Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil*. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/Informe%20ACPI-Educaci%C3%B3n.pdf>
- ACCPI. (2023). *Porcentaje de estudiantes que han repetido curso al final de la secundaria obligatoria, por cuartil de renta (2018)*. Alto Comisionado Contra la Pobreza Infantil. <https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/es/porcentaje-de-estudiantes-que-han-repetido-curso-al-final-de-la-secundaria-obligatoria-por-cuartil>
- Butler, J. (2022). *Quina mena de món és aquest? Fenomenologia i pandèmia*. Arcadia.
- Cobrerros, L. y Gortazar, L. (2023). Analizando el impacto de la COVID-19 en la educación en España: Un vistazo a los resultados de la prueba de PIRLS 2021. *Center for Economic Policy - EsadeEcPol*. <https://www.esade.edu/ecpol/es/blog/analizando-el-impacto-de-la-covid-19-en-la-educacion-en-espana-un-vistazo-a-los-resultados-de-la-prueba-de-pirls-2021/>
- Consejo Escolar del Estado. (2021). *Situación actual de la educación en España a consecuencia de la Pandemia*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3eecd63a-f8f5-4993-aecf-e5c1a2c7e017/situacion-educacion-covid.pdf>
- EDUCA base. (2024). *Enseñanzas no universitarias / Alumnado matriculado. Tasa de alumnado repetidor de Educación Secundaria Obligatoria por curso, comunidad autónoma, período y sexo. Porcentaje*. [Dataset]. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series/gen-repetidores/lo/&file=repetidores_04.px
- España. “BOE-A-2020-4609 Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19”. *Boletín Oficial del Estado* (24 de abril 2020), núm. 114, pp. 1-15.
- Eurostat. (2025). *Persons at risk of poverty or social exclusion by age and sex* [Dataset]. https://doi.org/10.2908/ILC_PEPSoIN
- Ferreira, F. H. G. y Gignoux, J. (2014). The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity. *World Bank Economic Review*, 28(2), 210-246. <https://doi.org/10.1093/wber/lht004>
- Ferro, L. y Abrantes, P. (2024). La educación y sus efectos sobre las oportunidades de la juventud. En *Jóvenes, oportunidades y futuros. España y Portugal* (pp. 10-15). Observatorio Social de la Fundación “la Caixa”. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/dossier-jovenes-oportunidades-y-futuros>
- Garay, S., Gallardo-Nieto, E. y Longás, J. (2025). Liderazgo en las redes de colaboración para el éxito educativo y la inclusión social. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29474>
- García, M., y Sánchez-Gelabert, A. (2021). *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/-/el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales-1>
- Gerez, A. (2021). *COVID 19: Impacto de la pandemia y sus secuelas en la educación. Diagnóstico de un año de pandemia*. EDUCO. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7434
- Ibarra, R. y Escorial, A. (2020). La infancia en España ante la COVID19. *Quaderns de Polítiques Familiars: Journal of Family Policies*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.34810/quadernsn6id387888>
- Iglesias, E., López-Crespo, S., Muñoz, J. L. y Tarrés, A. (2019). Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 34, Article 34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.11

- Longás, J., Riera, J. y Cívís, M. (2016). Asesoramiento al programa Caixaproinfancia; evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 85-98. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2016.28.07>
- Longás, J. y Riera, J. (2016). Resultados del Observatorio Transición Escuela-Trabajo y Monitoreo de la red Socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), Article 4. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48837>
- Longás, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., De-Querol-Duran, R. y Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa Caixaproinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2021.38.11>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD). (2024a). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2022-23. Nota resumen (04/12/24), Tabla 3, p.5*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:8a8881eb-67a2-42c7-b5fc-65a3c8fac0ce/nota-res-2022-2023.pdf>
- MEFPD. (2024b). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa Año 2023. Nota resumen*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:43237823-e07f-47b6-93b9-a008e5ef2cbc/nota-resu.pdf>
- Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., y Keshri, A. (2019). Descriptive Statistics and Normality Tests for Statistical Data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22, 67 - 72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html
- Palomino, J. C., Marrero, G. A. y Rodríguez, J. G. (2019). Channels of Inequality of Opportunity: The Role of Education and Occupation in Europe. *Social Indicators Research*, 143(3), 1045-1074. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-2008-y>
- Save the Children. (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf
- Save the Children. (2022). *Repetir no es aprender*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-09/Repetir_no_es_aprender.pdf
- Sicilia, G., Marrero, G. A. y Palomino, J. C. (2022). *Desigualdad de oportunidades en el rendimiento académico en España y Europa*. El Observatorio Social. Fundación "la Caixa". https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/documents/22890/531547/CO4_ES_ID_Siciliaetal.pdf/4b275994-aaeb-5c1e-bda7-05177d9fdd77?t=1652180444660
- Síndic de Greuges. (2020). *Resolució amb relació a l'afectació que les mesures preses per fer front a la pandèmia de COVID-19 tenen en els drets dels infants a Catalunya (27/03/2020)*. <https://www.sindic.cat/site/files/526/Resolucio%20CV19%20infants%20270320.pdf>
- Suberviola, I., Nalda, F. y González, A. (2024). Factores de influencia en la intención de abandono escolar temprano: Perspectiva del estudiantado. *Educación XX1*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36980>
- Torrado, J. M., Duque-Calvache, R., García, L. C. y Fernández-Pérez, Á. (2023). Fuentes para el estudio de las consecuencias sociales de la COVID-19. Una revisión de las encuestas realizadas en España (2020-2021). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.14198/obets.21909>
- Turner, D., y Houle, T. (2019). Conducting and Reporting Descriptive Statistics. Headache. *The Journal of Head and Face Pain*, 59. <https://doi.org/10.1111/head.13489>
- UNICEF España. (2023). *España: Pobreza infantil en medio de la abundancia. Pobreza infantil en medio de los países de la OCDE/UE*. UNICEF España. https://biblioteca.plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2024/01/report_card_pobreza_espana_2023_unicef.pdf
- United Nations. (2015). *THE 17 GOALS | Department of Economic and Social Affairs*. <https://sdgs.un.org/goals>
- United Nations. (2022). *Global impact of the war in Ukraine: Billions of people face the greatest cost-of-living crisis in a generation* (Brief N°2). UN Global Crisis Response Group on Food, Energy and Finance.
- Vetter, T. (2017). Descriptive Statistics: Reporting the Answers to the 5 Basic Questions of Who, What, Why, When, Where, and a Sixth, So What?. *Anesthesia & Analgesia*, 125, 1797-1802. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002471>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Cussó-Parcerisas, I., Gallardo-Nieto, E., Cañete-Massé, C., Rodríguez, E., Longás, J. y Riera, J. (2025). Trayectorias escolares de la infancia en pobreza. Resultados del programa CaixaProinfancia en contexto pospandémico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 83-98. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Irene Cussó-Parcerisas. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna; C/ Císter, 34 C.P. 08022 Barcelona. E-mail: irenecp2@blanquerna.url.edu

Elena Gallardo-Nieto. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. C/ de Valls s/n. C.P. 43002 Tarragona. E-mail: emgallardonieto@gmail.com

Cristina Cañete-Massé. Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Social i Psicologia Quantitativa, Facultat de Psicologia. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. C.P. 08035 Barcelona. E-mail: cristinacanete@ub.edu

Eva Rodríguez Garcia. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. C/ Císter, 34. C.P. 08022 Barcelona. E-mail: evarg2@blanquerna.url.edu

Jordi Longás Mayayo. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. C/ Císter, 34. C.P. 08022 Barcelona. jordilm@blanquerna.url.edu

Jordi Riera Romaní. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. C/ Císter, 34. C.P. 08022 Barcelona. E-mail: jordirr@blanquerna.url.edu

PERFIL ACADÉMICO

IRENE CUSSÓ-PARCERISAS

<https://orcid.org/0000-0002-1059-2287>

Licenciada en Sociología y Doctora en Educación. Investigadora en el Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC en la Universitat Ramon Llull. Sus principales temas de investigación son: la pobreza infantil, la acción socioeducativa y los presupuestos de referencia.

ELENA GALLARDO-NIETO

<https://orcid.org/0000-0001-8588-8050>

Graduada en Trabajo Social y Doctora en Estudios Humanísticos. Profesora Lectora en el Dpt. de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Sus principales temas de investigación son: el estudio y prevención de formas estructurales de discriminación por motivos de género y sexualidad en educación a partir de metodologías cualitativas y situadas.

CRISTINA CAÑETE-MASSÉ

<https://orcid.org/0000-0002-3101-2923>

Psicóloga General Sanitaria y Doctora en Psicología Clínica y de la salud. Profesora Ayudante Doctora en el Dpt. de Psicología Cuantitativa de la Universitat de Barcelona. Es especialista en el área de métodos y análisis estadístico.

EVA RODRÍGUEZ GARCIA

<https://orcid.org/0000-0001-7655-434X>

Maestra en Educación Primaria y Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora en el Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC en la Universitat Ramon Llull. Sus principales temas de investigación son: el liderazgo y la gestión educativa, así como el estudio de las trayectorias escolares de la infancia en pobreza.

JORDI LONGÁS

<https://orcid.org/0000-0001-8511-3044>

Doctor y Licenciado en Pedagogía y Educador Social. Investigador en el Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC en la Universitat Ramon Llull. Especialista en redes socioeducativas e inclusión social de la infancia y adolescencia en situación de pobreza y vulnerabilidad social.

JORDI RIERA ROMANÍ

<https://orcid.org/0000-0003-4567-8088>

Catedrático de Educación e Investigador Principal del Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las TIC en la Universitat Ramon Llull. Diplomado en Magisterio, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Pedagogía Social. Desde 2010 es el Director Científico del Equipo de Dirección Científica del Programa CaixaProinfancia de la Fundación “la Caixa”. Ha publicado numerosos libros, artículos científicos y en la prensa sobre la educación, la pedagogía social y la innovación educativa. Actualmente es el Director General de la Fundación Blanquerna. En anterioridad de 2006 a 2020 estuvo vinculado al Rectorado de la Universitat Ramon Llull con diferentes cargos, entre ellos el de Vicerrector de Política Académica y de Calidad y Adjunto al Rector. Fue Decano de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna entre 1996-2004 y 2021-2024.

Discriminación y discursos de odio en los videojuegos online. Retos educativos para promover la igualdad en las plataformas digitales

Discrimination and hate speech in online video games.

Educational challenges to promote equality on digital platforms

Discriminação e discurso de ódio nos jogos de vídeo online.

Desafios educacionais para promover a igualdade nas plataformas digitais

Patricia FERNÁNDEZ-MONTAÑO*  <https://orcid.org/0000-0001-6789-6823>

Roberto MORENO-LÓPEZ**  <https://orcid.org/0000-0002-6238-9440>

*Universidad Internacional de La Rioja y **Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 05.III.2025

Fecha de revisión: 18.IV.2025

Fecha de aceptación: 18.IV.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Patricia Fernández-Montaño: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Avda de La Paz, 93-103. C.P. 26006 Logroño, La Rioja.
E-mail: patricia.fernandezmontano@unir.net

PALABRAS CLAVE:

Videojuegos;
discurso de odio;
discriminación;
retos educativos;
violencia online;
desarrollo sostenible.

RESUMEN: **Introducción:** El artículo analiza la presencia de discriminación y discursos de odio en los videojuegos en línea, centrándose en los retos educativos que implica y que se enmarcan en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). **Materiales y métodos:** El estudio descriptivo, basado en el proyecto 32 BITS en Castilla-La Mancha, ha empleado una metodología cuantitativa de encuesta, para la que se recogió una muestra válida final de N = 1049 de las 5 provincias de la región. Todas las personas participantes en el estudio tenían una edad comprendida entre los 16 y los 29 años. **Resultados:** Se observa que las mujeres y otros grupos vulnerables sufren agresiones en estas plataformas, lo que limita su participación y contribuye a la desigualdad. Los resultados muestran que la exposición a mensajes ofensivos varía según el género: los hombres reportaron más observaciones de mensajes tóxicos, mientras que las mujeres tienden a recibir menos, aunque siguen siendo víctimas de discriminación y violencia. En términos de percepción de ataques, los grupos más afectados incluyen personas racializadas, extranjeras, mujeres y la comunidad LGBTQ+. También se evidencia una alta incidencia de ataques hacia feministas y personas de ideologías progresistas. **Discusión:** La investigación destaca cómo los espacios virtuales, aunque fomentan la colaboración y el entretenimiento, también pueden convertirse en entornos de violencia de género, acoso y discursos de odio. Se evidencia así la necesidad de intervenciones educativas inclusivas y del fomento de la educación para la paz, implementando medidas de prevención efectivas y desarrollando entornos digitales equitativos, alineados con los ODS, que mitiguen la discriminación y la violencia en estos espacios.

KEYWORDS: Video games; hate speech; discrimination; educational challenges; online violence; sustainable development.	ABSTRACT: Introduction: The article analyzes the presence of discrimination and hate speech in online video games, focusing on the educational challenges involved and that are framed in the context of the Sustainable Development Goals (SDGs). Materials and methods: The descriptive study, based on the 32 BITS project in Castilla-La Mancha, has used a quantitative survey methodology, for which a final valid sample of N = 1049 from the 5 provinces of the region was collected. All the people participating in the study were between 16 and 29 years old. Results: It is observed that women and other vulnerable groups suffer aggressions on these platforms, which limits their participation and contributes to inequality. The results show that exposure to offensive messages varies by gender: men reported more observations of toxic messages, while women tend to receive less, although they continue to be victims of discrimination and violence. In terms of perceived attacks, the most affected groups include racialized people, foreigners, women, and the LGBTQ+ community. There is also a high incidence of attacks on feminists and people of progressive ideologies. Discussion: The research highlights how virtual spaces, while encouraging collaboration and entertainment, can also become environments of gender-based violence, harassment, and hate speech. This shows the need for inclusive educational interventions and the promotion of education for peace, implementing effective prevention measures and developing equitable digital environments, aligned with the SDGs, that mitigate discrimination and violence in these areas.
PALAVRAS-CHAVE: Jogos de vídeo; discurso de ódio; discriminação; desafios educacionais; violência em linha; desenvolvimento sustentável.	RESUMO: Introdução: O artigo analisa a presença de discriminação e discurso de ódio nos videogames online, enfocando os desafios educacionais envolvidos e que são enquadrados no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Materiais e métodos: O estudo descritivo, baseado no projeto 32 BITS em Castilla-La Mancha, utilizou uma metodologia de levantamento quantitativo, para o qual foi coletada uma amostra final válida de N = 1049 das 5 províncias da região. Todas as pessoas que participaram no estudo tinham entre 16 e 29 anos. Resultados: Observa-se que as mulheres e outros grupos vulneráveis sofrem agressões nessas plataformas, o que limita sua participação e contribui para a desigualdade. Os resultados mostram que a exposição a mensagens ofensivas varia de acordo com o sexo: os homens relataram mais observações de mensagens tóxicas, enquanto as mulheres tendem a receber menos, embora continuem a ser vítimas de discriminação e violência. Em termos de ataques percebidos, os grupos mais afetados incluem pessoas racializadas, estrangeiros, mulheres e a comunidade LGBTQ+. Há também uma alta incidência de ataques a feministas e pessoas de ideologias progressistas. Discussão: A pesquisa destaca como os espaços virtuais, ao mesmo tempo em que incentivam a colaboração e o entretenimento, também podem se tornar ambientes de violência de gênero, assédio e discurso de ódio. Isso mostra a necessidade de intervenções educativas inclusivas e da promoção da educação para a paz, implementando medidas de prevenção eficazes e desenvolvendo ambientes digitais equitativos, alinhados com os ODS, que mitiguem a discriminação e a violência nessas áreas.

Introducción

Actualmente la sociedad se enfrenta a una serie de desafíos complejos que requieren enfoques globales e integradores. En este sentido, y tomando como punto de partida el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS), propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, se plantean varias metas para el 2030 encaminadas al fin de la pobreza y a la mejora de los accesos de calidad a la educación, al empleo, a la promoción de la salud y la vivienda y a la reducción de distintas formas de desigualdad, entre otras (Rodrigo-Cano *et al.*, 2019). Estos objetivos implican necesariamente la promoción de espacios libres de discriminación y violencia en los que las personas puedan interactuar de manera segura. Sin embargo, a medida que la tecnología avanza, se van sucediendo nuevos problemas, tales como la violencia de género

online, la discriminación y los discursos de odio, particularmente en los espacios virtuales (Liby *et al.*, 2023).

Los espacios virtuales representan, en la actualidad, plataformas de interacción social que trascienden las fronteras físicas, convirtiéndose en lugares de socialización para millones de personas alrededor del mundo (Da Silva y Ifa, 2022; Donoso-Vázquez, 2018). Estos entornos permiten a usuarias y usuarios experimentar mundos digitales que favorecen la colaboración, el aprendizaje, el entretenimiento y la creación de nuevas formas de comunicación. Sin embargo, también dan lugar a nuevos riesgos inherentes a su propia naturaleza, que los convierte en espacios idóneos para la propagación de comportamientos violentos y violaciones de los derechos humanos, tales como la violencia de género y la discriminación (Fernández-Montaño, 2024). Así, en estos nuevos escenarios de interacción social

se han detectado experiencias violentas, tanto verbales como escritas (García-San Narciso, 2017), y hostigamientos y amenazas (Gómez, 2015), entre otras.

Además de la violencia, los discursos de odio y la discriminación en línea afectan a diversas comunidades (Pohjonen, y Udupa, 2017). El discurso de odio online o ciberodio presenta una serie de particularidades (la sobreinformación, el gran alcance y la viralización, principalmente) que lo convierte en un fenómeno descontrolado con un potencial de daño aún mayor (Liern, 2020). La invisibilización de las mujeres y las minorías raciales dentro de las redes sociales y también de los videojuegos perpetúa estereotipos y sesgos negativos que afectan a la sociedad en su conjunto (Arroyo-López et al., 2021). Estas interacciones, cuando no se gestionan adecuadamente, contribuyen a la propagación de intolerancia y discriminación, lo que refuerza las estructuras de poder dominantes y perpetúa las desigualdades históricas todavía existentes (Donoso-Vázquez, Rubio Hurtado y Vilà Baños, 2017).

Por otro lado, hay que destacar que la expansión en el uso de videojuegos online entre las personas jóvenes, especialmente en el caso de varones, se ha constituido como una realidad (Esteban-Ramiro y Moreno-López, 2023). Esto ha conllevado que los videojuegos online se hayan convertido en un espacio emergente en el que las interacciones quedan sesgadas por el género. Este tipo de fenómenos no solo refleja una profunda desigualdad en las interacciones dentro de los videojuegos (Makarova y Makarova, 2019), sino que también alimentan una cultura de violencia de género que se extiende más allá de los espacios digitales, afectando la vida diaria de muchas mujeres (Estébanez y Vázquez, 2013). Un hándicap importante que ha colaborado en el surgimiento de estas nuevas formas de violencia es el hecho de que el acceso a videojuegos online haya sido tradicionalmente masculino y, sin embargo, de los aproximadamente 20 millones de usuarios de videojuegos que existen en España, en torno a 9 millones son mujeres (AEVI, 2023).

Investigaciones previas sobre el discurso de odio en videojuegos revelan su impacto potencial en comportamientos y discursos discriminatorios. El proyecto 'Play Your Role: Gamification Against Hate Speech' destaca la importancia de emplear la gamificación para crear espacios de diálogo y concienciación sobre el discurso de odio (Costa et al., 2021). Una encuesta nacional identificó seis perfiles de jóvenes víctimas, subrayando factores como género, origen migratorio, religión y edad (Obermaier y Schmuck, 2022). Por su parte Vicentini et al. (2023) muestran que las y

los jóvenes han sido tanto víctimas como testigos de discursos de odio en juegos como 'Free Fire', resaltando la falta de concienciación sobre la gravedad del problema entre las personas jugadoras y desarrolladoras. La violencia y toxicidad en videojuegos, especialmente en títulos populares como 'League of Legends', son preocupaciones continuas. Aguerri et al. (2023) hallaron que un elevado porcentaje de partidas en este juego sufre comportamientos disruptivos, afectando no solo la experiencia de juego, sino también las políticas de moderación de contenido y comunidad.

Los videojuegos pueden ser herramientas valiosas para la educación y la prevención, debido a su capacidad de adaptarse a diferentes entornos educativos (Lippe et al., 2022). Estos juegos ofrecen escenarios controlados donde se pueden desafiar de manera segura las normas y estereotipos, contribuyendo a contrarrestar narrativas extremistas. No obstante, es fundamental que sean diseñados de manera inclusiva y promuevan soluciones pacíficas (Lippe et al., 2022; Pech y Caspar, 2022). El efecto de las experiencias virtuales en la reducción del miedo y el aumento de la empatía es crucial. Hasson et al. (2019) demostraron que los participantes que asumieron la perspectiva de un grupo externo en realidad virtual mostraron una mayor empatía hacia ese grupo, incluso meses después. Esto sugiere que las intervenciones mediante videojuegos pueden tener un impacto duradero en las relaciones intergrupales.

Hay que destacar igualmente que los ODS, en particular el ODS 5 sobre la igualdad de género, el ODS 10 sobre la reducción de las desigualdades y el ODS 16 sobre la paz, la justicia y las instituciones sólidas, buscan garantizar que las mujeres y las niñas tengan la misma oportunidad de participar en todas las esferas de la vida, tanto en el mundo físico como en el virtual. En este sentido, y tal y como hemos mencionado previamente, la creciente popularidad de los videojuegos y las plataformas en línea está presentando desafíos y oportunidades para el cumplimiento de estos objetivos. Mientras que los espacios virtuales pueden ofrecer acceso a oportunidades educativas (De Haro, 2019) y profesionales para personas de todos los géneros, también se convierten, como hemos visto, en lugares donde las mujeres y otras personas en situación de vulnerabilidad se enfrentan a agresiones y otras formas de violencia y acoso (Pohjonen y Udupa, 2017).

De esta forma es crucial que los desarrolladores de videojuegos y las plataformas en línea implementen políticas de tolerancia cero ante la

violencia de género y la discriminación, creando protocolos de acción y herramientas de denuncia para que usuarias y usuarios puedan protegerse y recibir apoyo en caso de ser víctimas de acoso o abuso (Cipagauta y Gómez, 2019). Las comunidades digitales también juegan un papel esencial en este proceso, al construir redes de apoyo y solidaridad que actúen contra los comportamientos violentos y promuevan la inclusión (Anti-Defamation League, 2022). Los videojuegos y los espacios virtuales no solo representan una industria de entretenimiento, sino que se han convertido en campos de interacción social que, cuando son gestionados adecuadamente, tienen el potencial de contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y pacífica (Halbrook, O'Donnell, y Msetfi, 2019). No obstante, también deben ser escenarios donde se combatan la violencia de género, la discriminación y los discursos de odio, promoviendo valores alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación para la paz, la creación de políticas inclusivas y la participación activa de las comunidades digitales son fundamentales para garantizar que estos espacios virtuales sean respetuosos, seguros y fomenten el desarrollo de un entorno más justo para usuarias y usuarios, independientemente de su género, origen o identidad (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019).

Ante estos problemas, la educación para la paz, en línea con el ODS 16, emerge como una herramienta clave para transformar los espacios virtuales en entornos seguros, inclusivos y respetuosos. La educación en el contexto digital debe centrarse en promover la tolerancia, el respeto y la empatía, no solo entre personas jugadoras, sino también entre los creadores de contenido y las plataformas que albergan estos espacios (Sicart, 2011). La promoción de un juego limpio, del respeto a la diversidad y la eliminación de la violencia de género y los discursos de odio en estos entornos virtuales debe ser una prioridad (Moreno-López y Pérez y Budea, 2021) para garantizar que los videojuegos y otros espacios digitales contribuyan a la construcción de una sociedad pacífica y justa. Todo ello teniendo en cuenta que las instituciones educativas deben actuar como mediadoras en la realidad social en la que se contextualizan. Desde esta perspectiva, la convivencia, las relaciones y los roles que asumimos como estudiantes, familias o personal docente en dichas instituciones, van a definir el qué y el cómo aprendemos a ser ciudadanas y ciudadanos (Pueyo *et al.*, 2024).

1. Justificación y objetivos

Esta investigación trata de profundizar en el conocimiento de las realidades y experiencias

de la población joven que juegan en plataformas de juegos multijugador online (MMOs) en relación con las interacciones en espacios predominantemente masculinos, con un enfoque en posibles manifestaciones de odio y ciber violencia experimentadas en el contexto de los videojuegos multijugador en línea (MMOs). Se aplicó una perspectiva de género en el análisis.

Los objetivos se centran en: conocer la percepción sobre las actitudes violencia online en población joven. Explorar las respuestas ante esta violencia online y sus diferentes formas como son la discriminación de grupos vulnerables y los discursos de odio. La investigación aplica un enfoque de género en el análisis de los condicionantes socioculturales que pueden estar afectando de manera diferenciada en las vivencias y experiencias de estas violencias. Así el sexo y la orientación sexual se configuran como dos variables objeto directo de análisis ara los resultados que se exponen. Se parte de la hipótesis de que determinados grupos con relación a variables sociodemográficas están más expuestos a la violencia online que otros.

2. Metodología

Participantes

El proyecto 32 BITS: Androcentrismo, discursos de odio y sesgos de género en los videojuegos online en Castilla-La Mancha, es de tipo descriptivo y ha empleado una metodología cuantitativa, para la que se recogieron 1.424 casos con una muestra válida final de N = 1049 casos de las 5 provincias de la región. Todas las personas participantes en el estudio tenían una edad comprendida entre los 16 y los 29 años. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Castilla-La Mancha garantizando en todo momento la confidencialidad y los aspectos éticos de la investigación social.

Se dispone de un muestreo por conglomerados de tipo no probabilístico, con selección intencionada dentro de la población joven conformada por N = 1.049 (confianza = 95% y error = +/-2.5) para los que se dispone de datos sociodemográficos y las respuestas al cuestionario sobre violencia online. Un 44.7% de la muestra se confiesa hombre, un 53.6% mujer, un 1% otras opciones y un 0.8% prefiere no contestar. Un 8.6% de los participantes tiene menos de 16 años, un 86% de los participantes tiene entre 16 y 24 años, un 3% tiene entre 25 y 29 años y un 2.5% tiene más de 29 años. Un 90.2% de los participantes tiene nacionalidad española exclusivamente, un 4.4% la tiene junto a otra nacionalidad (rumana, peruana,

argentina, ecuador, colombiana, etc.). Un 81.7% de los participantes se considera Heterosexual, un 3.4% se considera Homosexual, un 8.4% bisexual, un 2.8% otras orientaciones y un 3.7% NS/Nc.

El trabajo de campo fue posible gracias a la participación de los centros educativos de toda la región, han participado Institutos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional de las 5 provincias, así como varias facultades de la Universidad de Castilla-La Mancha en Toledo, Talavera de la Reina, Ciudad Real, Albacete y Cuenca y la Universidad de Alcalá de Henares en Guadalajara.

Instrumento

Se utilizó la técnica de encuesta para la recolección de los datos de manera amplia. Este estudio fue el resultado de una investigación cuasi-experimental y cuantitativa. Para ello se diseñó un cuestionario estructurado Ad-hoc como instrumento principal integrado por 23 preguntas para analizar los discursos de odio y discriminatorios organizados en tres bloques temáticos. El primer grupo incluía preguntas de opción múltiple relacionadas con las características demográficas: sexo, edad, orientación sexual y nivel de estudios (ocho preguntas). El segundo grupo consistía en preguntas relacionadas con los hábitos de juego en los videojuegos online para asegurar la participación de personas que juegan habitualmente en estos espacios con seis preguntas filtro. El instrumento incluyó un tercer bloque sobre la presencia/vivencia de diferentes discursos de odio y discriminación a grupos vulnerables, así como las actitudes de respuesta hacia ella. Es en este bloque en el que se concentra el principal análisis de resultados que se exponen en este trabajo, atendiendo a la fiabilidad estadística obtenida en las pruebas para los análisis realizados. El instrumento fue validado por juicio de expertos y por el comité ético de la UCLM. Para los análisis estadísticos se utilizó el programa IBM SPSS Statistics versión 29.

Las actitudes se midieron utilizando un formulario de preguntas de opción múltiple, así como una escala Likert de 10 puntos, donde 1 representaba un fuerte desacuerdo y 10 un fuerte acuerdo con las afirmaciones dadas. El objetivo de estas preguntas era permitir la identificación de

las formas que suele adoptar la violencia en línea, los medios en los que se basa mayoritariamente y la forma en que suelen reaccionar ante ella.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron autoadministrados, se completaron en aproximadamente 15 minutos de manera online a través de un enlace facilitado mediante un código QR durante el desarrollo de la sesión presencial. Se recabó el consentimiento de participación voluntaria y anónima y se respetó la legislación vigente en materia de protección de datos.

3. Resultados

La presencia de discursos de odio en videojuegos

El análisis de la frecuencia de observación de mensajes ofensivos en partidas online multijugador durante los últimos 12 meses revela diferencias significativas entre géneros. Los resultados indican una mayor prevalencia de exposición a contenido ofensivo entre los jugadores masculinos, con un 23,1% reportando observaciones “muy frecuentes” (nivel 10) y solo un 10,1% sin exposición alguna. En contraste, las jugadoras femeninas muestran una tendencia hacia una menor frecuencia de exposición, con un 26,5% indicando no haber observado mensajes ofensivos y un 7,9% reportando observaciones “muy frecuentes” (Tabla 1).

El grupo “Otros” presenta la distribución más polarizada, con un 27,8% indicando observaciones “muy frecuentes” y un 22,2% sin exposición. En general, el 15,8% de los encuestados reporta observar mensajes ofensivos “muy frecuentemente”, mientras que el 18,4% indica no haberlos observado nunca. Estos hallazgos sugieren que los mensajes ofensivos son una ocurrencia común en los entornos de juego online multijugador, con variaciones significativas en la percepción y experiencia según el género del jugador. Las diferencias observadas podrían reflejar: Distintos patrones de juego entre géneros; Niveles variables de participación en ciertos tipos de juegos; Diferencias en la sensibilidad y reconocimiento de comportamientos ofensivos.

Tabla 1. Frecuencia de observación de mensajes ofensivos en partidas online multijugador en los últimos 12 meses

Frecuencia	Total	Hombre	Mujer	Otros
Nunca 1	18.4%	10.1%	26.5%	22.2%
2	10.5%	9.3%	11.7%	11.1%
3	9.9%	7.0%	13.0%	5.6%
4	5.6%	4.8%	6.6%	0.0%
5	9.3%	10.4%	8.4%	5.6%
6	8.0%	9.7%	6.6%	0.0%
7	9.6%	9.9%	9.5%	5.6%
8	8.8%	10.1%	7.3%	11.1%
9	4.1%	5.5%	2.4%	11.1%
Muy a menudo 10	15.8%	23.1%	7.9%	27.8%

Fuente: Elaboración propia.

Victimización por odio

La Tabla 2 revela patrones interesantes sobre la recepción de mensajes ofensivos en entornos de juego online multijugador. Aunque estos mensajes son una realidad, la experiencia personal varía significativamente según el género y otros factores individuales. Sorprendentemente, las mujeres reportan la menor frecuencia de mensajes ofensivos, con un 56.3% que nunca los ha recibido, en contraste con el 36.9% de los hombres. El grupo “Otros” muestra la mayor polarización, con un 35.3% que nunca los recibe frente a un 17.6% que los recibe “muy a menudo”.

En general, el 45.3% de los encuestados nunca ha recibido mensajes ofensivos personalmente,

mientras que solo el 4.5% los recibe con mucha frecuencia. Estos hallazgos contrastan con la percepción generalizada de hostilidad hacia las mujeres en los juegos online, sugiriendo que la toxicidad percibida podría ser mayor que la experimentada directamente. Las diferencias observadas podrían atribuirse a diversos factores, como patrones de juego distintos, niveles de participación en juegos competitivos o estrategias de ocultación de género empleadas por las jugadoras. Es crucial considerar estas variaciones al abordar la problemática de la toxicidad en los videojuegos online, reconociendo que la experiencia individual puede diferir significativamente de las percepciones generales.

Tabla 2. Frecuencia de recepción personal de mensajes ofensivos en partidas online multijugador en los últimos 12 meses

Frecuencia	Total	Hombre	Mujer	Otros
Nunca 1	45.3%	36.9%	56.3%	35.3%
2	12.2%	14.0%	10.3%	5.9%
3	11.2%	12.6%	9.7%	5.9%
4	5.5%	6.4%	4.3%	5.9%
5	6.5%	6.0%	6.6%	17.6%

Frecuencia	Total	Hombre	Mujer	Otros
6	5.4%	5.3%	5.4%	5.9%
7	5.6%	7.3%	3.7%	0.0%
8	2.7%	3.2%	2.0%	5.9%
9	1.1%	1.6%	0.6%	0.0%
Muy a menudo 10	4.5%	6.7%	1.1%	17.6%
Fuente: Elaboración propia.				

Incitación al odio-perpetradores

La Tabla 3 revela patrones significativos sobre el envío de mensajes ofensivos en entornos de juego online multijugador. Aunque este comportamiento es una realidad, la mayoría de los jugadores no participa activamente en él. Las mujeres muestran la menor tendencia a enviar mensajes ofensivos, con un 76.3% que nunca lo ha hecho, en contraste con el 44.5% de los hombres.

El grupo “Otros” presenta la mayor polarización, con un 52.9% que nunca los ha enviado frente a un 11.8% que lo hace “muy a menudo”. En general, el 58.5% de los encuestados nunca ha enviado mensajes ofensivos, mientras

que solo el 5.5% lo hace con mucha frecuencia. Estas diferencias podrían reflejar distintas actitudes hacia la interacción en juegos, patrones de comportamiento más o menos agresivos, o diferentes niveles de participación en situaciones competitivas o conflictivas. Es notable que, aunque existe una minoría significativa que contribuye a la toxicidad en estos espacios, la mayoría de los jugadores se abstiene de este comportamiento negativo. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar la toxicidad en los videojuegos online de manera específica, reconociendo las variaciones en el comportamiento según el género y otros factores individuales.

Tabla 3. Frecuencia de envío de mensajes ofensivos a otros jugadores en partidas online multijugador en los últimos 12 meses, desglosado por género

Frecuencia	Total	Hombre	Mujer	Otros
Nunca 1	58.5%	44.5%	76.3%	52.9%
2	11.6%	12.8%	10.6%	0.0%
3	6.7%	8.5%	4.6%	5.9%
4	3.1%	4.1%	2.0%	0.0%
5	4.0%	5.5%	2.3%	0.0%
6	3.0%	4.4%	0.9%	11.8%
7	4.1%	6.4%	1.1%	5.9%
8	2.7%	4.1%	0.9%	5.9%
9	0.7%	0.9%	0.3%	5.9%
Muy a menudo 10	5.5%	8.7%	1.1%	11.8%
Fuente: Elaboración propia.				

Presencia de discursos de odio

La Tabla 4 revela patrones significativos sobre la percepción de ataques en entornos de juego online multijugador. Los grupos más frecuentemente atacados son las personas de distinto origen racial (49.5%), seguidos por extranjeros (47.6%), mujeres (45.1%) y personas con diversas orientaciones o identidades sexuales (44.3%). La percepción varía notablemente según el género del encuestado: los hombres identifican más ataques hacia extranjeros y personas de distintos origen racial, mientras que las mujeres perciben menos ataques en general, excepto hacia su propio género. El grupo “Otros” muestra la mayor sensibilidad, reportando los

porcentajes más altos de percepción de ataques en casi todas las categorías.

En contraste, los grupos menos atacados según la percepción son las personas de distintas religiones (23.5%) e ideologías (24.9%). Estos hallazgos subrayan que los ataques basados en origen racial, nacionalidad, género y orientación sexual son percibidos como los más frecuentes en los juegos online, evidenciando la persistencia de problemas de discriminación y acoso en estos espacios. Esta información resalta la necesidad de abordar la toxicidad en los videojuegos online de manera específica, reconociendo las variaciones en la percepción según el género y otros factores individuales.

Tabla 4. Grupos objetivo de mensajes ofensivos en partidas online multijugador, desglosado por género del encuestado

Grupo objetivo	Total	Hombre	Mujer	Otros
A personas de origen racial	49.5%	53.8%	43.8%	64.3%
A los extranjeros	47.6%	52.6%	41.1%	57.1%
A las mujeres	45.1%	43.3%	46.4%	64.3%
A personas con distintas orientaciones o identidades sexuales	44.3%	47.7%	39.3%	64.3%
A personas con ideologías distintas	24.9%	30.9%	16.6%	50.0%
A personas de distintas religiones	23.5%	28.7%	16.3%	42.9%
No sé qué decir	16.5%	13.4%	21.0%	0.0%
Otros	11.8%	19.0%	2.7%	21.4%
Fuente: Elaboración propia.				

La Tabla 5 revela patrones significativos sobre la percepción de ataques religiosos en videojuegos online. El islam se destaca como la religión más atacada (86.0%), seguida por el judaísmo (49.7%), mientras que el cristianismo y catolicismo reciben comparativamente menos ataques (16.8% y 15.6% respectivamente). La percepción varía notablemente según el género: los hombres reportan mayores porcentajes de ataques contra todas las religiones, especialmente contra el judaísmo (58.5%) y el cristianismo/catolicismo (20.3% cada uno). Las mujeres perciben menos ataques en general, excepto contra el islam, con porcentajes significativamente más bajos para el judaísmo (27.3%) y el cristianismo/catolicismo (7.3% y 3.6%). El grupo “Otros” muestra los

destacando en judaísmo (83.3%) y cristianismo/catolicismo (33.3% cada uno).

Estos hallazgos sugieren una percepción generalizada de que el contenido religioso en videojuegos online a menudo se asocia con violencia o conflicto. La alta percepción de ataques contra el islam podría relacionarse con controversias recientes sobre la representación de esta religión en videojuegos, como se evidencia en casos de juegos retirados por contenido polémico. Las diferencias de género en la percepción podrían indicar distintos niveles de sensibilidad o exposición a contenido ofensivo, posiblemente influenciados por los tipos de juegos preferidos o las experiencias personales en entornos de juego online. Estos resultados subrayan la necesidad de abordar la representación religiosa en los videojuegos de manera más sensible y equilibrada.

Tabla 5. Religiones objetivo de mensajes ofensivos en videojuegos online, desglosado por género del encuestado

Religión objetivo	Total	Hombre	Mujer	Otros
Contra el islam	86.0%	86.4%	85.5%	83.3%
Contra el judaísmo	49.7%	58.5%	27.3%	83.3%
Contra el cristianismo	16.8%	20.3%	7.3%	33.3%
Contra el catolicismo	15.6%	20.3%	3.6%	33.3%
Otras	14.5%	17.8%	7.3%	16.7%
No sé qué decir	10.1%	8.5%	12.7%	16.7%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 6 revela patrones significativos sobre la percepción de ataques raciales en videojuegos online. Las personas negras se destacan como el grupo más atacado (82.28%), seguidas por los árabes (62.43%) y los gitanos (48.94%). La percepción varía notablemente según el género: los hombres reportan mayores porcentajes de ataques contra todos los orígenes raciales, especialmente contra personas negras (85.52%) y árabes (68.33%). Las mujeres perciben menos ataques en general, con porcentajes significativamente más bajos para gitanos (34.46%) y personas con rasgos orientales (27.03%). El grupo "Otros" muestra los porcentajes más altos

en casi todas las categorías, percibiendo un 100% de ataques contra personas negras.

Estos hallazgos sugieren que la discriminación racial es un problema persistente en los entornos de juego online, con ciertos grupos étnicos siendo blancos frecuentes de ataques. Las diferencias de género en la percepción podrían indicar distintos niveles de sensibilidad o exposición a contenido ofensivo, posiblemente influenciados por los tipos de juegos preferidos o las experiencias personales en estos espacios virtuales. Estos resultados subrayan la necesidad urgente de abordar el racismo en los videojuegos online y promover entornos de juego más inclusivos y respetuosos.

Tabla 6. Razas objetivo de mensajes ofensivos en videojuegos online, desglosado por género del encuestado

Raza objetivo	Total	Hombre	Mujer	Otros
Contra las personas negras	82.28%	85.52%	76.35%	100.00%
Contra los árabes	62.43%	68.33%	52.70%	77.78%
Contra los gitanos	48.94%	57.92%	34.46%	66.67%
Contra las personas con rasgos orientales	41.01%	48.87%	27.03%	77.78%
Contra los indígenas	39.42%	46.15%	27.70%	66.67%
Otras	14.02%	15.38%	12.16%	11.11%
No sé qué decir	3.70%	3.17%	4.73%	0.00%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 revela patrones significativos sobre la percepción de ataques ideológicos en videojuegos online. Las personas feministas se destacan como el grupo más atacado (67.37%), seguidas por las de izquierdas o progresistas (59.47%) e independentistas (51.58%). La percepción varía notablemente según el género: los hombres reportan mayores porcentajes de ataques contra todas las ideologías, especialmente contra feministas (74.02%) e izquierdistas (66.93%). Las mujeres perciben menos ataques en general, con porcentajes significativamente más bajos para independentistas (32.14%) y personas de derechas (25.00%). El grupo “Otros” muestra una percepción variada. Estos hallazgos

subrayan la persistencia de problemas de discriminación ideológica en entornos de juego online, coincidiendo con estudios recientes que señalan un aumento del odio y el extremismo en estos espacios.

La alta percepción de ataques contra feministas y personas de izquierdas refleja una tendencia preocupante que podría estar relacionada con la creciente presencia de grupos de extrema derecha en la cultura del videojuego. Estos resultados resaltan la necesidad urgente de abordar la toxicidad ideológica en los videojuegos online y promover entornos de juego más inclusivos y respetuosos con la diversidad de pensamiento.

Tabla 7. Ideologías objetivo de mensajes ofensivos en videojuegos online, desglosado por género del encuestado

Ideología objetivo	Total	Hombre	Mujer	Otros
Contra las personas feministas	67.37%	74.02%	55.36%	42.86%
Contra las personas de izquierdas o progresistas	59.47%	66.93%	42.86%	57.14%
Contra las personas independentistas	51.58%	60.63%	32.14%	42.86%
Contra las personas de derechas o conservadoras	36.84%	43.31%	25.00%	14.29%
Otras	21.58%	21.26%	21.43%	28.57%
No sé qué decir	11.05%	7.87%	16.07%	28.57%

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 8 revela patrones significativos sobre la percepción de ataques por orientación o identidad sexual en videojuegos online. Los gays se destacan como el grupo más atacado (88.76%), seguidos por las personas transexuales (63.02%). Las lesbianas y bisexuales reciben comparativamente menos ataques (38.17% y 32.84% respectivamente). La percepción varía notablemente según el género: los hombres reportan mayores porcentajes de ataques contra casi todas las orientaciones/identidades, especialmente contra gays (92.86%) y personas transexuales (65.31%). Las mujeres perciben menos ataques en general, con porcentajes significativamente más bajos para bisexuales (27.07%).

Estos hallazgos subrayan la persistencia de problemas de discriminación por orientación

e identidad sexual en entornos de juego online, coincidiendo con estudios recientes que señalan un aumento del odio y el extremismo en estos espacios. La alta percepción de ataques contra gays y personas transexuales refleja una tendencia preocupante que podría estar relacionada con la cultura tóxica presente en algunos sectores de la comunidad gamer. Estos resultados resaltan la necesidad urgente de abordar la LGBTfobia en los videojuegos online y promover entornos de juego más inclusivos y respetuosos con la diversidad sexual y de género. La industria del videojuego y las comunidades de jugadores deben trabajar juntas para combatir estas formas de discriminación y crear espacios seguros para todos los usuarios, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

Tabla 8. Orientaciones o identidades sexuales objetivo de mensajes ofensivos en videojuegos online, desglosado por género del encuestado

Orientación/Identidad objetivo	Total	Hombre	Mujer	Otros
Contra los gays	88.76%	92.86%	82.71%	88.89%
Contra los/as transexuales	63.02%	65.31%	59.40%	66.67%
Contra las lesbianas	38.17%	39.29%	36.84%	33.33%
Contra los/as bisexuales	32.84%	36.22%	27.07%	44.44%
Otras	9.76%	12.24%	5.26%	22.22%
No sé qué decir	6.80%	4.59%	10.53%	0.00%

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En el análisis de la frecuencia de observación de mensajes ofensivos en partidas online multijugador, se han identificado diferencias significativas entre géneros que resaltan la complejidad de la dinámica de la toxicidad en estos entornos. Los hallazgos sugieren que los mensajes ofensivos son comunes, pero la percepción y experiencia varían según el género del jugador. Las mujeres, por ejemplo, reportan una menor frecuencia de recepción de mensajes ofensivos en comparación con los hombres, lo que podría deberse a estrategias de ocultación de género o a su participación en tipos de juegos menos competitivos. Esta diferencia en la experiencia podría estar influenciada por patrones de juego específicos de género, niveles de participación en juegos competitivos, y diferencias en la sensibilidad hacia comportamientos ofensivos. Además, la normalización del lenguaje ofensivo en ciertas comunidades de juego podría contribuir a la percepción diferencial de la toxicidad. Estos resultados se alinean con investigaciones previas que destacan la prevalencia de comportamientos tóxicos y discursos de odio en entornos de juego online (Arroyo-López y Esteban-Ramiro, 2022), subrayando la necesidad de estrategias específicas para mitigar estos comportamientos y fomentar un ambiente de juego más inclusivo y respetuoso para todos los jugadores.

Por otro lado, el estudio también revela que, aunque los mensajes ofensivos son una realidad en los entornos de juego online, la percepción de hostilidad hacia las mujeres es mayor que la experimentada directamente, lo que sugiere una subestimación de la toxicidad real. Este fenómeno podría explicarse por tácticas de evitación adoptadas por las jugadoras,

como ocultar su género o limitar su participación en ciertos tipos de juegos (Esteban-Ramiro *et al.*, 2025). Asimismo, las diferencias en la interpretación de lo que se considera “ofensivo” pueden influir en los reportes de experiencias negativas, destacando la importancia de considerar estas variaciones al abordar la problemática de la toxicidad. Los resultados también indican que los ataques basados en origen racial, nacionalidad, género y orientación sexual son percibidos como los más frecuentes, con grupos como personas negras, árabes, gitanas, gays y transexuales siendo identificados como los más vulnerables. Esto subraya la necesidad de implementar políticas inclusivas y prácticas que promuevan la igualdad y combatan la discriminación en espacios digitales (Mas, 2022). Propuestas de intervención educativa incluyen el desarrollo de programas de sensibilización sobre diversidad e inclusión en comunidades de jugadores, así como la colaboración entre desarrolladores de juegos, educadores y psicólogos para crear entornos de juego que fomenten la empatía y el respeto mutuo (Azpilcueta, 2025).

La discrepancia entre las percepciones generales y las experiencias personales reportadas sugiere la existencia de dinámicas sociales complejas que requieren una investigación más profunda. La investigación demuestra que mujeres, personas racializadas, extranjeras y la comunidad LGBTQ+ son las principales víctimas de ataques y discriminación en entornos de videojuegos multijugador. Además, existe una alta incidencia de discursos de odio dirigidos a feministas (Fernández-Montaña, 2024) y personas de ideologías progresistas. Esto evidencia que los discursos de odio en videojuegos online evidencian una afectación diferenciada por grupos. Además, se da una disparidad de percepción y experiencia de la

toxicidad según el género. Los hombres reportan observar con mayor frecuencia mensajes ofensivos en los juegos en línea, mientras que las mujeres reciben menos de estos mensajes directamente, aunque continúan siendo víctimas de violencia y desigualdad como avalan otros estudios cuyos resultados remarcen las agresiones que sufren las mujeres gamers, quienes, a pesar de tener una creciente participación en este ámbito, siguen siendo blanco de ataques y discriminación (Arroyo-López y Esteban-Ramiro, 2022). Esto sugiere que la toxicidad percibida podría ser mayor que la experimentada directamente por ciertos grupos.

Es importante destacar que los videojuegos y los entornos online pueden ser tanto una oportunidad como un riesgo para la igualdad. Mientras que los videojuegos fomentan la colaboración y el entretenimiento, también pueden convertirse en espacios donde se normaliza la violencia asociada al género, la discriminación y el acoso. Esto limita la participación de ciertos grupos y perpetúa desigualdades históricas. Por último, hacer alusión a la necesidad de regular y moderar de manera más efectiva las plataformas digitales, orientándolas a estrategias educativas que promuevan el cumplimiento de los ODS. Es recomendable que la industria del videojuego implemente políticas de tolerancia cero ante la discriminación y la violencia de género, junto con sistemas de denuncia accesibles y herramientas de moderación más eficaces para garantizar entornos de juego más seguros. Se recomienda la implementación de estrategias educativas que promuevan el respeto, la empatía y la diversidad en entornos digitales, alineadas con los ODS. La educación debe dirigirse tanto a jugadoras y jugadores como a las empresas desarrolladoras para fomentar una cultura de inclusión y equidad (Cipagauta y Gómez, 2019). La alineación de estas problemáticas con los ODS de la Agenda 2030 proporciona un marco valioso para desarrollar intervenciones educativas y políticas que promuevan entornos de juego más inclusivos, respetuosos y equitativos. Es crucial que educadoras y educadores, desarrolladores de juegos, legisladores y la comunidad de jugadores trabajen conjuntamente para crear espacios digitales que reflejen los valores de respeto, diversidad e inclusión que aspiramos ver en nuestra sociedad. Implicarse en un proceso educativo en el que la ciudadanía es la referencia que articula el conjunto de acciones y aprendizajes educativos y que, desde ella, trabaja por la integración de todos y todas en la sociedad; es una praxis capaz de generar espacios de relación y cultura para toda la comunidad educativa en su conjunto, más allá de las paredes del centro (Ytarte et al., 2024).

Así, un enfoque pedagógico centrado en la alfabetización digital permite comprender mejor las dinámicas de los entornos online, ayudando a usuarias y usuarios a reconocer conductas tóxicas y a responder de manera adecuada (Pérez-Escoda et al., 2022). Además, la educación en valores, como la tolerancia y el respeto, es fundamental para contrarrestar la violencia en los espacios digitales (Camacho, 2009). Las instituciones educativas, y la comunidad en general, deben promover el diálogo y la reflexión sobre el impacto de nuestras acciones en línea, siendo importante que los programas educativos incluyan temáticas sobre ciberacoso, desinformación y ética digital, con el fin de construir entornos virtuales más seguros e inclusivos (Azpilcueta, 2025). Y es que, las realidades actuales desvelan grandes desigualdades existentes en las sociedades contemporáneas que evidencian que los desafíos del futuro son sobre todo éticos y de justicia social (Caride y Meira, 2020).

5. Limitaciones y prospecciones

Como limitaciones principales del estudio, cabe destacar el ámbito geográfico reducido de la muestra, que limita la generalización de resultados a otras regiones, así como la muestra acotada por edad, que excluye a otras personas usuarias de videojuegos. Así mismo, la investigación se basa en encuestas autoadministradas, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social o subregistro de experiencias personales.

Con respecto a las prospecciones, se resumen en las siguientes:

- **Necesidad de intervenciones educativas:** Se propone promover la educación para la paz y la alfabetización digital como herramientas clave para reducir el odio y la discriminación en entornos virtuales.
- **Diseño de videojuegos inclusivos:** Se alienta a la industria del videojuego a crear juegos y plataformas que fomenten la equidad y la diversidad, especialmente en cuanto a género y orientación sexual.
- **Implementación de políticas de moderación:** El estudio sugiere el desarrollo de protocolos de denuncia y medidas de tolerancia cero ante conductas discriminatorias en videojuegos online.
- **Alianzas intersectoriales en consonancia con objetivos de desarrollo sostenible:** Se destaca la importancia de la colaboración entre instituciones educativas, desarrolladores, y comunidades gamers para construir entornos digitales más seguros e inclusivos.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 2
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

Proyecto financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, al amparo de la Resolución de 01/09/2021, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, se convocaron ayudas para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología, cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). SBPLY/21/180501/000262.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguerri, J. C., Santisteban, M. y Miró-Llinares, F. (2023). The enemy hates best? Toxicity in League of Legends and its content moderation implications. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 29(3), 437-456. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10610-023-09541-1>
- Anti-Defamation League. (2022). *Hate is no game: Harassment and positive social experiences in online games 2021*. Recuperado de: <https://www.adl.org/hateisnogame>
- Arroyo-López, C. y Esteban-Ramiro, B. (2022). Videojuegos online: escenarios de interacción y experiencias de violencia en mujeres gamers. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 14(3), 1-16. Doi: [10.37467/revhuman.v11.4116](https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4116)
- Arroyo-López, C., Esteban-Ramiro, B., Moreno-López, R. y Sánchez, E. (2021). 32 Bits - Experiencias de mujeres en los videojuegos online en Castilla-La Mancha. Informe de Investigación. Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://onx.la/87df8>
- Asociación Española de los Videojuegos (AEVI). (2023) La Industria del videojuego en España. Anuario 2023. AEVI.
- Azpilcueta Ruiz Esparza, M. de J. (2025). Revisión sistemática de estrategias para afrontar el ciberacoso en entornos educativos. *Revista Crítica Con Ciencia*, 3(5), 143-150. Doi: <https://doi.org/10.62871/revistacriticaconciencia.v3i5.412>
- Camacho Freitez, I. R. (2009). Educación en Valores en Entornos Virtuales. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (8), 3. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Creditos.htm>
- Caride Gómez, J. A. y Meira Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (36), 21-34. Doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- Cipagauta, C. A. y Gómez, M. B. (2019). Application of video games in education. *Revista Vínculos*, 16(1), 104-109. Doi: <https://doi.org/10.14483/2322939X.15465>
- Costa, S., da Silva, B. M. y Tavares, M. (2021). Video games and gamification against online hate speech? *ACM International Conference Proceeding Series*. Doi: <https://doi.org/10.1145/3483529.3483679>
- Da Silva, R. C. y Ifa, S. (2022). Percepção de discursos de ódio em jogos eletrônicos online por adolescentes de Alagoas. *SOLETRAS*, 43, 30-54. Doi: <https://doi.org/10.12957/soletras.2022.63256>

- De Haro, J. (2019). Redes sociales en Educación. Recuperado de: <https://onx.la/10b0c>
- Donoso-Vázquez, T. (2018). Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista. En *Violencia de género en entornos virtuales* (pp. 15-29). Ediciones Octaedro.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Esteban-Ramiro, B. y Moreno-López, R. (2023). Nuevas formas de violencia y discursos de odio hacia las mujeres en juegos online multijugador. *Methadods. Revista De Ciencias Sociales*, 11(1), m231101n01. Doi: <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.652>
- Esteban-Ramiro, B., Fernández de Castro, P. y Díaz-García, O. (2025). Androcentrism and Violence in Online Video Games: Perpetuation of Gender Inequality. *Social Inclusion*, 13, Article 9425. Doi: <https://doi.org/10.17645/si.9425>
- Estébanez, I. y Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado de: https://www.tusitio.org/archivos/0800000037/Otras%20publicaciones%20de%20IO/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf
- Fernandez-Montaño, P. (2024). Violencias de género en redes sociales. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-656>
- García San Narciso, M. (2017, 23 de julio). Acoso a las gamers. El periódico. Recuperado de: <https://onx.la/25a56>
- Gómez, L. (2015, 23 de marzo). Una semana jugando online siendo mujer. Xataka.com. Recuperado de: <https://www.xataka.com/videojuegos/una-semana-jugando-online-siendo-mujer>
- Guggisberg, M. (2020). Sexually explicit video games and online pornography-The promotion of sexual violence: A critical commentary. *Aggression and violent behavior*, 53, 101432. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101432>
- Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T. y Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 14(6), 1096-1104. Doi: <http://doi.org/10.1177/1745691619863807>
- Hasson, U., Ghazanfar, A. A., Galantucci, B., Garrod, S. y Keysers, C. (2019). Brain-to-brain coupling: a mechanism for creating and sharing a social world. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 114-121. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.12.007>
- Liby, C., Doty, J. L., Mehari, K. R., Abbas, I. y Su, Y.-W. (2023). Adolescent experiences with online racial discrimination: Implications for prevention and coping. *Journal of Research on Adolescence* 33(4), 1281-1294. Doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12875>
- Liern, G. R. (2020). Redes sociales y discurso del odio: perspectiva internacional. *IDP: revista de Internet, derecho y política=revista d'Internet, dret i política*, (31), 8. Doi:10.26822/iejee.2019257663
- Lippe, F., Walter, R. y Hofinger, V. (2022). Evaluating an online-game intervention to prevent violent extremism. *Journal for Deradicalization*, 32, 1-34. Doi: <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/641>
- Mas, E. (2022). La construcción de un 'lugar' digital femenino y queer dentro de la comunidad 'gamer' peruana en servidores de Discord: El caso Pride Underground [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22265>
- Makarova, E. A. y Makarova, E. L. (2019). Aggressive Behavior in Online Games and Cybervictimization of Teenagers and Adolescents. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 157-165. Doi:10.26822/iejee.2019257663
- Marín-Díaz, V. y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa. *Revista iberoamericana en educación a distancia*, 22(2), 25-33. Doi: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Moreno-López, R., Pérez, M. M. L. y Budea, A. S. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales entre los jóvenes universitarios españoles. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 17(4), 179-194. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10662/22821>
- Obermaier, M. y Schmuck, D. D. S. (2022). Youths as targets: factors of online hate speech victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 27(4). Doi: <https://doi.org/10.1093/JCMC/ZMAC012>
- Pech, G. P. y Caspar, E. A. (2022). Can a video game with a fictional minority group decrease intergroup biases towards non-fictional minorities? A social neuroscience study. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-15. Doi: <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2121052>
- Pérez-Escoda, A., Ortega Fernández, E. y Pedrero Esteban, L. M. (2022). Alfabetización digital para combatir las fake news: Estrategias y carencias entre los/as universitarios/as. *Revista Prisma Social*, (38), 221-243. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/4696>

- Pohjonen, M. y Udupa, S. (2017). Extreme speech online: An anthropological critique of hate speech debates. *International Journal of Communication*, 11, 1173-1191. Recuperado de: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5843/1965>
- Pueyo, M. V., Ytarte, R. M. y Ramiro, B. E. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (44), 87-101. Doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M. J. y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36. Doi: <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Sicart, M. (2011). *The ethics of computer games*. MIT Press.
- Vicentini, L., Kirst, F., De-Bortoli, A. y De-Bortoli, R. (2023). Learning hate speech in e-sports. *Psicologia, Saúde & Doença*, 24(1), 148-160. Doi: <https://doi.org/10.15309/23PSD240113>
- Ytarte, R. M., Barroso, R. B. y Calvo, S. M. (2024). Participación educativa en la adolescencia: una mirada social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (44), 9-11. Doi: https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.00

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Fernández-Montaño, P. y Moreno-López, R. (2025). Discriminación y discursos de odio en los videojuegos online. Retos educativos para promover la igualdad en las plataformas digitales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 99-114. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Patricia Fernández-Montaño. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Avda de La Paz, 93-103. C.P. 26006. Logroño, La Rioja. E-mail: patricia.fernandezmontano@unir.net

Roberto Moreno-López. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales. Avda. Real fábrica de sedas s/n. C.P. 45600. Talavera de la Reina, Toledo. E-mail: roberto.moreno@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

PATRICIA FERNÁNDEZ-MONTAÑO

<https://orcid.org/0000-0001-6789-6823>

Doctora en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid (España) y profesora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Sus principales líneas de investigación se centran actualmente en las violencias de género en redes sociales y en los discursos y percepciones de las mujeres sobre el acoso que reciben en entornos online. Acreditada por la ANECA como profesora ayudante doctora.

ROBERTO MORENO-LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0002-6238-9440>

Doctor en Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y profesor titular en el Departamento de Pedagogía de la misma universidad. Sus principales líneas de investigación se centran actualmente en la inclusión socioeducativa, los delitos de odio y el discurso de odio, y sus consecuencias para la sociedad, especialmente para las personas jóvenes. Acreditado por la ANECA y con un periodo de investigación de seis años de la ANECA-CNEAI, también ha obtenido una evaluación positiva como profesor titular.

Diferencias de género en el envejecimiento: relaciones sociales, ocio, tareas domésticas y educativas en Castilla-La Mancha

Gender differences in aging: social relationships, leisure, domestic and educational tasks in Castilla-La Mancha

Diferenças de género no envelhecimento: relações sociais, lazer, tarefas domésticas e educativas em Castela-La Mancha

Esther PORTAL-MARTÍNEZ  <https://orcid.org/0000-0002-0958-4095>

Juan LIRIO-CASTRO  <https://orcid.org/0000-0002-1467-2233>

Enrique ARIAS-FERNÁNDEZ  <https://orcid.org/0000-0002-9414-8676>

Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 17.I.2025

Fecha de revisión: 14.IV.2025

Fecha de aceptación: 22.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Juan Lirio Castro: Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Avenida Real Fábrica de Sedas s/n. C.P. 45600 Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: Juan.Lirio@uclm.es

PALABRAS CLAVE:

Envejecimiento;
sexo;
tareas domésticas;
ocio;
educación.

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de un estudio cuantitativo donde se indagan si las variables sexo, hábitat y edad influyen en las formas de envejecer para lo que se ha encuestado a 1065 personas mayores de 64 años de Castilla-La Mancha siguiendo los criterios de proporcionalidad muestral por provincias y estratificada por cuotas de sexo, tramo de edad y tamaño de hábitat. Los resultados arrojan diferencias significativas para la variable sexo en la realización de tareas domésticas y de cuidados y en los niveles de satisfacción con el ocio y con las relaciones sociales.

El trabajo se ha completado con una investigación de corte cualitativo en el que se indaga si esas diferencias se mantienen entre las personas que tienen próxima la jubilación. Para ello, se han organizado tres grupos de discusión formados por personas entre 55 y 64 años y se han realizado siete entrevistas a expertos/as del ámbito de la gestión política y del tercer sector. Del análisis de los discursos se aprecia, entre otras cosas, que son las tareas de cuidados las que marcan una clara diferencia entre hombres y mujeres y condicionan el tiempo de ocio y la forma de relacionarse con el entorno.

KEYWORDS: Aging; sex; housework; leisure; education.	ABSTRACT: In this article, the results of a quantitative study are presented, where the influence of variables such as gender, habitat, and age on aging processes is investigated. To this end, 1065 people over 64 years old from Castilla-La Mancha were surveyed, following criteria of sample proportionality by provinces and stratified by quotas of gender, age group, and habitat size. The results show significant differences in the gender variable regarding the performance of household and caregiving tasks, as well as in the levels of satisfaction with leisure activities and social relationships. The study was complemented with a qualitative investigation to explore whether these differences persist among individuals nearing retirement. For this purpose, three focus groups were organized with individuals aged between 55 and 64 years old, and seven interviews were conducted with experts from the political and third sectors. The analysis of the discourse reveals, among other findings, that caregiving tasks are the main factor differentiating between men and women, and they influence leisure time and how individuals interact with their environment.
PALAVRAS-CHAVE: Envelhecimento; sexo; tarefas domésticas; lazer; educação.	RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo quantitativo que investiga se as variáveis sexo, habitat e idade influenciam as formas de envelhecer. Para isso, foram entrevistadas 1.065 pessoas com mais de 64 anos de Castilla-La Mancha seguindo os critérios de proporcionalidade da amostra, províncias e estratificadas por quotas sexuais, faixa etária e tamanho do habitat. Os resultados mostram diferenças significativas na variável sexo no desempenho das tarefas domésticas e de cuidado e nos níveis de satisfação com o lazer e as relações sociais. O trabalho foi completado com uma investigação qualitativa que investiga se essas diferenças permanecem entre pessoas que estão próximas da aposentadoria. Para tanto, foram organizados três grupos de discussão formados por pessoas entre 55 e 64 anos e realizadas sete entrevistas com especialistas na área de gestão política e do terceiro setor. Da análise dos discursos verifica-se, entre outras coisas, que são as tarefas de cuidado que marcam uma clara diferença entre homens e mulheres e condicionam os tempos de lazer e a forma de se relacionar com o meio.

Introducción

El actual envejecimiento de la población es un fenómeno global fruto de los avances médicos, las mejoras de las condiciones de vida y de los cambios en los patrones de comportamiento. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), estimaba en 1000 millones la población que superaba los 60 años en 2020 y preveía un crecimiento hasta alcanzar los 1.400 millones en 2030 y los 2.100 en 2050, año en que, según las mismas previsiones, también se triplicará el número de personas que superen los 80 años, hasta alcanzar los 426 millones.

En España, donde la esperanza de vida al nacer de las mujeres es de 85,8 años y 80,3 para los hombres (INE, 2023), la población mayor también experimentará un significativo aumento en las próximas décadas y quienes superen los 65 años, pasarán del 20,01% que había en 2022 al 30,4% en 2050, momento en el que iniciará el decrecimiento (INE, 2023).

Este aumento generalizado de la población mayor tiene su origen en dos fenómenos demográficos. Por un lado, el conocido *Baby boom* que se produce tras la Segunda Guerra Mundial, fruto del crecimiento económico, de las políticas de bienestar, la mejora de las condiciones de trabajo, la mayor estabilidad del

empleo, la democratización de la educación, etc. (Freixas, 2006; Van Bavel y Reher, 2013). Y por otro, en la Segunda Transición Demográfica (STD), que se inicia en la década de los 60, caracterizada por el descenso de las tasas de natalidad, el aumento en la esperanza de vida, cambios en la estructura familiar y mayor diversidad en las formas de convivencia y reproducción. La STD también se distingue por priorizar la educación, el desarrollo de la carrera profesional y la autonomía individual antes de establecer compromisos de pareja y tener hijos, y por la evolución en los roles de género, el mayor acceso de las mujeres a la educación y al mercado laboral (Lesthaeghe, 2014; Van de Kaa, 1987).

Estos dos acontecimientos demográficos han venido acompañados de lo que Inglehart (1977) ha llamado la Revolución Silenciosa, un fenómeno propio de las sociedades prósperas y seguras, que supone la transición de valores tradicionales centrados en la supervivencia y la seguridad material a valores postmaterialistas. Esto implica un conjunto de cambios políticos y socioculturales ligados a una mayor preocupación por la autorrealización, la calidad de vida, la autonomía personal, la participación y la reivindicación social y la igualdad de género. Todo ello ha contribuido a que se desarrolle una mayor diversidad de estilos de vida y de relaciones

familiares y sociales (Inglehart y Baker, 2000). Y, como es lógico, esta diversidad de estilos en los que ha vivido la generación *boomer* tendrá su reflejo en una mayor variedad en las formas de afrontar el envejecimiento que suele ser diversa y heterogénea (Díaz García *et al.*, 2022; Kelle *et al.*, 2024; Manjón-Valpuesta, 2021; Martins, 2017).

En el caso de España, la generación del *baby boom* es la primera en acceder a la universidad de forma masiva, de los 70.000 estudiantes que se contabilizaban en la década de los cincuenta, se pasa a los 640.098 en el curso 1980-81 y a 1.140.572 en 1990-91 (Cabrera *et al.*, 1998). Esta mejora se produce en todos los niveles educativos y hoy, el 29,8% de las personas de entre 55 y 64 años tiene estudios superiores sin apenas diferencia entre hombres y mujeres (29,8% y 30% respectivamente), el 22,2% ha alcanzado la segunda etapa de Educación Secundaria y el 48% un nivel formativo inferior a esta segunda etapa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Esta generación ha vivido fuertes cambios en el mercado laboral como la reconversión industrial, la globalización, la irrupción de las TIC o el impacto de diversas crisis y para adaptarse han tenido que entrar en procesos de formación continua, migrar del mundo analógico al digital o cambiar de profesión para salir o evitar el desempleo. Según el Libro Verde del Envejecimiento (Comisión Europea, 2021), la tasa de actividad del grupo de 55-64 años ha ido aumentando, pero sigue estando muy por debajo del conjunto de población activa (59,1% y 73,1% respectivamente) siempre menor entre las mujeres y más afectadas por la parcialidad no deseada. Los y las trabajadoras mayores también tienen más dificultades de encontrar un empleo y mayor riesgo de sufrir desempleo de larga duración, situaciones que se intensifican en el caso de las mujeres, con la consiguiente repercusión en las pensiones de jubilación (Carr *et al.*, 2020; Martínez Barroso, 2020).

En líneas generales y respetando la heterogeneidad, la generación del *baby boom* se distingue por su actitud crítica hacia los estereotipos asociados a la vejez y los roles tradicionales predefinidos. Anticipan el futuro con una mentalidad proactiva, manteniendo la participación social y cultural, sin desatender el cuidado de su cuerpo, su salud y su imagen (Leach *et al.*, 2013; Martín, 2021; Olazabal, 2009; Saucedo *et al.*, 2018). Los y las *boomers* reflejan una mezcla de valores que oscilan entre la búsqueda de la autorrealización y la satisfacción personal, por un lado, y la solidaridad selectiva (cuidados familiares) y el compromiso social, por otro (Guberman *et al.*, 2012; Majón-Valpuesta y Levasseur, 2025).

La realidad de que sean las mujeres de entre 55 y 65 años las principales proveedoras de cuidados informales a personas dependientes (Consejo Económico y Social de España, 2016), pone de manifiesto la influencia del modelo de socialización patriarcal y las expone a una mayor vulnerabilidad y desigualdad. Además, ciertas exigencias socioculturales relacionadas con los ideales de juventud y belleza dominantes que no reconocen el proceso natural de envejecimiento humano llevan a las mujeres a una doble desigualdad social por ser mujeres y por ser mayores (Freixas, Luque y Reina, 2009; Ros y Lidón, 2018).

La investigación de Majón-Valpuesta *et al.* (2020) revelaba que estas mujeres son conscientes de los obstáculos que han tenido que enfrentar y seguirán enfrentando, de su necesidad de posicionarse y buscar el reconocimiento social. El trato diferencial recibido en el contexto patriarcal ha marcado su forma de ser y sus expectativas a lo largo de su vida. Se reconocen como mujeres comprometidas y socialmente activas, pero temen que al jubilarse las responsabilidades laborales sean reemplazadas por un aumento en las de cuidado.

En la VII Encuesta del Instituto BBVA de Pensiones (BBVA, 2019), el 55% de los y las *boomers* creía que vivirán con aprietos durante su vejez (el 62% de las mujeres) y ante un posible escenario de dependencia, el 20% pensaba que no podría asumir sus gastos y el 41% manifestaba dudas sobre su capacidad para afrontarlos. Además, el 73% conservaba al menos uno de sus progenitores vivo (los dos en el 34%), el 74% tenía hijos/as (el 41% menores de 16 años) y el 28% algún familiar con dependencia. Por tanto, los y las *boomers* asumen los cuidados de sus descendientes (hijos/as o nietos/as) y ascendientes, tarea que, como hemos indicado, recae fundamentalmente sobre las mujeres que se ven doblemente atrapadas ante la conciliación profesional y familiar (Dukhovnov y Zagheni, 2015; Miller, 1981). Esto puede relacionarse con los hallazgos del V Estudio Salud Vida (Aegón, 2022) sobre los niveles de satisfacción, que revelaba que las mujeres estaban menos satisfechas con los hábitos de ocio y las relaciones sociales (7,5 ellas, 7,57 ellos), con la cantidad de tiempo libre (6,66 ellas, 7,06 ellos), con el uso de ese tiempo (6,76 y 6,93) o con calidad de vida (6,68 y 7).

Sin embargo, según el II Barómetro del Grupo Efebé (2021), el 84% de las personas de entre 40 y 70 años estaban convencidas de que sus hijos/as no podrían cuidarlos y ellos no deseaban ser una carga (96%). El 68% querría vivir en su casa, aunque tuvieran que asistir a un centro de día,

contratar ayuda sociosanitaria o doméstica y el 69% pensaba que sus descendientes preferirían que destinasen el patrimonio a sufragar sus propios gastos que a dejarles una herencia.

En cuanto al ocio (BBVA, 2019), la mayor aspiración de los y las *boomers* sería viajar (68%, respuesta múltiple, porcentaje acumulado), descansar (28%), estar con la familia (26%), realizar actividades de ocio y deportivas (24% y 21%).

En estos datos, se aprecian diferencias en la forma de abordar y vivir el envejecimiento entre hombres y mujeres. Por ello, nos planteamos indagar si en la etapa de la vejez, la variable sexo influye en la satisfacción de las relaciones sociales y el ocio, en la realización de las tareas domésticas y de cuidados.

I. Objetivos

En esta investigación nos hemos planteado varios objetivos. Por un lado, indagar si las variables sexo, hábitat y edad influyen en las formas de envejecimiento de la población mayor de 65 años de Castilla-La Mancha. Por otro, estudiar si las diferencias encontradas se mantienen entre quienes tienen próxima la etapa de la jubilación, personas de 55 y 64 años de esta comunidad, y conocer la opinión de expertos/as sobre cómo creen que se proyectarán esas diferencias cuando lleguen a la jubilación quienes hoy tienen entre 55 y 64 años.

II. Metodología

En primer lugar, se realizó un estudio de carácter cuantitativo con explotación de datos primarios para analizar si las variables sexo, edad y hábitat influyen en los estilos de vida de las personas de más de 64 años de Castilla-La Mancha. Para ello se diseñó un cuestionario *ad hoc* a partir de diferentes estudios y fuentes estadísticas

oficiales (CIS, INE, Eurostat) para asegurar la validez interna. En total, está conformado por 50 preguntas sobre un conjunto amplio de variables sociodemográficas, de condiciones de vida, estructura de los hogares, hábitos de vida, socioeconómicas, salud, dependencia, pobreza y vulnerabilidad, uso del tiempo, ocio y cultura, valores y actitudes, expectativas e intereses, bienestar material, percepción y uso de los servicios sociales y asistenciales, conocimiento y usos de servicios especializados.

La encuesta se administró telefónicamente mediante el sistema CATI, a una muestra representativa formada por un total de 1065 casos (95% nivel de confianza y 3,5% error muestral), autorizando los entrevistados el consentimiento informado y sabiendo que los fines de la información eran de investigación y con carácter confidencial de acuerdo con la Ley de protección de datos vigente y el código CCI ESOMAR referidos a la protección y tratamiento de datos. Para la distribución muestral, se siguieron criterios de proporcionalidad de la población mayor de 64 años por provincias y estratificada por cuotas de sexo, tramo de edad y tamaño del hábitat. En este artículo solo analizamos las posibles diferencias por sexo utilizando para las variables de tipo escala, la correlación de Pearson y pruebas de T de diferencias de medias y para las nominales, chi cuadrado.

En segundo lugar, para las variables que han arrojado diferencias significativas en el estudio cuantitativo (niveles de satisfacción con el ocio y las relaciones sociales, tareas domésticas y cuidados), se ha profundizado con un estudio de corte cualitativo y carácter exploratorio, utilizando como técnica el grupo de discusión. Para ello, se han organizado 3 grupos focales formados por 6-8 personas de entre 55 y 65 años, seleccionadas por sexo, nivel de estudios y ámbito territorial. La muestra se seleccionó por saturación de perfiles.

Tabla 1. Características de los grupos de discusión

Grupo I: GREP-Inactivo	Formado por hombres y mujeres del ámbito rural (población 1.746h, provincia de Cuenca) Estudios primarios En situación de inactividad por distintos motivos (jubilación, jubilación anticipada, incapacidad para la profesión habitual o desempleo de larga duración.
Grupo II GUES-Activo	Formado por hombres y mujeres, procedentes de municipio grande (más de 50.000 h, Albacete) Estudios superiores (BUP, FP, maestrías) Todos activos salvo una persona recién jubilada
Grupo III GMEP-Inactivo	Solo mujeres, hábitat de tamaño medio (35.984h., provincia de Toledo) Estudios primarios, salvo una que es profesora. La mayoría presenta problemas de salud

Para los grupos de discusión, las categorías se han articulado a partir de la literatura e

investigaciones realizadas con personas mayores relacionadas con el objeto de estudio.

Tabla 2. Categorías grupos de discusión

Vida cotidiana	Desarrollo personal
Recursos y Programas Entorno Vivienda Accesibilidad/Autonomía Pensión/Ingresos económicos Tareas domésticas Uso del tiempo Actividades de la vida cotidiana	Ocio Educación/Formación Cultura Aficiones Creencias Trabajo/Voluntariado Uso de TIC Diversidad afectivo-sexual Perspectiva de género
Relaciones sociales	Cuidados
Roles Redes de relaciones Participación y Asociaciones-Organizaciones Medios y formas de relación (Internet)	Salud Objetiva Salud Subjetiva Actividad Física Afectividad/Sexualidad

Por último, el estudio cualitativo se ha completado con 7 entrevistas semiestructuradas a expertos/as procedentes de la gestión política y del tercer sector del ámbito de atención a las personas mayores. Sus características de género

y pertenencia a diferentes ámbitos aparecen en la tabla 3. La recogida de datos cuantitativa se realizó en enero y, tanto los grupos de discusión como las entrevistas, se efectuaron entre octubre y diciembre de 2021.

Tabla 3. Características de los entrevistados

	Perfil político	Perfil tercer sector
Hombre	E2; E3	E4; E7
Mujer	E1	E5; E6

III. Resultados

En la investigación cuantitativa, fundamentalmente se aprecian diferencias significativas entre los hombres y mujeres de más de 64 años, en los niveles de satisfacción con respecto al ocio y a las relaciones sociales y también en el nivel de

implicación en las tareas domésticas y de cuidados. En general, hombres y mujeres manifiestan mayor satisfacción con sus relaciones familiares (3,51, escala 0-5), de amistad (3,22), profesionales (3,1) y vecindad (3). Y menor satisfacción con su situación económica (2,66), relaciones afectivo-sexuales (2,78) y con la salud (2,85).

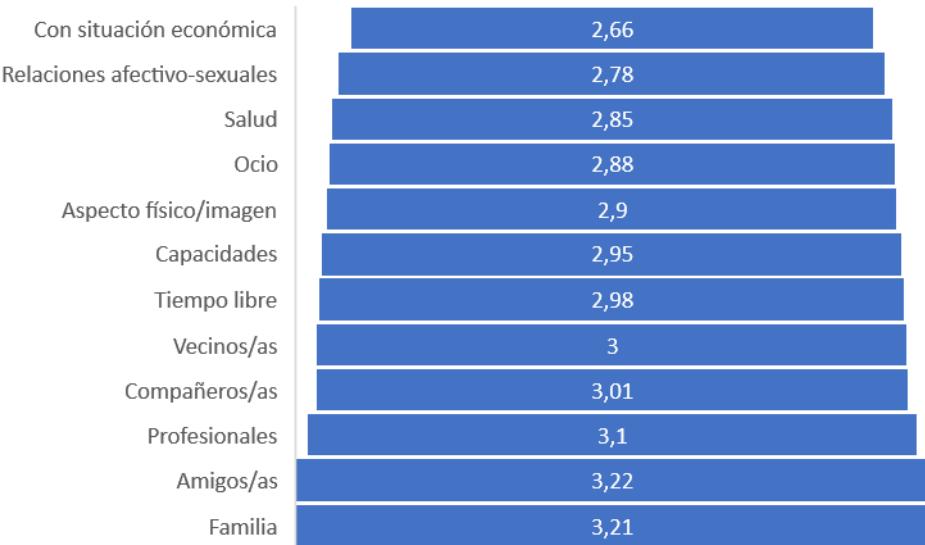


Figura 1. Niveles de satisfacción (media).

Sin embargo, ellas presentan niveles de satisfacción ligeramente más bajos en todos los aspectos, salvo con los compañeros. Las diferencias desagregadas por sexo son significativas en la satisfacción con el tiempo libre (0,163), seguida de la satisfacción con los profesionales (0,137), satisfacción con su ocio (0,136) y con la familia (0,116)



Figura 2. Niveles de satisfacción según sexo

Las relaciones sociales más frecuentes (contacto *diario* o *casi todos los días*) son las familiares. Por ejemplo, con hijos/as que viven en la misma localidad, pero no convivientes (55,2%), con nietos/as (37,9%) y con hijos/as que no viven en la localidad (28,6%). Además, el 39% mantiene contacto al menos una vez al mes con hermanos/as, primos/as y otros familiares. Y fuera del entorno familiar, *al menos una vez a la semana*, el 46,7% mantiene contacto con los/as amigos/as y el 44,8% con los/as vecinos/as.

Tabla 4. Relaciones personales (frecuencia)

	Todos o casi todos los días	Al menos 1 vez/semana	Al menos 1 vez/mes	Al menos 1 vez/año	No procede
Compañeros/as de club o asociación	9,0%	22,0%	16,3%	6,8%	46,0%
Hijos que viven fuera de la localidad	28,6%	25,9%	11,4%	3,8%	30,4%
Hijos que viven en la localidad, pero no con el entrevistado	55,2%	23,2%	7,4%	1,1%	13,0%
Nietos/as	37,9%	29,7%	13,9%	1,2%	17,2%
Hermanos, primos u otros familiares	10,4%	37,0%	39,0%	10,5%	3,0%
Amigos/as que no sean vecinos	16,2%	46,7%	26,3%	7,2%	3,6%
Vecinos/as	29,3%	44,8%	15,3%	2,1%	8,4%
Otros/as personas	1,4%	4,1%	2,7%	1,1%	90,7%

Al cruzar la variable sexo con la frecuencia de las relaciones personales, solo se aprecian diferencias significativas en el caso del contacto con los/as nietos/as, mayor para los hombres que para las mujeres (medias de 1,68 y 1,79 respectivamente). Con respecto al ocio, las actividades más habituales son *conversar por teléfono con familiares y amigos/as* (74,6%), *pasear acompañado* (73,7%), *comer o cenar fuera de casa* (58,4%) y *visitar y recibir visitas* (55,8%). Después estarían *leer libros, prensa, revistas* (47,7%), *ir de tapas, copas, tomar el aperitivo* (44,1%) e *ir a centros comerciales* (41,5%).

Sin embargo, entre los hombres es más común *visitar y recibir visitas* (60,4% hombres y 53,6% mujeres), *hacer turismo, viajes y escapadas de fin de semana* (45,3% y 37% respectivamente) y *hacer excursiones al campo y parques naturales* (39,1% y 33). En el caso de las mujeres, solo la actividad de *ir al cine* presenta un porcentaje significativamente mayor (13,9% mujeres y 10% hombres).

En términos de frecuencia, lo que más hacen todos o casi todos los días, es *conversar por teléfono con familiares y amigos/as* (82%) y *pasear en compañía* (77,7%), *visitar o hacer visitas* con mayor incidencia una vez a la semana

(46,4%) y *comer o cenar fuera de casa* una vez al mes (49,6%). Hay algunas diferencias significativas en los datos desagregados por sexo, aunque no se dan en las actividades más habituales. Del conjunto de mayores de 64 años que dice ir a misa o actividades religiosas (29%), el 73,7% de los hombres lo hace todos los días o al menos una vez a la semana y solo 59% de las mujeres dice hacerlo en esta misma frecuencia.

En cambio, del 5,2% de quienes asisten a espectáculos folclóricos, taurinos, deportivos, el 22,7% de las mujeres dice hacerlo con una frecuencia alta, todos o casi todos los días y al menos una vez a la semana y tan solo el 7,2% de los hombres mantiene esa misma asiduidad.

En cuanto a los cuidados, el grupo más joven (65-71 años) es el que de manera significativa cuida más de los/as familiares enfermos/as. También hay relación significativa entre cuidados y nivel de renta, las más bajas (451-600€) son las que concentran mayor porcentaje en el rol de cuidador/a (24%) y en las más altas (601-900€) es más habitual el rol de receptor/a de cuidados (26,5%). A medida que aumenta el nivel renta, desaparece drásticamente los roles de cuidador/a y receptor/a de cuidados.

Tabla 5. Rol de cuidados por sexo

Rol en relación al cuidado de personas	Hombre	Mujer
Receptor/a de cuidados	59,0%	38,9%
Cuidador/a, ¿a quién cuida?	41,0%	61,1%

Mayoritariamente, los hombres se visualizan como receptores de cuidados (59%) y las mujeres como cuidadoras (61,1%). El 15,6% de ellas asume siempre la responsabilidad del cuidado de sus familiares enfermos (6,9% hombres) y el 25,1% lo hace habitualmente (13,5% hombres). Ellos

manifiestan que es su cónyuge quien cuida habitualmente (9,9%) o siempre (3,4%), y ellas atribuyen el rol cuidador a su pareja en porcentajes significativamente menores (3,6% habitualmente, 0,5% siempre).

Tabla 6. Responsabilidad en el cuidado de familiares y enfermos		
	Hombre	Mujer
Siempre usted	6,90%	14,60%
Habitualmente usted	13,50%	25,10%
Más o menos por igual o ambos a la vez	34,90%	29,50%
Habitualmente su cónyuge/pareja	9,90%	3,60%
Siempre su cónyuge/pareja	3,40%	0,50%
Otra persona sin remuneración	4,40%	5,30%
Otra persona con remuneración	2,10%	2,20%
NS/NC	24,80%	19,30%

Con respecto a las tareas domésticas, son fundamentalmente ellas quienes las asumen, por ejemplo, *la colada* (77,4% siempre o habitualmente ellas), *el cuidado de miembros de la familia enfermos/as* (70,7% siempre o habitualmente ellas), *la compra* (68% siempre o

habitualmente ellas), *la limpieza* (82,4% siempre o habitualmente ellas) y *las comidas* (73,2% siempre o habitualmente ellas). Los hombres solo destacan en *realizar pequeñas reparaciones en casa* (67,5%).

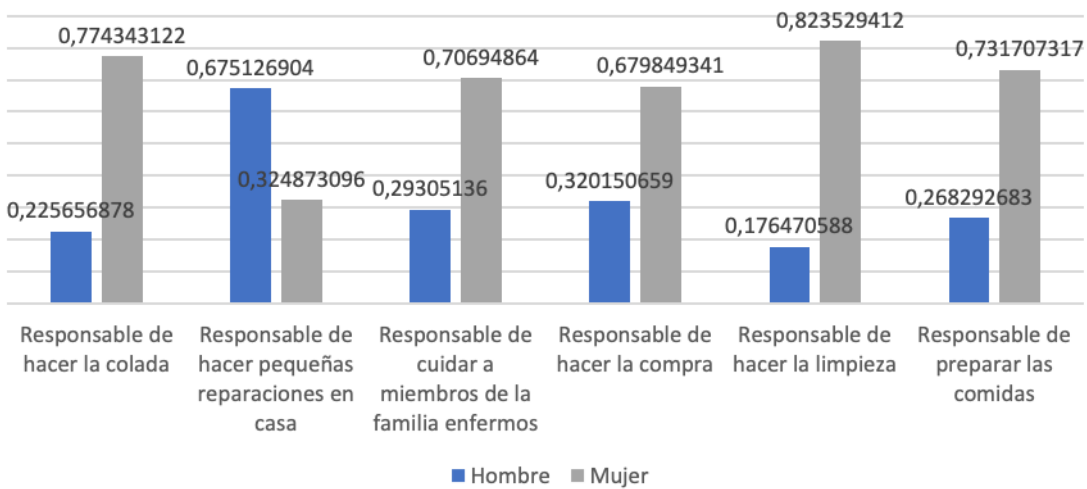


Figura 3. Responsabilidad tareas domésticas.

En términos generales, se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres en la satisfacción con el ocio y las relaciones sociales y en la realización de las tareas domésticas

y de cuidados. Estas diferencias son las que se abordaron en los grupos de discusión con personas que tienen entre 55 y 65 años.

IV. Resultados investigación cualitativa

IV.1. Grupos de discusión

Cuando se aborda el tema del ocio y de las relaciones sociales en los grupos con personas que tienen próxima la jubilación, aparecen divergencias motivadas por el lugar donde viven o por estar en activo o inactivo. Por ejemplo, el hecho de vivir en un entorno rural limita la oferta de actividades y recursos, pero permite tener unas fuertes relaciones de vecindad y un ocio más vinculado con la naturaleza y las tradiciones.

M2 GREP-Inactiva: Salir a andar por ahí, por el campo... Es que la verdad que el pueblo está más limitado.

M1 GREP-Inactiva: Bueno depende de cómo lo miremos, porque pasear por el campo, como dice mi hermana, quien estuviera para ver naturaleza...

H2 GREP-Inactivo: Otras veces es que nos dedicábamos a hacer fancunas (...) No teníamos otra historia, nada más que esa. Juntarnos allí y hacer comidas...

Quienes están en activo, sean hombres o mujeres, lo que anhelan es disponer de más tiempo y disfrutar de la vida, y valoran los aspectos positivos de la jubilación. En cambio, las personas inactivas ven difícil volver a trabajar y echan de menos sentirse útiles.

M1 GREP-Inactiva: Lo echo de menos porque es un cambio que sin ser jubilación, prácticamente, te crees que estás jubilada. Ya te haces a la idea de las pocas posibilidades de encontrar trabajo que tienes en el pueblo y fuera es imposible porque tengo mi casa aquí, mi marido, mis hijos están fuera, pero bueno, mi sitio está aquí.

M1 GREP-Inactiva: Claro, aunque parezca una rutina y te preguntas eso, todos los días lo mismo, y otra vez a trabajar, y otra vez la casa y otra vez la comida... pero realmente cuando ya no tienes la obligación de trabajar, es cuando notas la deficiencia esa de decir, si es que para esto... pues es lo que hay... Te haces también más perezosa, eh.

H4 GUES-Activo: yo tengo un poquito de ansiedad por jubilarme... por evitarte esta angustia del tiempo, por tener tiempo libre para hacer las cosas porque nos hemos dado cuenta de que la vida es un momento dado, la salud la pierdes, en un momento y se acabó todo. Yo sí que realmente tengo un poquito de ansiedad, tengo ganas de llegar pronto

a la jubilación para poder hacer toda esa serie de cosas, que creo que nos las merecemos.

Todos los grupos valoran mucho las relaciones sociales, tanto con los/as amigos/as como con la familia, especialmente con los/as hijos/as y con los/as nietos/as, y coinciden en la necesidad de disfrutar más de esas relaciones que consideran escasas. Suelen compartir su ocio con amigos/as, vecinos/as y compañeros/as de trabajo o de actividades organizadas como cursos o viajes. En cambio, con la familia solo hablan de ocio compartido con la pareja, habitualmente dedicado a pasear juntos, hacer cosas con los/as amigos/as y estar en familia. Cuando por diversas razones pasan a situación de inactividad, las mujeres son más asiduas a realizar actividades organizadas, a quedar con las amigas, ir al cine y tomar café. Los hombres continúan con las aficiones que ya tenían como el bricolaje, la caza, el huerto o hacer gimnasia y manifiestan más satisfacción en general.

M3 GREP- Inactiva: Ahora voy con mi marido. Antes iba con mis amigas, pero ahora solo voy con él.

M5 GMEP- Inactiva: Yo con mi marido también. Vamos por ahí un rato, a tomar algo o a dar una vuelta...

H1 GREP-Inactivo: Yo, por ejemplo, voy a andar con la mujer y luego... voy al huerto y me doy una vuelta.

H2 GREP-Inactivo: Casi todos los fines de semana salgo... alguna batida por ahí los sábados, pero eso no se anda, eso vas al puesto y estás ahí quieto. Y eso pues me quita mucho tiempo de aburrimiento. Siempre estoy liado por ahí...

M3 GMEP- Inactiva: ...estoy de cursillo en cursillo, en la universidad popular, cursillos de informática, bueno de internet, de dibujo y pintura...de diseño gráfico y de guitarra. Luego aquí vengo los martes y los jueves a gimnasia física y luego gimnasia mental.

M1 GMEP- Inactiva: Yo todos los domingos me voy con mi amiga, damos un paseo y después cenamos... Y cualquier fiesta, cualquier día, ahora cuando me marche me voy a tomar un café con ella, porque ya hemos quedado.

Algunas mujeres ven diferente y más complicada la adaptación de los hombres a la jubilación, mientras que ellos piensan que en la nueva etapa se continuará haciendo un poco lo mismo.

H4 GUES-Activo: Los intereses van a ser iguales. A la mujer que le guste la pintura...

M3 GREP-Inactiva: Yo creo que en los hombres es diferente a las mujeres...

M2 GREP-Inactiva: ... El hombre, quizás, lo puede llevar en ese aspecto peor. Porque termina, llega su época de jubilación... ¿qué hace un hombre todo el día en su casa?... La mujer siempre tiene la casa...

Lo que marca una clara diferencia entre hombres y mujeres es precisamente la casa, es decir, las tareas domésticas y también las de cuidados que están muy presentes en los discursos de ellas, sobre todo entre las inactivas del ámbito rural y medio, y en menor medida entre las activas del grupo urbano. Ellos apenas hacen alguna referencia independientemente del hábitat o de su situación laboral.

M1 GMPE-Inactiva: Yo nietos. Soy viuda, vivo sola, pero cuido a los nietos. Los recojo del colegio, les tengo que hacer la comida. El domingo tengo a todas mis hijas, que tengo tres, maridos e hijas conmigo y un perro... Ellas trabajan todas, entonces les echo una mano en lo que puedo

M6 GMPE-Inactivo: Yo soy ama de casa, tengo dos hijos. Una tiene 44 años, trabaja y tiene dos hijas. Vienen a comer a casa y mi madre prepara para todos. Tengo un hijo, que está soltero e independizado y viene a comer a casa. Así que hay que comprar para comer, hacer la compra y recoger a la nieta que tengo una con 15 y otra con 7. La de 7 años pues llevarla a actividades, y cuando no hay actividades, '¿y no vamos al parque?' pues luego vamos al parque... Mi marido por las noches salimos a caminar un poquito y los fines de semana...pues estoy libre entre comillas. Esa es mi vida ...

M6 GMPE- Inactivo: Yo tenía a mi madre que también hace siete años murió. También he cuidado a personas, a mi suegro, a una hermana con Síndrome de Down, a una cuñada y mi madre. Y mi madre murió con noventa y un años...

La tradicional asignación social de las tareas reproductivas a las mujeres no solo condiciona la disposición de tiempo para el ocio, también su forma de relacionarse, en este caso, con la familia. En los discursos de ellas, se aprecian relaciones con un fuerte componente de cuidados hacia los/as hijos/as, los/as nietos/as, los/as padres/madres y otros familiares a veces con discapacidad o dependencia: cocinan para sus hijos/as, aunque estén emancipados/as y les ayudan en todo lo que pueden para liberarles de trabajo, cuidan de los/as nietos/as y los llevan a actividades y atienden y acompañan a sus progenitores mayores. Cuando

estas mujeres piensan en un futuro, les preocupa que sus hijas puedan reproducir estos roles y asumir los cuidados familiares. Tienen claro que no quieren eso para ellas y esperan que haya apoyos institucionales que las liberen de esta tarea.

M2 GREP-Inactivo: Yo he estado condicionada por completo... que lo he hecho muy a gusto, pero para mi hija no querría eso.

M6 GMPE-Inactivo: Sí, sí me lo planteo, total. Mis hijas que tengan su vida, yo he tenido la mía, la mía fue truncada hace unos años, fue mi vida, pero, ellas no tienen por qué cargar conmigo. Yo he luchado por mis padres y por mi marido, y con ellas pequeñas. Entonces no quiero eso para ellas. Prefiero una residencia.

M2 GREP-Inactivo: No me gustaría que mi hija tuviese... sinceramente, yo, si tuviese mi cabeza bien diría llévame a una residencia, metemos a una persona para que me atienda a mí en casa. Lo que sea. Pero no me gustaría que mi hija tenga que sacrificar su vida de esa forma.

En cambio, los hombres no manifiestan tal preocupación y ante la baja expectativa que tienen de ser cuidados por sus descendientes, la idea tradicional de destinar sus ahorros a la herencia se desdibuja a favor de dedicarlos a su propio bienestar y a decidir cómo quieren envejecer.

H1 GUES-Activo: Yo creo que no debemos esperar, salvo sorpresas... que los hijos nos quieran cuidar, no debemos esperar mucho de eso, yo creo. Pero hombre, pero yo creo que los recursos económicos que tengamos a nuestro alcance los debemos emplear para cuidar de nosotros mismos. Lo que no tiene sentido es que vivas en la indigencia y luego tus hijos se los queden y cuando ni te han mirado a la cara. Eso no tiene ningún sentido, vamos a ver. Será para que yo...joder me lo he ganado yo. Y si les has dado unos medios de vida, les has pagado unos estudios y tal, chico cada uno se busca su propio fondo, entiéndeme. Que no puedes pretender que encima de eso, luego les quede una herencia. Les den por culo...No les dejo ni un duro.

H4 GUES-Activo: Antes, asilo. Y tienes en la cabeza el concepto de que asilo no voy porque ahí van los más pobres y los más...cuando ahora mismo hay residencias, tú te vas a Valencia o te vas a Canarias o te vas a una residencia, y pagas 3.000 euros como si pago 4.000 y el día de mañana cuando vayan a heredar van a ver cero patatero. Claro. Y ya está.

IV.II. Entrevistas

Las personas expertas entrevistadas coinciden en señalar que el perfil de los/as personas mayores ha ido ganando heterogeneidad cuando lo comparan con lo que ocurría hace 15 o 20 años. También creen que esa tendencia se irá incrementando y, dentro de 10 años, la heterogeneidad será aún más patente como consecuencia de que la cohorte que hoy tiene entre 55 y 65 años es más numerosa, de que ha mejorado la calidad de vida y el deterioro de la salud es cada vez más tardío, llegan con mayor cualificación profesional y académica, han tenido que afrontar muchos y rápidos cambios socioculturales y, aunque existe cierta inseguridad sobre la capacidad del sistema de pensiones, creen que en general se elevará el nivel económico. A esto último contribuye el hecho de que las mujeres al haberse incorporado en su momento al mercado de trabajo contarán con su propia pensión, aunque con retribuciones más bajas que en el caso de los hombres. Por tanto, la brecha de género del mercado laboral seguirá repercutiendo en la desigualdad entre hombres y mujeres una vez que se jubilen.

E1: El perfil de los mayores va a cambiar porque vivimos una vejez muy diferente a la de nuestros padres y abuelos, lo que a nivel de política social es un reto de cara a cómo podemos atender esos nuevos gustos o preferencias (...). Sí vamos viendo ya una nueva tendencia de cambio

E7: Tengo un grupo de amigos en un WhatsApp todos jubilados. Están permanentemente ocupados (...) se apuntan a todo. Te vas a un grupo de teatro, están ahí. Te vas a una obra musical, están ahí. Te vas a comer a un sitio, están ahí. Pero ¿qué pasa? Son ex profesionales, son gente exfuncionaria, por ejemplo, de nivel medio, más o menos bien. Y hay gente en un edificio que es de gente muy pobre y hay mayores que están ahí todo el día, no salen (...) Hay una diversidad enorme en las formas de vida dependiendo del importe de su pensión y de la capacidad cultural, de sentir que todavía la vida puede dar cosas (...) Hay mucho mayor pobre que no tiene recursos (...) O mujeres mayores cuyas carreras de cotización son malísimas y entonces tienen pensiones muy malas, muy por debajo del umbral de la pobreza. Habría que resolver todos esos problemas.

Otra característica que destacan los/as entrevistados/as de los mayores es el nivel cada vez mayor de participación y de actividad y, aunque las restricciones por el Covid-19 han repercutido negativamente, esperan que vayan

aumentando. Y sobre el ocio, observan que actualmente los mayores utilizan los mismos recursos de ocio que se dirigen a la población en general y los centros de mayores como espacio de actividades, de encuentro y socialización están perdiendo su sentido. Opinan que es necesario realizar una modificación profunda porque en el futuro pueden convertirse en un recurso residual destinado a quienes tengan menos autonomía y menor poder adquisitivo, que mayoritariamente serán mujeres.

El hecho de que utilicen los recursos generalistas facilita las relaciones intergeneracionales y podría contribuir a romper esa idea de departamentos estanco con espacios divididos por edades y a naturalizar las relaciones con unos mayores que tienen y que tendrán mucho que aportar a la sociedad.

E2: Si no somos capaces de que esos centros de mayores den actividades a los nuevos mayores de hoy, los mayores de hoy se irán a asociaciones vecinales, a otros ámbitos y los perderemos.

E4: ...Deberían de ser una especie de carta en la que la persona pueda elegir y pueda elaborar un proyecto de a qué se quieren dedicar. Los centros de mayores como tal tienen que cambiar su filosofía y convertirse en centros de servicios y centros de referencia, pero no para ir, estar allí, sino para irradiar actividades o concertar actividades con recursos comunitarios para tener la mayor carta posible abierta.

E4: Los departamentos de cultura que no piensen en el público mayor se están equivocando absolutamente porque es que además van a ser mayoritarios en muchas ciudades y en muchos pueblos.

Sin embargo, las personas expertas siguen viendo que existen diferencias entre hombres y mujeres en el ocio y las formas de relación. La dedicación de las mujeres a las tareas domésticas y de cuidados limitan los tiempos de actividades de ocio y las relaciones que establecen se vinculan más a lo cotidiano. También destaca el sentido funcional de esas relaciones y cómo en algunos casos cuidan a hijos/as y nietos/as y además a sus progenitores u otros familiares con dependencia. Algunos piensan que los roles de género van a seguir marcando diferencias y las mujeres seguirán teniendo una mayor carga.

E4: Las mujeres se buscan la vida de otra manera, tienen otra forma de relacionarse. Las mujeres están más en lo cotidiano, en la relación que establece en la tienda, en la panadería, en el comercio, ¿no? En

la vecindad, el hombre se organiza esos contactos fuera de la proximidad de la casa.

E7: Los mayores quieren sentirse útiles, pero útiles de verdad. Siempre dicen 'mi hijo me necesita', 'mi hijo necesita que vaya'.

Discusión y conclusiones

En las últimas décadas se ha producido un significativo aumento de la población mayor en el mundo y en las próximas seguirá aumentando como consecuencia del envejecimiento de la generación del *baby boom*. Una de las características que señalan diversos estudios (Leach *et al.*, 2013; Olazabal, 2009; Saucedo *et al.*, 2018; Westerhof y Tulle, 2007) y que también se confirma en este, es la heterogeneidad de este numeroso grupo demográfico que, en términos generales, llegará a la jubilación con niveles más altos de formación y cualificación, que se muestran críticos con los estereotipos de vejez y no se identifican con el imaginario social de persona mayor.

Sin embargo, los roles de la población mayor vienen determinados por el contexto sociocultural, histórico, político y económico en el que viven, pero también por el contexto en que han desarrollado su trayectoria vital. En este sentido, la tradicional asignación patriarcal de las tareas domésticas y de cuidados a las mujeres han marcado sus vidas y siguen repercutiendo en la vejez (Calasanti *et al.*, 2021). Esto puede explicar que en el estudio cuantitativo presenten menor satisfacción con el ocio y las relaciones sociales y que confirma los hallazgos del V Estudio de Salud y Vida (Aegón, 2022). También se aprecia en los discursos de los grupos de discusión la sobrecarga que ellas experimentan con las tareas domésticas y, sobre todo, de cuidados a sus hijos/as, sus nietos/as, sus progenitores u otros familiares dependientes que limitan su disponibilidad para el ocio y da un carácter funcional a las relaciones que con ellos establecen. Los cuidados son una dominante que

condiciona el resto de las actividades, por ejemplo, podríamos entender que hacer la comida es una tarea doméstica, pero cuando escuchamos a las mujeres de este estudio lo hacen para cuidar a sus nietos/as, para quitar trabajo a sus hijos/as o para reunirlos el fin de semana. Además, como señalaban las personas expertas entrevistadas, las relaciones sociales que ellas establecen están más en lo cotidiano, por ejemplo, en el vecindario o en la tienda, mientras los hombres se organizan para salir o piensan más en viajes.

Si nos detenemos en los discursos, las mujeres tienen asumidos esos cuidados, reconocen que les limita el tiempo disponible y el disfrute de relaciones personales e incluso, temen que con la jubilación el trabajo se vea sustituido por estas tareas, aunque no hay una queja explícita (Calasanti *et al.*, 2021). Sin embargo, en ningún caso desean que sus hijas tengan que asumir los cuidados. Les preocupa que se tengan que ocupar de ellas y prefieren ir a una residencia o tener una persona en casa cuando sean menos autónomas. En cambio, los hombres no esperan ser cuidados por sus hijos/as, centran su discurso en su propio bienestar y planean dedicar su patrimonio para lograrlo, en lugar de dejar una herencia a sus hijas/os.

Por tanto, el hecho de que las mujeres vivan más años que los hombres no garantiza un envejecimiento más satisfactorio, sino que las sitúa en desventaja en determinados aspectos (Portal *et al.*, 2024) y como señalan Manjón-Valpuesta *et al.* (2020) la agenda social será un factor fundamental para lograr cambios en el desempeño de funciones de las mujeres, facilitar su bienestar y un desarrollo más integral también en esta etapa. Sin embargo, sería interesante replicar el estudio a nivel nacional para tener una visión más completa y analizar las coincidencias y divergencias. También sería interesante profundizar en los discursos implícitos y explícitos de las mujeres en relación a los cuidados para ayudarnos a comprender mejor su posicionamiento y nos facilitaría diseñar líneas de trabajo.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, Autor 2, Autor 3
Búsqueda documental	Autor 1, Autor 2, Autor 3
Recogida de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, Autor 2, Autor 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, Autor 2, Autor 3

Financiación

Este artículo es producto de las investigaciones “Proyección de la población mayor de Castilla-La Mancha. Estudio Cualitativo” (Ref. 200406CONV) y “Perfil actual de las personas mayores en Castilla-La Mancha. Estudio Cuantitativo” (Ref. 200405CONV), ambas financiadas por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Red Europea de lucha contra la Pobreza (EAPN).

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses

Referencias bibliográficas

- Aegón (2022). *V Estudio salud y vida*. <https://fr.zone-secure.net/149562/1614830/#page=1>
- BBVA (2019). *VII encuesta del Instituto BBVA de Pensiones: La preparación de la jubilación de la generación del baby boom*. <https://www.jubilaciondefuturo.es/es/pensiones-en-cifras/fondo-documental/vii-encuesta-del-instituto-bbva-de-pensiones-la-preparacion-de-la-jubilacion-en-la-generacion-del-baby-boom.html>
- Cabrera, L.J., Dávila, C. y González, S.M (1998). La demanda de enseñanza universitaria en España. VI Congreso Español de Sociología
- Calasanti, T., Carr, D., Homan, P. y Coan, V. (2021). Gender Disparities in Life Satisfaction After Retirement: The Roles of Leisure, Family, and Finances. *The Gerontologist*, 61(8), 1277-1286, <https://doi.org/10.1093/geront/gnab015>
- Carr, D.C., Moen, P., Jenkins, M.P. y Smyer, M. (2020). Postretirement Life Satisfaction and Financial Vulnerability: The Moderating Role of Control. *The Journals of Gerontology*, 75(4), 849-860, <https://doi.org/10.1093/geronb/gby105>
- Comisión Europea (2021). *Libro verde sobre el envejecimiento. Fomentar la solidaridad y la responsabilidad entre generaciones*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d918b520-63a9-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>
- Consejo Económico y Social de España (2016). *La participación laboral de las mujeres en España* (Informe 05|2016). <http://www.ces.es/documents/10180/3557409/Inf0516.pdf>
- Díaz García, O., Herranz Aguayo, I., Fernández de Castro, P. y Gómez, J.L. (2022). Lifestyles of Spanish elders from supervened SARS-CoV-2 variant onwards: Correlational research on life satisfaction and social-relational praxes. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948745>
- Dukhovnov D. y Zagheni, E. (2015). Who takes care of whom in the U.S.? Evidence from matrices of time transfers by age and sex. *Population and Development Review*, 41(2), 183-206. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2015.00044.x>
- Eurofound (2016). Encuesta europea sobre calidad de vida 2016. Horas semanales dedicadas a actividades de cuidados y tareas del hogar (1). España y UE-28. <https://www.eurofound.europa.eu/es/eqls2016>
- Freixas, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 4(2), 1-18. <http://hdl.handle.net/10459.1/47459>
- Freixas, A., Luque, B. y Reina, A. (2009). El ciclo vital revisado: las vidas de las mujeres mayores a la luz de los cambios sociales. *RECERCA. Revista de Pensamiento i Anàlisi*, (9), 59-80.
- Grupo Efebé (2021). *II Barómetro. Dónde y cómo queremos vivir cuando seamos mayores*. <https://www.grupEFEbe.com/es/barometro-grup-efebe-baby-boomers-y-generacion-x-quieren-seguir-viviendo-en-comunidad-cuando-sean-mayores-y-sentirse-autonomos-capaces-y-autosuficientes/>

- Guberman, N., Lavoie, J., Blein, L. y Olazabal, I. (2012). Baby boom caregivers: Care in the age of individualization. *The Gerontologist*, 52(2), 210-218. <https://doi.org/10.1093/geront/gnr140>
- IMERSO. (2020). *Comunidades Autónomas, Ciudades Autónomas y Diputaciones Forales*. INE: Base Datos de Población. Explotación estadística del Padrón Municipal, datos a 01/01/2020. https://imerso.es/imerso_01/index.htm
- INE. (2023). *Esperanza de vida al nacimiento según sexo*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=1414&L=0>
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
- Inglehart, R. and Baker, W. (2000) Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65(1), 19-51. <https://doi.org/10.2307/2657288>
- Kelle, N., Simomson, J. y Hennin, G. (2024). Baby Boomers and Their Voluntary Engagement: A Cohort Comparison Among the Middle-Aged and Older Population in Germany. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 54(1), 129-150. <https://doi.org/10.1177/08997640241240417>
- Leach, R., Phillipson, C., Biggs, S. y Money, A. (2013). Baby boomers, consumption and social change: the bridging generation? *Revue Internationale de Sociologie*, 23(1), 104-122. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.771053>
- Lesthaeghe, R. (2014). The second demographic transition: a concise overview of its development. *Proceedings of the National Academy of Science*, 111(51), 18112-18115. <https://doi.org/10.1073/pnas.1420441111>
- Majón-Valpuesta, D. y Levasseur, M. (2025). Exploring keys to understanding the challenges of social participation in old age from a generational baby boomer perspective: a scoping review. *Journal of Population Research*, 42(8). <https://doi.org/10.1007/s12546-024-09359-6>
- Majón-Valpuesta, D., Pérez, M., y Luna, S. (2020). Agencia y trayectorias de cuidado: las voces de mujeres baby boomers. Investigación joven con perspectiva de género. En C. Sainz de Baranda y M. Blanco-Ruiz (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género*. Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Majón-Valpuesta, D., Pérez-Salanova, M., Ramos, P. y Haye, A. (2021). "It's impossible for them to understand me" "cause I haven't said a word": how women baby boomers shape social participation spaces in old age. *Journal of Women & Aging*, 34(3), 277-293. <https://doi.org/10.1080/08952841.2021.1915684>
- Martín, J., Alemán, P., y Castellano, R. (2021). Escala de envejecimiento activo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 99-111. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2021.XX>
- Martínez Barroso, M.R. (2020). La brecha de género en la pensión de jubilación: algunos mecanismos correctores y cuestiones pendientes. *Diritti Fondamentai*, 2.
- Martins, T. (2017). A reforma e o laço social: reflexões a propósito dos encontros e desencontros da transição. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 159-168. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2017.30.11>
- Miller, D. A. (1981). The 'sandwich' generation: adult children of the aging. *Social Work*, 26(5), 419-423.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Explotación de las variables educativas de la encuesta de población activa/nivel de formación de la población* http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=laborales/epa/nivfor//10/&file=nivfor_1_02.px&type=pcaxis
- Olazabal, I. (2009). *Que sont les baby-boomers devenus? Aspects sociaux d'une génération vieillissante*. Éditions Nota Bene.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Envejecimiento y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>
- Portal Martínez, E., Lirio Castro, J., Alonso González, D. y Gómez Ramos, J.L. (2024). Lifestyles of Older Adults in Castilla-La Mancha (Spain): Influence of Sex, Age, and Habitat. *Fudan Journal of the Humanitie and Social Sciences*. 17, 313-335. <https://doi.org/10.1007/s40647-023-00382-0>
- Ros, T. y Lidón, B. (2018). La experiencia del empoderamiento en mujeres mayores de 65 años. *Gerokomos*, 29(1), 3-8.
- Saucedo, J.M., Hernández, A., Peña, A., Amezcua, B. y López, G.P. (2018). Baby boomers, una generación puente. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 11(3), 47-56.
- Van Bavel, J. y Reher, D.S. (2013). The Baby Boom and its causes: What we know and what we need to know. *Population and Development Review*, (29)2, 257-288. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2013.00591.x>
- Van De Kaa, D.J. (1987). Europe's second demographic transition. *Population Bulletin*, 42(1), 1-59. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12268395/>
- Westerhof, G. J. y Tulle, E. (2007). Meanings of ageing and old age: Discursive contexts, social attitudes and personal identities. En J. Bond, S. Peace, F. Dittmann-Kohli y G. J. Westerhof (Eds.), *Ageing in society: European perspectives on gerontology*, 235-254.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Portal-Martínez, E., Lirio-Castro, J. y Arias-Fernández, E. (2025). Diferencias de género en el envejecimiento: relaciones sociales, ocio, tareas domésticas y educativas en Castilla-La Mancha. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 115-129. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Esther Portal Martínez. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Avenida Real Fábrica de Sedas s/n 45600 Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: Esther.Portal@uclm.es

Juan Lirio Castro. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Avenida Real Fábrica de Sedas s/n 45600 Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: Juan.Lirio@uclm.es

Enrique Arias Fernández. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información. Avenida Real Fábrica de Sedas s/n 45600 Talavera de la Reina (Toledo). E-mail: enrique.afernandez@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

ESTHER PORTAL MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0958-4095>

Doctora en Pedagogía y actualmente profesora de Educación Social en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha trabajado en programas de orientación sociolaboral, de educación ambiental, de educación compensatoria, educación en el medio abierto y Escuelas Taller y Casas de Oficios. También ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales relacionados con población mayor y envejecimiento, género, salud, empleo y STEAM. Además, es miembro de del grupo de investigación gerontológica GESED y del Movimiento de Renovación Pedagógica Acción Educativa.

JUAN LIRIO CASTRO

<https://orcid.org/0000-0002-1467-2233>

Doctor en Pedagogía y actualmente Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha participado en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales vinculados a su especialidad en gerontología social y educativa y educación social. Es director del Grupo de Investigación en Gerontología Social y Educativa (GESED) de la UCLM y miembro fundador de la Red Iberoamericana de Programas Universitarios con Adultos Mayores (RIPUAM).

ENRIQUE ARIAS FERNÁNDEZ

<https://orcid.org/0000-0002-9414-8676>

Doctor en Sociología por la UCLM, Licenciado en Sociología por la UCM. Contratado Doctor en la Universidad de Castilla-La Mancha. Especialista Universitario en *Gerontología Social y Envejecimiento Activo* y en *Praxis de la Sociología del Consumo*. La principal trayectoria investigadora de los últimos 16 años se ha centrado en vejez, envejecimiento activo y desigualdad de género. Colaborando en más de trece Proyectos de I+D+i para entidades públicas y privadas, y publicaciones en Educational Gerontology, Opcion, Prisma Social y Escritos De Psicología entre otras.

La diplomacia educativa de China en África: un nuevo paradigma de cooperación internacional al desarrollo

**China's educational diplomacy in Africa:
a new paradigm of international development cooperation**

**A diplomacia educacional da China na África:
um novo paradigma de cooperação internacional para o desenvolvimento**

José Manuel LÓPEZ-TORÁN  <https://orcid.org/0000-0002-8792-1309>
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 15.III.2025
Fecha de revisión: 14.IV.2025
Fecha de aceptación: 29.V.2025

CONTACTO CON EL AUTOR

José Manuel López Torán: Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información, Universidad de Castilla-La Mancha, Av. Real Fábrica de Sedas, s/n, C.P. 45600, Talavera de la Reina. Toledo. E-mail: JoseManuel.Lopez@uclm.es

PALABRAS CLAVE:

ODS;
Diplomacia
educativa;
Cooperación al
desarrollo;
Agenda 2030;
China

RESUMEN: Hasta la fecha, la provisión de ayuda al desarrollo en materia educativa ha estado dominada por actores tradicionales como la ONU o la Unión Europea, cuyas políticas se han sustentado en enfoques multilaterales centrados en el fortalecimiento institucional y la cooperación con organizaciones no gubernamentales. No obstante, en los últimos años, la creciente implicación de China en la esfera de la cooperación internacional ha introducido nuevos paradigmas. Su estrategia se caracteriza por un modelo de cooperación bilateral que prioriza el desarrollo de capacidades técnicas o la transferencia de conocimientos especializados, especialmente en el ámbito de la formación profesional y tecnológica.

Con esta situación como punto de partida, el presente artículo aborda la creciente influencia del gigante asiático en el ámbito educativo africano, analizando su papel como actor clave en la cooperación internacional al desarrollo. En particular, se examina cómo la denominada diplomacia educativa se ha convertido en una herramienta estratégica para consolidar la presencia china en el continente.

En este análisis se explorarán las motivaciones que subyacen a esta política educativa, así como los beneficios y desafíos que plantea para las naciones africanas. Se profundizará en aspectos como el impacto en la capacitación del capital humano o la transferencia de conocimientos técnicos. Al mismo tiempo, se expondrán las críticas que ha suscitado este modelo de cooperación, especialmente en torno a la autonomía educativa de los países receptores y su posible carácter instrumental. Para ello, se ha recurrido a información recogida en tratados y documentos de carácter político, para así contribuir a situar los parámetros oficiales por los que se rigen sus acciones.

KEYWORDS: SDGs; Educational diplomacy; Development cooperation; 2030 Agenda; China	ABSTRACT: To date, the provision of development aid in the field of education has been dominated by traditional actors such as the United Nations or the European Union, whose policies have relied on multilateral approaches focused on institutional strengthening and cooperation with non-governmental organizations. However, in recent years, China's growing involvement in international cooperation has introduced new paradigms. Its strategy is characterized by a bilateral cooperation model that prioritizes the development of technical capacities and the transfer of specialized knowledge, particularly in vocational and technological training. Taking this situation as a starting point, this article addresses the growing influence of the Asian giant in the African educational sector, analyzing its role as a key player in international development cooperation. In particular, it examines how the so-called educational diplomacy has become a strategic tool for consolidating China's presence on the continent. The analysis explores the motivations behind this educational policy, as well as the benefits and challenges it presents for African nations. Special attention is given to the impact on human capital training and the transfer of technical knowledge. At the same time, the article presents the criticisms raised by this cooperation model, especially regarding the educational autonomy of recipient countries and its potential instrumental nature. The study draws on information gathered from treaties and political documents to help establish the official parameters that guide China's actions.
PALAVRAS-CHAVE: ODS; Diplomacia educacional; Cooperação para o desenvolvimento; Agenda 2030; China	RESUMO: Até o momento, a oferta de ajuda ao desenvolvimento no setor educacional tem sido dominada por atores tradicionais como as Nações Unidas ou a União Europeia, cujas políticas se baseiam em abordagens multilaterais centradas no fortalecimento institucional e na cooperação com organizações não governamentais. No entanto, nos últimos anos, a crescente participação da China na esfera da cooperação internacional tem introduzido novos paradigmas. Sua estratégia caracteriza-se por um modelo de cooperação bilateral que prioriza o desenvolvimento de capacidades técnicas e a transferência de conhecimentos especializados, especialmente no campo da formação profissional e tecnológica. Partindo dessa conjuntura, o presente artigo analisa a crescente influência do gigante asiático no setor educacional africano, examinando seu papel como ator-chave na cooperação internacional para o desenvolvimento. Em particular, investiga-se como a chamada diplomacia educacional tornou-se uma ferramenta estratégica para consolidar a presença chinesa no continente. A análise aborda as motivações subjacentes a essa política educacional, bem como os benefícios e desafios que ela impõe às nações africanas. Serão aprofundados aspectos como o impacto na capacitação do capital humano e a transferência de conhecimento técnico. Ao mesmo tempo, serão apresentadas as críticas que esse modelo de cooperação tem suscitado, especialmente no que se refere à autonomia educacional dos países receptores e ao seu possível caráter instrumental. Para tanto, foram utilizadas informações extraídas de tratados e documentos políticos, com o objetivo de situar os parâmetros oficiais que orientam suas ações.

Introducción

Tanto los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) han situado la mejora del acceso y la calidad educativa como uno de sus ejes estratégicos fundamentales, enmarcándola como una condición *sine qua non* para el desarrollo humano y económico. Tradicionalmente, la cooperación educativa internacional ha estado dominada por actores multilateralistas como las Naciones Unidas y la Unión Europea, cuyas políticas se han centrado en enfoques que privilegian el fortalecimiento institucional, las acciones de ayuda bilateral y la colaboración con organizaciones no gubernamentales u otras entidades (López & García, 2010). No obstante, en las dos últimas décadas, la entrada de China en la escena global ha transformado este panorama, introduciendo un nuevo paradigma de

cooperación educativa bilateral que se aleja de los modelos anteriores, con un enfoque pragmático que prioriza el desarrollo de capacidades técnicas y la transferencia de conocimientos especializados, en particular en el ámbito de la formación profesional y la educación técnica, con iniciativas enmarcadas de lo que técnicamente conocemos como diplomacia educativa.

La diplomacia educativa tiene como objetivo fortalecer las oportunidades de inserción laboral y el desarrollo integral de los individuos, a través del apoyo a los sistemas educativos, de formación y de juventud. Su propósito radica en promover procesos que proporcionen a los estudiantes las competencias necesarias para afrontar los desafíos del mercado laboral actual y futuro, alineándose con las demandas socioeconómicas y las exigencias de una sociedad en constante transformación (Arteaga-Alcívar & Espinosa-Cevallos, 2024). En los últimos años hemos

constatado que se ha consolidado como una herramienta clave dentro de las estrategias de cooperación internacional al desarrollo, particularmente en el contexto africano, donde la necesidad de apoyar el progreso de los recursos educativos se entrelaza con las exigencias del desarrollo socioeconómico de los países de la región.

En este contexto, el presente artículo aborda la emergente diplomacia educativa china en África, con el objetivo de analizar la evolución de esta estrategia sobre los sistemas educativos del continente en el marco de los desafíos de la Agenda 2030. A lo largo de este análisis, se identifican las motivaciones subyacentes a la participación de China en África, entendiendo que su implicación educativa no solo busca mejorar las capacidades educativas locales, sino también consolidar su influencia geopolítica, económica y cultural en la región. Se presenta, por tanto, como una manifestación de un modelo de cooperación que va más allá de la mera ayuda exterior, para integrarse dentro de una estrategia global que refuerza la presencia del país a través de la formación técnica y profesional.

En términos pedagógicos, la presencia de China en el ámbito educativo africano introduce un conjunto de dinámicas que afectan tanto al diseño curricular como a la concepción de los procesos educativos. Si bien este modelo permite el acceso a formación técnica especializada en sectores demandados por las economías locales, plantea interrogantes sobre la pertinencia y la sostenibilidad a largo plazo de la educación china en contextos africanos. En este sentido, se debe analizar si este enfoque contribuye al fortalecimiento de los sistemas educativos locales o si, por el contrario, reproduce una lógica de dependencia que impide la construcción de una educación autónoma y contextualizada en los diferentes territorios sobre los que se despliega.

Además, la diplomacia educativa de China ha sido objeto de críticas en cuanto a la poca participación de actores locales. A pesar de la inversión en infraestructuras y el acceso a formación técnica, surgen interrogantes sobre la apropiación local del conocimiento, la adaptación a las realidades socioculturales de los países receptores y las consecuencias para la autonomía pedagógica de las naciones africanas. Esta intervención, aunque orientada a satisfacer las demandas del mercado laboral global, podría estar contribuyendo a la homogenización de los sistemas educativos africanos, privando a las comunidades de la posibilidad de diseñar programas que respondan más directamente a sus necesidades locales y culturales, como

en su momento se señaló ante las propuestas implantadas por las naciones europeas o Estados Unidos.

Este artículo, portanto, aborda las implicaciones de la diplomacia educativa china, considerando los beneficios que ofrece en términos de formación técnica y profesional, pero señalando también los riesgos asociados con la dependencia de modelos externos y la transformación de la educación en un instrumento de control geopolítico. A través de un enfoque multidisciplinario, se emplean datos oficiales y documentación relevante para situar esta estrategia dentro del marco más amplio de la cooperación internacional al desarrollo, contribuyendo al debate sobre la sostenibilidad de la educación social y pedagógica en África y su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible y la construcción de una educación autónoma e inclusiva.

1. Justificación y objetivos

La creciente participación de China en la cooperación educativa en África representa un fenómeno que trasciende el mero intercambio de recursos y conocimientos, pues conlleva una reconfiguración de los modelos de desarrollo y de las relaciones entre los países africanos y los actores internacionales. Esta dinámica resulta especialmente significativa en un continente donde las desigualdades educativas siguen siendo profundas y persistentes, evidenciándose en carencias estructurales como la insuficiencia de infraestructuras educativas, la escasez de docentes capacitados y la necesidad urgente de mejorar las competencias profesionales y técnicas de la juventud africana.

Desde una perspectiva de la educación social, la diplomacia educativa de China puede ser vista como un espacio potencial para el empoderamiento de los individuos y las comunidades africanas. No obstante, a medida que hace más profunda su influencia en África, es fundamental analizar cómo sus programas de cooperación inciden en las estructuras educativas locales, la formación de capacidades y el acceso a una educación de calidad.

Ante esta realidad, el presente estudio se justifica por la necesidad de conocer el impacto de la cooperación educativa promovida por China, en contraste con las estrategias aplicadas por otros actores internacionales tradicionales, como la ONU o la Unión Europea. A ello se le suma una casi total ausencia de estudios sobre el tema dentro del mundo hispánico. Si bien el ámbito anglosajón ha sido más prolijo en desgranar esa nueva vertiente adoptada por el gigante asiático,

se detecta un vacío completo en el caso de la bibliografía en castellano.

En este sentido, la evolución de la diplomacia educativa de China en África ha sido objeto de un creciente interés académico en el plano internacional, que se ha hecho singularmente visible a partir de la segunda década del siglo XXI. A grandes rasgos, podemos detectar un tránsito desde enfoques netamente descriptivos hacia análisis más complejos que integran perspectivas geopolíticas, culturales y de poder blando.

Un primer bloque lo componen trabajos de sobresaliente importancia como Gu (2008), Brautigam (2011), Taylor (2012), King (2013) o Mthembu (2018). Todos ellos marcaron, en apenas una década, las bases de los análisis sobre los avances de China en el continente. Coinciden en señalar, aunque con enfoques diversos, la singularidad del modelo chino de cooperación educativa en África, caracterizado por su énfasis en la formación de recursos humanos y la puesta en marcha de programas como los Institutos Confucio y el esquema 20+20, diferenciándose así de los modelos occidentales tradicionales. Igualmente, en esas fechas vieron la luz interesantes estudios en los que la atención quedaba fijada en actuaciones o programas concretos, así como en países específicos. Por ejemplo, King (2010) o Procopio (2015), ofrecen análisis centrados en espacios geográficos concretos como Kenia y Sudáfrica, respectivamente.

Ya en fechas más recientes han cobrado importancia trabajos como Caruso (2020), donde se expone, con una metodología también en sintonía con el presente estudio, el uso que hace China del poder blando y la diplomacia cultural y, en concreto, la inversión en educación y desarrollo de recursos humanos en África. Se analizan los principales aspectos de la ayuda china a la educación, como los Institutos Confucio, las becas, o la construcción de escuelas y los proyectos educativos independientes. Por su parte, Li y Xue (2024) profundizan en esta dinámica, señalando que la cooperación educativa ha pasado de una etapa incipiente a convertirse en un canal vital para el intercambio cultural y la capacitación de personal entre ambos continentes. En una línea más crítica, Hodzi y Liu (2023) examinan si la educación superior se ha transformado en una herramienta de “poder estratégico” para China, evaluando las implicaciones de las asociaciones interuniversitarias y la movilidad estudiantil en la proyección de influencia china en África, argumentario que se encuentra en sintonía con los postulados que en estas páginas se exponen.

Complementariamente, es posible encontrar otra línea de trabajos, como Rocha (2016) o King

(2020), que sitúan la cooperación educativa dentro del marco de la Iniciativa de la Franja y la Ruta, argumentando que la formación de capacidades y el desarrollo de habilidades laborales son componentes esenciales de esta estrategia geopolítica. En conjunto, estos estudios reflejan una evolución en la comprensión de la diplomacia educativa china en África, pasando de una visión centrada en la cooperación técnica a una interpretación más amplia que reconoce su papel en la construcción de influencia y poder blando en el continente africano.

Tomando como punto de inicio todos estos trabajos, el objetivo que se persigue en las próximas páginas es el de explorar la evolución que ha experimentado en las últimas décadas la diplomacia educativa de China en las comunidades africanas y presentar las principales iniciativas emprendidas en estos años. Asimismo, se pretende reflexionar sobre las implicaciones tanto sociopolíticas como netamente pedagógicas derivadas de la cooperación educativa sino-africana.

En suma, este artículo pretende contribuir a la comprensión del papel de China como actor clave en la cooperación internacional para el desarrollo educativo en África, reflexionando sobre las oportunidades y desafíos que plantea su diplomacia educativa en el marco de la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo social del continente.

2. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, sustentado en el análisis crítico-discursivo y el estudio de caso, con el propósito de examinar la diplomacia educativa de China en África como un paradigma emergente en la cooperación internacional en el ámbito educativo. Dada la complejidad del fenómeno analizado, se implementó una metodología mixta que combinó técnicas de análisis documental, revisión bibliográfica especializada y evaluación comparativa basada en datos procedentes de fuentes primarias y secundarias.

La estrategia metodológica se estructuró en tres fases:

1. Recopilación de datos: Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica sobre la cooperación educativa de China en África. Este análisis incluyó fuentes académicas indexadas, informes técnicos y estudios especializados, en su mayoría en lengua inglesa, dado el amplio volumen existente en el ámbito anglosajón.
2. Análisis de políticas: Se examinaron tratados, actas, memorandos y documentos

oficiales relacionados con la cooperación internacional promovida por China en el ámbito educativo africano. Este análisis permitió identificar las diferencias en los enfoques, prioridades y valores subyacentes en comparación con otros agentes globales de cooperación.

3. Análisis de datos secundarios: Se procedió a la recopilación y análisis de fuentes complementarias, tales como informes de evaluación, estadísticas educativas y datos sobre indicadores de desarrollo socioeconómico, con el fin de evaluar el impacto tangible de los proyectos educativos impulsados por China en el continente africano. A este respecto, es preciso señalar que, dada la ausencia de datos o cifras manejables aportadas de manera oficial por los países receptores, se optó por recurrir a informes publicados, casi en exclusividad, por el gobierno de la República Popular. Si bien somos conscientes de la limitación que este hecho pudiera aportar al estudio, se consideró que era una muestra lo suficientemente fiable que permitía validar el análisis, al estar obtenida de informes oficiales que parten de resultados contrastables.

La recopilación de datos se desarrolló a lo largo de un periodo de siete semanas, durante el cual se tuvo acceso a informes de organismos internacionales, documentos oficiales y actas de cumbres internacionales celebradas en las últimas dos décadas. En la selección de dicha documentación se tuvieron en consideración dos líneas prioritarias. Por un lado, se buscaba que los proyectos descritos o las actuaciones planeadas tuvieran un espacio de aplicación continental, es decir, dirigida a varios países. Se consideraba que solo de este modo se podría abordar el asunto elegido, al huir de propuestas bilaterales y ofrecer una visión de conjunto. En segunda instancia, dado que el objeto de estudio es particularmente extenso, se optó por delimitar el análisis a las acciones desarrolladas en el marco del Foro de Cooperación China-África (FOCAC), que constituye el principal eje estratégico de la política educativa china en el continente. Este foro ha operado como plataforma integradora de múltiples programas e iniciativas educativas en África durante las dos últimas décadas, facilitando el diseño de una comparativa cohesionada dentro de los límites metodológicos de la presente investigación.

La decisión de centrar el análisis documental en las actas oficiales de las reuniones del

FOCAC responde a diversos motivos de carácter metodológico y estratégico. En primer lugar, constituyen una fuente primaria de indudable valor, al recoger de manera directa y sistemática los compromisos políticos, las prioridades temáticas y las líneas discursivas que han guiado la diplomacia educativa china en África desde el inicio del Foro en el año 2000 y la institucionalización de los proyectos por medio de esta vía. Además, su accesibilidad pública en inglés y francés, a través de los canales oficiales del Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Popular China y del propio FOCAC, permite un análisis transparente y verificable, lo que garantiza la trazabilidad de los datos sin las posibles desviaciones que las traducciones propias pudieran generar. El uso de estas fuentes ofrece también la ventaja de captar la evolución del lenguaje político y de las narrativas empleadas por el gobierno chino en relación con la cooperación educativa, lo cual resultaba fundamental a la hora de construir este estudio, para identificar continuidades, giros estratégicos y áreas de énfasis en cada ciclo de negociación. Asimismo, la continuidad temporal del FOCAC, con cumbres celebradas cada tres años, permite realizar un seguimiento evolutivo y comparado de los compromisos asumidos y de su progresiva institucionalización. Por ello, estas actas no solo proporcionan una base empírica, sólida y homogénea, sino que también ofrecen un marco discursivo que permite comprender el desarrollo de la diplomacia educativa china como parte integrante de su estrategia de poder blando y de su creciente influencia en África.

Aun así, es preciso matizar que, si bien se considera que las actas del FOCAC ofrecen una fuente documental privilegiada para el estudio de la diplomacia educativa china en África, éramos conscientes de las limitaciones inherentes a su carácter institucional que pudieran conllevar. Estos recursos reflejan principalmente la narrativa del gobierno chino, por lo que inevitablemente presentan una visión diplomáticamente elaborada y potencialmente parcial. Conscientes de esta limitación, se ha valorado como un elemento imprescindible complementar el análisis con un conjunto amplio y diverso de estudios académicos recientes, todos ellos en lengua inglesa (a excepción de dos casos), que actúan como fuentes secundarias. Esta bibliografía especializada, elaborada desde distintos enfoques, ha permitido contrastar, matizar y enriquecer los datos extraídos del corpus documental, aportando interpretaciones críticas, estudios de caso en países concretos y valoraciones independientes sobre el impacto real de las iniciativas educativas promovidas en el marco del FOCAC. De este

modo, se ha buscado construir una visión más equilibrada y rigurosa del fenómeno, superando la unilateralidad del discurso oficial.

Esta estrategia metodológica permite ofrecer un análisis crítico y fundamentado sobre el impacto de la diplomacia educativa de China en África, con especial atención a sus implicaciones sociales, pedagógicas y de desarrollo humano de los proyectos recogidos en las próximas páginas. No obstante, se advierte que la finalidad seguida con este enfoque era la de sistematizar, en un mismo documento, todas esas iniciativas dispersas en los documentos oficiales publicados durante dos décadas y que, por su falta de agrupación, se incurre comúnmente en un evidente desconocimiento sobre la labor desarrollada en el tiempo dispuesto.

3. Resultados

A la vista de la documentación que ha sido objeto de análisis durante la presente investigación ha sido posible identificar los diferentes dispositivos de actuación que sirven de engranaje para hacer que el mecanismo de ayuda al desarrollo educativo hacia África se mantenga a pleno rendimiento. Como se ha mencionado anteriormente, si bien la cantidad de proyectos y medidas existentes excede con creces los límites y objetivos de este trabajo, se ha optado por centrar la atención en uno de los marcos de cooperación más ambiciosos. Esta elección permite disponer del espacio necesario para analizar en profundidad los aspectos clave vinculados a la promoción de la educación, y al mismo tiempo establecer una comparación significativa con otros modelos ampliamente reconocidos, como el tradicionalmente desarrollado en el eje de cooperación Norte-Sur, tanto por entidades supranacionales como la Unión Europea, como por medio de los numerosos proyectos integrados en los sistemas de cooperación bilateral.

Durante la segunda mitad del siglo XX, la presencia china en África se caracterizó por un papel relativamente discreto. De hecho, las primeras formas conocidas de ayuda exterior desde la década de 1950 estuvieron dirigidas, casi de manera exclusiva, a contrarrestar la influencia estadounidense y francesa en Asia. Ante la presión de los esfuerzos de contención y los programas de ayuda exterior estadounidenses, China lanzó sus propios programas de ayuda exterior, que incluían ayuda militar y alimentaria a Corea del Norte y Vietnam para apoyar sus luchas contra las fuerzas militares estadounidenses y francesas, respectivamente. Hacia las postrimerías de la centuria, desde Pekín se adoptó un viraje

estratégico en la política de cooperación, intensificando su implicación en el continente africano mediante el fortalecimiento de la ayuda dirigida a los nuevos Estados surgidos del proceso de descolonización. Esta reorientación respondía, en buena medida, al interés de Beijing por consolidar su posición como actor preeminente en el seno del comúnmente denominado Tercer Mundo (Regilme & Hodzi, 2021, p. 118).

El propósito de esta estrategia respondía a una doble intención. Por un lado, buscaba satisfacer la creciente necesidad de China de acceder a nuevos mercados y a recursos energéticos o materias primas que garantizaran la sostenibilidad de su acelerado crecimiento económico. Esta expansión comercial y de recursos resultaba crucial para mantener el dinamismo de su industria y el abastecimiento de insumos estratégicos y que, por ejemplo, de manera más reciente ha visto también su plasmación en el marco de la *Belt and Road Initiative*, el magno proyecto global iniciado en 2013 y que ha reconfigurado las relaciones del gigante asiático con buena parte del mundo (Benedicto, 2020). Es así como África se posicionó como un socio de privilegio, gracias a su riqueza en recursos naturales y a su condición de mercado emergente en el que las manufacturas chinas encontraron un terreno fértil. Como contrapartida, África ha sido receptora de ayuda pública para el desarrollo que ha permitido impulsar proyectos de gran envergadura, especialmente en el ámbito de las infraestructuras (Brautigam, 2011).

Esta alianza ha sido presentada por las instancias gubernamentales chinas como un modelo de cooperación mutuamente beneficioso en el marco conceptual de la “cooperación sur-sur”, término utilizado con frecuencia en los documentos oficiales, como más adelante se podrá apreciar. No obstante, en los últimos años, se ha hecho cada vez más evidente que los programas de ayuda impulsados por China no solo buscan fortalecer sus vínculos económicos y políticos en el escenario internacional, sino también proyectar la imagen del gigante asiático como una potencia global responsable, comprometida con el multilateralismo y dispuesta a contribuir a la resolución de los desafíos que más acucian a estos territorios (Mthembu, 2018). A diferencia de los enfoques tradicionales occidentales, que suelen destinar una parte significativa de la ayuda exterior a fortalecer la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, el modelo chino se caracteriza por priorizar la relación directa con los gobiernos de los países receptores. Esta dinámica responde a una lógica de cooperación que se presenta como mutuamente beneficiosa, en la que ambas partes obtienen

resultados tangibles. En este marco, la ayuda china se concentra principalmente en sectores estratégicos como la agricultura, el desarrollo de infraestructuras, la cooperación técnica, así como en la educación y la capacitación de recursos humanos (Regilme & Hodzi, 2021, p.119). Esta estrategia ha cobrado mayor protagonismo en un contexto en el que tanto desde Washington como desde Bruselas se ha acusado una cuestionada atención estratégica hacia el continente africano, dejando con ello un espacio que China ha sabido aprovechar hábilmente. Un ejemplo relativamente reciente, y singularmente visible, vino a raíz de la pandemia COVID-19, una cuestión no solo humanitaria, sino también geopolítica y geoestratégica. La proyección del poder blando (*soft power*) de China en forma de asistencia médica hacia los países africanos en la era COVID se ha constatado que supuso tanto una forma de engrasar su diplomacia pública como de desempeñar el papel de potencia internacional responsable proporcionando bienes públicos internacionales como vacunas, mascarillas y todo tipo de material sanitario (van Staden, 2022).

Más allá de estas cuestiones recientes, el pistoletazo de salida del nuevo escenario de cooperación que acabamos de describir entre el gigante asiático y el continente africano se materializó en el Foro de Cooperación China-África (FOCAC) del año 2000 en Beijing y que representa un hito crucial en el entramado de las relaciones entre ambos espacios geográficos (Murphy, 2022, p. 83). Si analizamos los textos fundacionales de este gran proyecto nos percatamos rápidamente de la determinada línea de actuación con la que se crea y de la plena conciencia que tenía Pekín sobre el rol que estaba llamado a ocupar dentro de la evolución del continente africano (Taylor, 2012). Entre los fragmentos más destacados conviene señalar los siguientes, sobre todo por la alineación en la que se sitúan a sí mismos con respecto a las naciones a las que pretende dirigir su ayuda y por los numerosos ámbitos que contempla la cooperación:

Nos damos cuenta de que, en los albores de un nuevo siglo, todavía existen graves factores desestabilizadores en el mundo y una enorme brecha entre el Norte rico y el Sur pobre y que la paz y el desarrollo están lejos de lograrse plenamente.

También enfatizamos que tanto China como los países africanos son países en desarrollo con intereses fundamentales comunes y creemos que la estrecha consulta entre las dos partes sobre asuntos internacionales es de gran importancia

para consolidar la solidaridad entre los países en desarrollo y facilitar el establecimiento de un nuevo orden internacional.

10. Decidimos promover vigorosamente una mayor cooperación China-África en las áreas económica, comercial, financiera, agrícola, médica y de salud pública, científica y tecnológica, cultural, educativa, de desarrollo de recursos humanos, de transporte, ambiental, turística y otras. sobre la base de los principios consagrados en esta declaración y el Programa para la Cooperación China-África en el Desarrollo económico y social adoptado en el Foro para promover el desarrollo común de China y África (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2009a).

Esta fase inaugural, revestida de una naturaleza fundacional y en la que ya aparece recogido el ámbito educativo, encontró su continuación en 2003 con una segunda convocatoria que tuvo lugar en Adís Abeba. Esta nueva cumbre puso en marcha proyectos de gran envergadura que cosecharían notables logros en la década subsiguiente. En primer término, se instituyó el Fondo de Desarrollo China-África con el propósito de fomentar la inversión de la República Popular China en el continente africano (Murphy, 2022, pp. 183-184). Y, por otro lado, comenzó a hacerse evidente la apuesta que desde Beijing se deseaba hacer en materia de promoción de la educación en el continente. Esto se plasma en la inclusión de un bloque dedicado a “Desarrollo de Recursos Humanos y Cooperación Educativa”. A este respecto, se indica:

5.1.1 Tomamos nota de que, como seguimiento de la Conferencia Ministerial del Foro de Cooperación China-África de Beijing 2000, China ha creado un Fondo Africano para el Desarrollo de los Recursos Humanos destinado exclusivamente a la capacitación de personal africano. En los últimos tres años, China ha organizado cursos o programas de capacitación de diversas formas para África con cargo a este fondo especial.

5.1.2 Somos plenamente conscientes de la importancia vital que tiene la formación de talentos y el desarrollo de capacidades para el desarrollo sostenible en África y del gran potencial de cooperación entre ambas partes en el desarrollo de recursos humanos.

5.1.5 Acordamos intensificar la cooperación educativa. Ambas partes intercambiarán profesores y nuevas becas y establecerán canales de comunicación para el intercambio de ideas entre sus instituciones de

educación superior y de educación y formación técnica y profesional (EFTP). China seguirá ayudando a las instituciones africanas de educación superior y de educación y formación técnica y profesional (EFTP) a mejorar y ampliar sus disciplinas académicas y campos de especialización (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2009b).

De este modo, se puede ver cómo el componente educativo ha formado parte del marco de actuación puesto en marcha por China en África desde los momentos iniciales. Sin embargo, si tuviéramos que hacer una valoración en comparación con el paradigma europeo, sería conveniente señalar que este otro modelo presenta un claro enfoque centrado en la educación superior y en la creación de programas de intercambio a través de becas, de manera bilateral, con destino en el país asiático. Esta iniciativa, si bien es innegable que conlleva un notable impacto en el desarrollo de las sociedades del continente, deja abierto un nicho de actuación muy amplio en la base del sistema educativo (King, 2013).

No obstante, a partir de 2006 se dejó notar un cierto aire de cambio a partir de la tercera convocatoria del FOCAC, celebrada de nuevo en Beijing. Si bien la educación superior siguió constituyendo un pilar decisivo, en este momento asistimos a una diversificación de acciones de gran calado. De todas, destacaremos, por diferentes razones, dos: la construcción de escuelas rurales y el establecimiento de sedes del Instituto Confucio. Tal y como se recoge en el posterior informe redactado al finalizar el encuentro, “reconociendo la importancia de la educación como base y clave para lograr un desarrollo social y económico sostenible, las dos partes decidieron ampliar la cooperación China-África en materia de educación sobre la base de la sólida cooperación existente”. En concreto, entre otras medidas, el Gobierno chino decidió:

- Ayudar a los países africanos a crear 100 escuelas rurales en los próximos tres años.
- Impartir capacitación anual a un número determinado de funcionarios educativos, así como a directores y profesores destacados de universidades, escuelas primarias, secundarias y profesionales de África.
- Establecer Institutos Confucio en países africanos para satisfacer sus necesidades en la enseñanza del idioma chino y fomentar la enseñanza de idiomas africanos en universidades y colegios chinos pertinentes (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2006).

Como se puede observar, el compromiso de potenciar la enseñanza en las etapas primarias

se alinea con la narrativa de cooperación Sur-Sur que China ha utilizado para posicionarse como un actor solidario y comprometido con las necesidades del Sur Global. Al dirigir sus esfuerzos hacia la creación de escuelas en entornos rurales, Pekín atiende una de las áreas más vulnerables del continente, donde la brecha educativa es especialmente pronunciada debido a factores como la pobreza, la falta de infraestructuras y la insuficiencia de docentes capacitados. De este modo, ofrece una respuesta para un territorio singularmente marginado y al que hasta este momento solo llegaban los esfuerzos del marco de cooperación Norte-Sur.

Por otro lado, la apertura de los Institutos Confucio en África, con sedes en 47 países del continente, constituye uno de los pilares fundamentales de la estrategia de diplomacia blanda que China ha desplegado en el continente durante las últimas décadas. Este fenómeno se inscribe en ese marco más amplio de proyección geopolítica y económica descrito con anterioridad, en el que la República Popular busca afianzar su influencia mediante mecanismos no coercitivos, consolidando así su imagen como actor comprometido con el desarrollo y la cooperación internacional. La expansión que en este tiempo han experimentado responde, en buena medida, a los crecientes vínculos económicos y políticos que China ha establecido con diversos países africanos, así como a la necesidad de proyectar su cultura, idioma y valores como complemento a sus iniciativas en el ámbito comercial e infraestructural. En este contexto, la creación de estos centros académicos se revela como una herramienta estratégica para generar afinidades socioculturales que refuercen la percepción positiva del gigante asiático en África. Pekín es muy consciente de esto último y prueba de ello es la cuidadosa diplomacia pública que ha diseñado. Si nos fijamos en el modo en que China explota su poder blando (*soft power*), encontramos que, claramente, utiliza la popularidad de su cultura para promover las relaciones internacionales (d'Hooghe, 2005, p. 94; Ding, 2008; Nye, 2008; Shambaugh, 2015).

La labor de los Institutos Confucio se articula principalmente en torno a la enseñanza del mandarín, la promoción de las tradiciones chinas y el fomento del intercambio académico. Este modelo permite a China ejercer una influencia sutil pero sostenida sobre el tejido universitario africano, dotando a los futuros profesionales y técnicos de competencias lingüísticas y conocimientos culturales que favorecen la consolidación de las relaciones bilaterales. Asimismo, el enfoque pedagógico de estos institutos, basado en la creación de una narrativa

que proyecta a China como un socio fiable y comprometido con el desarrollo del continente,

contribuye a moldear la opinión pública a favor de sus intereses estratégicos (Huang, 2022).



Figura 1. Países con sede del Instituto Confucio.
Fuente: Hanban. Elaboración propia.

Un esquema muy similar, en cuanto a los planteamientos generales, es el que se siguió en la cita de Sharm el-Sheikh, Egipto (2009). Como muestra, proporcionaremos solo dos de las medidas recogidas en el texto definitivo del encuentro. Por un lado, China se propuso “intensificar los esfuerzos para formar a docentes de escuelas primarias, secundarias y profesionales en África, y ayudar a los países africanos a formar a 1.500 directores y docentes de escuelas”, una nueva apuesta decidida por intervenir en las etapas iniciales y formar personal cualificado. No obstante, incluso con un predominio de medidas como esta es posible constatar cómo no se pierde de vista la intención de desplegar iniciativas que profundicen en esa misión de expandir los lazos culturales. Es el caso de la ayuda “a los países africanos a construir 50 escuelas de amistad

China-África” (Ministry of Foreign Affairs of the People’s Republic of China, 2009c).

Otro cariz diferente es el que se empezó a adoptar a partir de 2015 y la cumbre celebrada en Johannesburgo, la primera de la era Xi Jinping. Del documento de compromiso publicado tras el encuentro centraremos la atención en dos aspectos: la mención a la Agenda 2030 y la introducción de la idea de la Nueva Ruta de la Seda. Sobre el primer asunto pondremos en valor el hecho de que estos conceptos queden incorporados en la hoja de ruta. Con ello no hay duda de que China y el resto de las naciones firmantes buscan que los objetivos acordados en las cumbres se vean alineados con los cánones que marca la ONU en su política global de desarrollo sostenible y no se perciban como un contraprograma:

14. Acogemos con satisfacción la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como un plan de desarrollo universal, transformador e integrado. Sigue siendo importante que los países desarrollados cumplan los compromisos adquiridos con respecto a la Agenda 2030, en particular los relativos al Objetivo 17, así como que continúen cumpliendo sus compromisos actuales para garantizar la plena aplicación de la Agenda (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2015).

Sin embargo, más allá de esa declaración de intenciones, uno de los puntos que mayor inquietud despertó en su momento es el hecho de que por primera vez se incluya en las declaraciones el proyecto de la Nueva Ruta de la Seda, una ambiciosa iniciativa de desarrollo e integración propuesta por China, que busca mejorar la conectividad y promover la cooperación económica entre diferentes regiones del mundo a través de la construcción de infraestructuras y la promoción del comercio y la inversión. Si bien se anunció bajo la premisa de la cooperación entre las grandes regiones del planeta, algunos críticos argumentan que China está utilizando la iniciativa para expandir su influencia geopolítica y económica en diferentes regiones del mundo, generando preocupaciones sobre la dependencia económica de los países receptores y los impactos ambientales de los proyectos de infraestructura (punto 25.2). También merece la pena señalar la constante reiteración de conceptos como “tratarnos como iguales” o “desarrollo común” en los documentos publicados después de cada cumbre (véase punto 25.1). Así, se constata una necesidad de difundir la idea de que estos acuerdos sitúan a China y al resto de los países firmantes en una condición similar, cuando, en verdad, el estatus que ocupan es plenamente dispar.

Por motivos como este, la trayectoria que ha emprendido la cooperación al desarrollo en los últimos años, en especial desde el inicio de la era de Xi Jinping, ha generado una notable inquietud en la comunidad internacional respecto a las agendas subyacentes que China parece tener en el continente africano. Si bien el compromiso aparente del gigante asiático con el progreso de esta vasta región es evidente, la innegable inclinación económica o inversora que prevalece suscita interrogantes acerca de quiénes son los verdaderos beneficiarios de tales iniciativas y de si la intención de Pekín es instaurar una forma de colonialismo renovado, fruto de la creciente dependencia de estos países del capital chino (Rocha, 2016, p. 98).

A pesar de todo esto, los compromisos sociales y de desarrollo han sido sustanciales, y dentro de este enfoque, la educación y los recursos humanos siempre han constituido un

pilar importante como se constata en las medidas contempladas a continuación.

4.3.1 Ambas partes coinciden en que la escasez de profesionales y personas cualificadas es otro de los principales obstáculos que frenan el desarrollo independiente y sostenible de África. Ambas partes seguirán reforzando la cooperación en materia de educación y desarrollo de recursos humanos.

4.3.2 La parte china ofrecerá 2.000 oportunidades de educación universitaria en China y 30.000 becas gubernamentales a países africanos, acogerá a más jóvenes africanos para que estudien en China, innovará y ampliará más vías de formación y formará a más profesionales africanos en desarrollo económico y gestión técnica.

4.3.5 La parte china acoge con satisfacción la inclusión por parte de los países africanos de la enseñanza de la lengua china como parte de sus sistemas educativos nacionales y apoyará a más países africanos en sus esfuerzos por establecer Institutos Confucio y Aulas Confucio (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2015).

Por su parte, la última parada en esta evolución la realizaremos en el encuentro celebrado en Dakar en 2021, en el que se aprobaron documentos de gran impacto como el Plan de Acción de Dakar (2022-2024), la Declaración sobre la Cooperación China-África en Materia de Respuesta al Cambio Climático y, uno de los más significativos por su profundidad, proyección de futuro y calado, la Visión 2035 de la Cooperación China-África. Al margen de las referencias generales que todos ellos incluyen, destacaremos, por su proximidad al objeto de estudio del presente trabajo, la iniciativa del gigante asiático por potenciar programas de capacitación vocacional¹, en un intento más por diversificar la ya amplia oferta en materia educativa que desde principios de siglo viene desplegando en el continente africano:

4.3.2 La parte africana elogia altamente los talleres Luban y otros programas de capacitación vocacional lanzados por China en África, y aprecia el apoyo de China en áreas tales como materiales y equipo, orientación técnica, fuerza de trabajo docente y capacitación de personal. [...] China continuará brindando seminarios de corta duración y oportunidades de capacitación a los países africanos, continuará trabajando con los países africanos para establecer “Talleres Luban” (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2021).

Estos Talleres Luban conforman una interesante iniciativa de formación profesional impulsada por

China que rinde homenaje al legendario artesano Lu Ban, símbolo de la destreza técnica e innovación en la tradición china. Este programa tiene como propósito principal capacitar a trabajadores de todo el mundo para que adquieran habilidades avanzadas, conocimientos técnicos especializados y una mentalidad innovadora, promoviendo así el desarrollo de una fuerza laboral altamente cualificada.

El programa de los Talleres Luban inició su andadura en 2016 con la inauguración del primer centro en Tailandia, especializado en la formación profesional en disciplinas técnicas avanzadas como mecatrónica, manufactura y automatización de maquinaria, así como control automático de señalización ferroviaria. Esta iniciativa experimentó una rápida proyección internacional expandiéndose en 2017 hacia Europa con la apertura de un centro en el Reino Unido. En 2019, el proyecto consolidó su presencia en el continente africano mediante la implementación de un Taller Luban en Yibuti, contribuyendo significativamente al desarrollo de capacidades técnicas en la región y, en 2024, el programa alcanzó Sudamérica con la inauguración de un centro en Perú. Esta rápida expansión global en un lapso de apenas ocho años refleja el carácter estratégico de los Talleres Luban como herramienta de cooperación técnica y la consolidación de China como agente

de primer orden en el ámbito de la formación profesional a escala mundial.

En el contexto africano, los talleres han adquirido una relevancia particular, consolidándose como un elemento clave en la cooperación educativa y técnica entre China y el continente. Países como Egipto, Kenia y Sudáfrica han sido receptores de estos programas, que se orientan especialmente a fortalecer sectores estratégicos como la ingeniería, la construcción, la manufactura y las tecnologías de la información. Esta iniciativa se alinea con los objetivos de desarrollo económico de muchos países africanos, que buscan potenciar la industrialización y mejorar la empleabilidad de sus jóvenes.

Los Talleres Luban en África no solo proporcionan formación técnica, sino que también fomentan la transferencia de tecnología y el intercambio de conocimientos, elementos fundamentales para el crecimiento sostenible del continente. Su implementación responde a la creciente demanda de profesionales cualificados capaces de afrontar los desafíos del mercado laboral global, contribuyendo así a la creación de oportunidades laborales y al fortalecimiento de las economías locales. Esta estrategia, enmarcada en la política exterior educativa de China, refleja su interés en consolidar lazos con África a través de la diplomacia educativa y el fortalecimiento de las capacidades técnicas de sus socios africanos (Wang, 2024).



Figura 2. Infografías publicadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Popular China que muestran los logros cosechados en los últimos años.

Fuente: Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China.

4. Discusión y conclusiones

La diplomacia educativa que China ha desplegado en África en las últimas décadas se presenta como un elemento clave dentro de su estrategia de cooperación internacional al desarrollo, especialmente en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsados por la Agenda 2030. No obstante, esta política, que combina la promoción del desarrollo humano con la consolidación de la influencia china en el continente, plantea una serie de retos y desafíos que condicionarán su impacto a medio y largo plazo.

En primer lugar, resulta evidente que la cooperación educativa china en África ha permitido ampliar el acceso a la formación en regiones donde las carencias en infraestructuras educativas y el déficit de personal docente cualificado dificultaban el cumplimiento del ODS 4 sobre educación de calidad. La creación de centros educativos, el impulso de los Institutos Confucio y la concesión de miles de becas para que estudiantes africanos se formen en universidades chinas han contribuido a mejorar la capacitación de la población joven del continente. Sin embargo, este modelo educativo plantea interrogantes sobre la adecuación curricular de los programas formativos y su alineación con las necesidades socioeconómicas locales.

Por otro lado, la diplomacia educativa china también ha introducido un enfoque que, en muchos casos, prioriza las relaciones estatales sobre el fortalecimiento de la sociedad civil. Algo que, desde nuestro punto de vista, tiene un mayor impacto en aquellos países donde el grado de desarrollo es menor y donde las oportunidades de adaptación al marco propuesto conllevan un proceso más costoso de alcanzar. Esta circunstancia puede generar limitaciones en la participación comunitaria o en el diseño y desarrollo de proyectos educativos, lo que podría afectar a la sostenibilidad de las iniciativas a largo plazo. El desafío reside, por tanto, en

integrar de forma equilibrada los intereses de la República Popular China con la creación de sistemas educativos africanos más inclusivos y participativos.

Además, la expansión de programas educativos chinos en África también plantea la necesidad de garantizar que dichos esfuerzos contribuyan a reducir las desigualdades educativas, tanto en términos de género como de acceso en zonas rurales y urbanas. En este sentido, la promoción de una educación equitativa y de calidad debe ser una prioridad para que esta cooperación contribuya de forma efectiva al cumplimiento de la Agenda 2030. Este asunto, además, se posiciona como un objeto de especial interés para investigaciones futuras que establezcan, desde la posición que la perspectiva temporal proporciona, un análisis cuantificable que permita evaluar los resultados, más allá de los datos numéricos de los que ya disponemos, estos grandes proyectos recogidos en estas páginas. Igualmente, sería interesante examinar el margen que estas iniciativas están dejando a los actores locales en transcurso de la implementación de proyectos educativos chinos, para valorar el grado de apropiación y adaptación de estos modelos a las realidades pedagógicas y sociales del continente.

En definitiva, la diplomacia educativa de China en África representa una oportunidad para fortalecer los sistemas educativos del continente, pero también exige una mayor atención a la sostenibilidad de los proyectos, la autonomía pedagógica de las instituciones educativas y la integración de las necesidades locales en los planes formativos. Para que esta colaboración se traduzca en un verdadero progreso social, será decisivo que las acciones educativas chinas se complementen con políticas inclusivas que prioricen la equidad y que tengan en cuenta el componente intrínseco de cada lugar en el que se desplieguen para contribuir así de forma efectiva a los retos educativos y sociales que plantean los objetivos y el marco de la Agenda 2030.

Notas

¹ A pesar de abordarse en este último punto, lo cierto es que la primera vez en la que se habló de esta iniciativa fue en la cumbre del Foro de Cooperación China-África de 2018 en Beijing. Fue entonces cuando el presidente chino, Xi Jinping, anunció que se establecerían, al menos, 10 talleres Luban en África para ofrecer formación vocacional a jóvenes africanos.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Arteaga-Alcívar, Y., & Espinosa-Cevallos, P. (2024). Diplomacia educativa y su impacto en la política exterior: Análisis de estrategias y programas de intercambio internacional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(6), 183-191. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2597>.
- Brautigam, D. (2011). *The Dragon's Gift: The Real Story of China in Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Benedicto, M.A. (2020). China y la Belt Road Initiative: un arma de doble filo (del Soft power al Sharp power) para transformar el mundo. En P. González (Dir.), *El sistema internacional del siglo XXI: dinámicas, actores y relaciones internacionales* (pp. 285-305). Tirant lo Blanch.
- Caruso, D. (2020). China soft power and cultural diplomacy. The educational engagement in Africa. *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, 10(19), 47-58. <https://doi.org/10.13128/cambio-8510>.
- Ding, S. (2008). To Build A "Harmonious World": China's Soft Power Wielding in the Global South." *Journal of China Political Science*, 13, 193-213.
- Gu, J. (2008). International aid for education development in Africa and its implications for China. *West Asia and Africa*, 20(3), 54-59.
- d'Hooghe, I. (2005). Public Diplomacy in the People's Republic of China. En J. Melissen (Ed.), *The New Public Diplomacy: Soft Power in International Relations* (pp. 88-105). Palgrave Macmillan.
- Hodzi, O., & Amoah, P. A. (2023). Higher Education as 'Strategic Power'? An Assessment of China-Africa Higher Education Partnerships and Collaborations. *African Human Mobility Review*, 9(2), 16-35. <https://doi.org/10.14426/ahmr.v9i2.1333>.
- Huang, Z. (2022). L'Institut Confucius et la diplomatie publique chinoise en Afrique: un organe de propagande déguisée en ONG? *Hermès, La Revue*, 89(1), 60-66. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2022-1-page-60?lang=fr>.
- King, K. (2010). China's Cooperation in Education and Training with Kenya: A different model? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 488-496. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.014>.
- King, K. (2013). *China's aid and soft power in Africa: the case of education & training*. Martlesham: Boydell & Brewer Ltd.
- King K. (2020). China-Africa Education Cooperation: From FOCAC to Belt and Road. *ECNU Review of Education*, 3(2), 221-234.
- Li, J. & Xue, E. (2024). *Pursuing High-Quality Internationalization of Higher Education in China. Exploring Education Policy in a Globalized World: Concepts, Contexts, and Practices*. Springer.
- López, D., & García, E. (2010). Sistemas de protección emergentes: el caso de Tánger, ciudad fronteriza. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (17), 57-70. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.05.

- Melero, N., & Fleitas, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (26), 203-228. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.08
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (16 de noviembre de 2006). Forum on China-Africa Cooperation: Beijing Action Plan (2007-2009) http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/200611/t20061116_7933564.htm
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (25 de septiembre de 2009a). *Beijing Declaration of the Forum on China-Africa Cooperation*. http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/200909/t20090925_8079752.htm
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (25 de septiembre de 2009b). *Forum on China-Africa Cooperation-Addis Ababa Action Plan (full text)*. http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/200909/t20090925_7933568.htm
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (12 de noviembre de 2009c). *Forum on China-Africa Cooperation Sharm El Sheikh Action Plan (2010-2012)* http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/200911/t20091112_7933571.htm.
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (25 de diciembre de 2015). *The Forum on China-Africa Cooperation Johannesburg Action Plan (2016-2018)*. http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/201512/t20151225_7933575.htm
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China. (22 de diciembre de 2021). *Forum on China-Africa Cooperation Dakar Action Plan (2022-2024)*. http://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/202201/t20220124_10632444.htm
- Mthembu, P. (2018). *China and India's development cooperation in Africa: the rise of southern powers*. London: Palgrave Macmillan.
- Murphy, D. (2022). *China's rise in the Global South: the Middle East, Africa, and Beijing's alternative world order*. Redwood City: Stanford University Press.
- Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616, 94-109. <http://www.jstor.org/stable/25097996>.
- Procopio, M. (2015). The Effectiveness of Confucius Institutes as a Tool of China's Soft Power in South Africa. *African East-Asian Affairs*, 2, 98-125. <https://doi.org/10.7552/O-1-2-155>.
- Regilme, Jr, S. S. F., & Hodzi, O. (2021). Comparing US and Chinese Foreign Aid in the Era of Rising Powers. *The International Spectator*, 56(2), 114-131. <https://doi.org/10.1080/03932729.2020.1855904>.
- Rocha, M. de J. (2016). China y la integración megarregional: la Nueva Ruta de la Seda Marítima en África. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 114, 87-108. <https://doi.org/10.24241/rcai.2016.114.3.87>.
- Shambaugh, D. (2015). China's Soft-Power Push: The Search for Respect. *Foreign Affairs*, 94(4), 99-107. <http://www.jstor.org/stable/24483821>.
- Taylor, I. (2012). *The forum on China-Africa cooperation (FOCAC)*. London: Routledge.
- van Staden, C. (2022). Chinese Vaccine Diplomacy in Africa. *Asia Policy*, 17(3), 5-17. <https://www.jstor.org/stable/27227213>.
- Wang, J. (2024). Development Aid 2.0: Technology transfer and skill formation. *Vocation, Technology & Education*, 1(1). <https://doi.org/10.54844/vte.2024.0545>.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

López-Torán, J.M. (2025). La diplomacia educativa de China en África: un nuevo paradigma de cooperación internacional al desarrollo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 131-145. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.08

DIRECCIÓN DEL AUTOR

José Manuel López Torán. Facultad de Ciencias Sociales y Tecnologías de la Información, Universidad de Castilla-La Mancha, Av. Real Fábrica de Sedas, s/n, C.P. 45600, Talavera de la Reina. Toledo. E-mail: JoseManuel.Lopez@uclm.es

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ MANUEL LÓPEZ TORÁN

<https://orcid.org/0000-0002-8792-1309>

Doctor internacional en Historia Contemporánea es profesor en la Universidad de Castilla-La Mancha donde imparte docencia en los grados en Educación Social y Trabajo Social. Ha realizado estancias de investigación y docencia en la Sorbonne Université, Université Sorbonne Nouvelle, Université de Liège o Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. Ha participado en tres proyectos de investigación de carácter nacional y regional y es miembro de cuatro grupos de trabajo internacionales o nacionales. Ha publicado los resultados de sus investigaciones en más de una veintena de publicaciones y ha participado en más de 30 congresos, jornadas científicas o seminarios celebrados en ciudades como París, Berlín, Ámsterdam, Buenos Aires, Medellín o Glasgow.

Investigaciones

Caracterización de los programas de intervención social destinados a la prevención de la violencia basada en género: dentro de la Amazonía colombiana

**Characterization of social intervention programs aimed at the prevention
of gender-based violence: within the Colombian Amazon**

**Caracterização dos programas de intervenção social destinados à prevenção
da violência baseada em gênero: dentro da Amazônia colombiana**

Aura María TORRES-REYES  <https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

Reina CASTELLANOS-VEGA  <https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

Universidad de Zaragoza

Fecha de recepción: 26.I.2024

Fecha de revisión: 07.X.2024

Fecha de aceptación: 14.I.2025

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Aura María Torres Reyes: Investigadora Grupo de Investigación OPIICS. Universidad de Zaragoza, España. E-mail: auramtortesreyes@gmail.com

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía social;
Amazonia;
violencia contra la
mujer;
violencia basada en
género;
prevención.

RESUMEN: Colombia presenta una vulnerabilidad sistémica en términos de violencia, si bien las tasas de mortalidad en mujeres y población LGTBI son inferiores, al examinar las lesiones no fatales, se evidencian situaciones que convierten al hogar como el escenario de mayor riesgo para una mujer en Colombia. En este contexto los planes de desarrollo territorial proyectan intervenciones basadas en pedagogía social que se operacionalizan en programas dentro de los planes de desarrollo departamentales. Por ello, el estudio realizó una caracterización de los programas de intervención basados en pedagogía social destinados a la prevención de la violencia contra la mujer y de género incluida la violencia intrafamiliar en la Amazonía colombiana dentro de los planes de desarrollo 2020-2023, a través de un estudio cualitativo (n = 83 programas), que realizó un análisis de contenido apoyado en técnicas de análisis cuali-cuantitativo. Los programas se caracterizaron por dos abordajes (troncal y transversal), desde enfoques que minimizan la atención focalizada en población indígena desde un enfoque territorial y diferencial, que, si bien inciden en la disminución de ocurrencia de las violencias, carecen de la variable étnica. Lo que convierten a la pedagogía social en una oportunidad de intervención que requiere estudios posteriores.

KEYWORDS: Social pedagogy; Amazonia; violence against women; gender-based violence; prevention.	ABSTRACT: Colombia presents a systemic vulnerability in terms of violence, although mortality rates among women and the LGBTI population are lower, when examining non-fatal injuries, it is evident that the home is the scenario of greatest risk for a woman in Colombia. In this context, territorial development plans project interventions based on social pedagogy that are operationalized in programs within regional development plans. Therefore, the study characterized intervention programs based on social pedagogy aimed at the prevention of violence against women and gender, including domestic violence in the Colombian Amazon, within the 2020-2023 regional development plans. This was done through a qualitative study (n = 83 programs), which conducted a content analysis supported by qualitative-quantitative analysis techniques. The programs were characterized by two approaches (core and transversal), from approaches that minimize focused attention on the indigenous population through a territorial and differential approach. Although they have an impact on reducing of the occurrence of violence, they lack the ethnic variable. This makes social pedagogy an opportunity for intervention that requires further study.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social; Amazônia; violência contra a mulher; violência baseada em gênero; prevenção.	RESUMO: A Colômbia apresenta uma vulnerabilidade sistêmica em termos de violência, embora as taxas de mortalidade nas mulheres e na população LGBTI sejam mais baixas, quando se analisam as lesões não fatais, há evidências de situações que fazem do lar o cenário de maior risco para as mulheres na Colômbia. Neste contexto, os planos de desenvolvimento territorial projetam intervenções baseadas na pedagogia social que são operacionalizadas em programas no âmbito dos planos de desenvolvimento departamental. Assim, o estudo realizou uma caracterização dos programas de intervenção baseados na pedagogia social para a prevenção da violência contra as mulheres e da violência de gênero, incluindo a violência doméstica, na Amazônia colombiana, no âmbito dos planos de desenvolvimento 2020-2023, através de um estudo qualitativo (n = 83 programas), que realizou uma análise de conteúdo apoiada em técnicas de análise qualitativo-quantitativa. Os programas caracterizaram-se por duas abordagens (central e transversal), a partir de abordagens que minimizam a atenção centrada na população indígena a partir de uma abordagem territorial e diferencial, que, embora tenham um impacto na redução da ocorrência de violência, carecem da variável étnica. Isso faz da pedagogia social uma oportunidade de intervenção que requer mais estudos.

Introducción

Colombia presenta una vulnerabilidad sistémica en términos de violencia dentro del contexto, dada su historia acumulada relacionada con hechos violentos que continúan dentro de la cotidianidad a pesar de los esfuerzos nacionales e internacionales en busca de la paz. Esta situación se incrementó un 4.7% para el periodo comprendido entre enero y septiembre de 2022 y el 2023, con un total de 21.605 casos de muertes violentas en todo el país, en donde el 2.3% de muertes violentas corresponden a mujeres, el boletín no hace mención a otras divisiones que estuvieron presentes bajo la categoría intersexual durante el 2022 en donde esta categoría representó el 0.01% de los casos (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2023).

En este contexto, la violencia contra la mujer expresada en tasas de mortalidad evidencia una minoría que contrasta con los datos de lesiones no fatales, en donde durante el mismo periodo de referencia se registraron 155.592 casos de mujeres víctimas de lesiones, lo cual representa el 53,8% del total de reportes realizados por: 1) Violencia interpersonal, 2) Violencia intrafamiliar, 3) Lesiones en eventos de transporte, 4) Examen

médico legal por presunto delito de abuso sexual y 5) Lesiones accidentales.

Esto visibiliza la violencia contra la mujer, especialmente en el ámbito familiar y es un problema persistente y grave. Según datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2023), el 76,9%, de las denuncias por violencia intrafamiliar son presentadas por mujeres. Esta alta prevalencia, corroborada por estudios anteriores (2016), evidencia que el hogar sigue siendo el entorno de mayor riesgo para muchas mujeres, confirmandose así la tendencia de un ciclo de violencia que puede tener consecuencias devastadoras para las víctimas.

Situación que continúa al interior de los departamentos que hacen parte de la Amazonía colombiana, en dónde luego de la violencia interpersonal, las lesiones más frecuentes se relacionan con la violencia intrafamiliar y el presunto delito sexual como se observa en la tabla 1. Estos datos, teniendo en cuenta el contexto nacional podrían interpretarse de baja incidencia y al compararlas en cuanto al número de habitantes por departamento serían estadísticamente invisibilizadas, si tenemos en cuenta las dificultades de denuncia reflejadas en infra registro posible dadas las grandes distancias entre las sedes de los organismos estatales y

las zonas de asentamiento, los problemas de comunicación, acceso a tecnologías, transporte, desconocimiento de las rutas de atención y las contradicciones que pueden darse al tener doble sistema de justicia (el nacional que se aplica en todo el territorio y el que ejerce el pueblo

indígena reconocido en la Constitución Política Nacional), las cifras reales de violencia contra las mujeres habitantes de la Amazonía colombiana podrían acercarse más a las realidades descritas en reportajes recientes (Garzón, 2021; Zambrano, 2022), y estudios regionales del Perú (Justo, 2020).

Tabla 1. Lesiones no fatales según contexto. Colombia, ciudades capitales de la Amazonía, enero-septiembre 2023

Ciudad	Violencia interpersonal	Violencia intrafamiliar	Lesiones en eventos de transporte	Exámenes médico legales por presunto delito sexual	Lesiones accidentales	Total
Florencia	304	220	170	188	10	892
Inírida	66	66	20	52	6	210
Leticia	131	136	16	57	3	343
Mitú	52	32	3	18	—	105
Mocoa	123	95	19	39	6	282
San José del Guaviare	125	126	48	114	—	413
Total región	801	675	276	468	25	2245
Promedio País	1248	888	408	277	26	2847
Total País	39.949	28.405	13.066	8.859	837	91.116
% de la región	1,69%	1,93%	1,74%	4,00%	2,99%	12,35%

Fuente: Elaborada para el estudio a partir de datos del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Colombia (2023).

Esto ha llevado a lo largo del tiempo a realizar esfuerzos jurídicos para dar garantía a los derechos de la mujer en Colombia (Cardona *et al.*, 2019) con su correspondiente adaptación del tratamiento penal que se realiza (Murillo y Muñoz, 2018). Que si bien, normativamente se evidencia un proceso evolutivo con un abordaje amplio de garantía de ejercicio pleno de derechos a la mujer y la protección de los mismos, en la práctica existen otros factores adicionales (Molina, 2019) que, en el escenario de pandemia agudizaron la situación a pesar de las respuestas estatales en cuanto a normativa (Decreto 460 de 2020, Resolución 595 de 2020) y estrategias de intervención socioeducativas a través de campañas educativas y de difusión (Valenzuela *et al.*, 2021).

La vulnerabilidad asociada al hecho de ser mujer, se agrava con otras propias del contexto amazónico como: a) la ruralidad; b) violación de derechos humanos, c) variables étnicas, d)

problemáticas generales del país, y e) brecha de género, que se abordan a continuación.

Ruralidad: la Amazonía colombiana tiene una extensión de 476.000 km² correspondientes al 41.8% del territorio colombiano (CEPAL, 2017, p.1), y se divide al interior del país seis departamentos (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés), que se distribuyen políticamente en 62 municipios, albergando el 2.4% de la población nacional con 1.034.757 habitantes equivalentes a una densidad de 2.3 habitantes por kilómetro cuadrado (DANE, 2023). Su ocupación es mayoritariamente rural distribuida en figuras de ordenamiento territorial que comprenden resguardos indígenas, zona conservada, parques naturales, zonas de reserva forestal y zona intervenida. A nivel de conflicto interno, las problemáticas directas que repercuten en la violencia contra las mujeres en las zonas rurales, se evidencian en situaciones relacionadas con desplazamiento y restitución de

tierras a víctimas del conflicto armado, agresiones contra lideresas sociales, limitantes en cuanto a educación y formación de mujeres rurales, financiamiento, desarrollo productivo y brechas salariales (Beltrán *et al.*, 2021).

Violación de derechos humanos: en cuanto a la garantía de los derechos humanos dentro del país se encuentran esfuerzos nacionales como la política de seguridad, defensa y convivencia ciudadana para la vida y para la paz, y el relanzamiento del programa integral de garantías para mujeres defensoras, que evidencian avances como lo menciona el informe del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ONU, 2023), sin embargo el camino por recorrer aún existe si nos detenemos en las cifras sobre homicidio de personas defensoras de derechos humanos en el país, que expresa el mismo informe:

En el primer semestre del 2023 verificamos 46 casos de homicidio de personas defensoras. 39 hombres y 7 mujeres. 11 indígenas, 9 afrodescendientes y 15 campesinos. 35% de las personas defensoras de derechos humanos asesinadas eran miembros de Juntas de Acción Comunal (ONU, 2023, p. 1).

Adicionalmente el informe abarca temáticas pendientes de mejoras como las relacionadas con el control sobre la población de grupos armados, homicidios, masacres, falta de presencia estatal, extorsión, entre otras.

Lo cual es agudizado por situaciones propias de la región amazónica como: insatisfacción de necesidades básicas en un 45.8% de la población (CEPAL, 2017, p. 3); narcotráfico, minería y presencia de grupos armados (Rutas del Conflicto, 2023), la deforestación (CEPAL, 2017, p. 4); tensiones frente a normativas de Ordenamiento territorial y necesidades de subsistencia y seguridad alimentaria (Decreto 632, 2018; García, 2023; Pérez, 2022), riesgo de explotar por presencia de munición abandonada y minas antipersonas, presencia de grupos armados residuales y sus procesos de reclutamiento en menores de edad (Gobernación del Vaupés, 2020). Por consiguiente, existe un desafío pendiente en cuanto a la garantía de derechos humanos, a la que podemos añadir la variable étnica.

Variable étnica: la región amazónica es un territorio ancestral que habitan 64 pueblos indígenas de los 115 existentes en el país (Comisión de la Verdad, 2018). En general, dentro del país existen 1.905.617 personas que se perciben como indígenas, de las cuales el 50.1% son mujeres (Crespo *et al.*, 2020, p. 10). Ser indígena implica una visión del mundo diferencial, no sólo entre

países que pertenecen a la región Amazónica, sino también al interior del país, pues cada pueblo ha construido una cosmovisión que lo identifica, en ellas se encuentran posiciones alternativas al patriarcado como aquellas que se basan en la complementariedad de hombres y mujeres (Remuy, 2009), o en la línea matrilineal (Valbuena, 2009).

Esta particularidad ha llevado a un reconocimiento nacional de su autonomía consagrada en la Constitución Política del país, añadiendo la variable de origen étnico (Defensoría del pueblo, 2017), cuya atención diferencial en el contexto de violencia contra la mujer ha logrado visibilización reciente debido a casos de violación de menores indígenas (Ospina, 2020) y situaciones relacionadas con derechos humanos que las afectan directamente como desplazamiento y reclutamiento forzado, trata de blancas, desaparición y desatención estatal (OCHA, 2023).

Brechas de género: al conflicto interno, se suman las brechas de género dentro del país representadas en aspectos como empleo, pobreza, protección social, desigualdad en la organización social del cuidado, la participación en escenarios de poder y toma de decisiones públicas, así como ejercicio pleno de derecho en salud sexual y reproductiva (Crespo *et al.*, 2020) y problemáticas relacionadas que inciden de forma diferente acorde con el género como: el cambio climático, las fumigaciones por parte del Estado, la extracción petrolera (Ulloa *et al.*, 2008), los procesos de violencia relacionados con el desplazamiento y refugio en zonas fronterizas como con Brasil (ACNUR, 2012), que suman escenarios de tensión adicionales a los abordajes tradicionales de la violencia de género como aquellos relacionados con factores de riesgo (motivos pasionales, influencia de emociones, contexto sociocultural, factores sociodemográficos) y consecuencias (Físicas, psicológicas, sociales, embarazo) (Molina, 2019, p. 21).

En este contexto, a fin de abordar las problemáticas locales haciendo un uso apropiado de los recursos del Estado, en Colombia se han normalizado los procesos de planeación de desarrollo territorial a través de la elaboración de planes de desarrollo, definidos como:

El Plan de Desarrollo es el principal instrumento para orientar la inversión pública territorial que tienen los departamentos. En el PDD se definen las acciones que adelantará la administración para atender las expectativas y necesidades de la población, bajo un enfoque de gestión por resultados y priorizando acciones hacia el cierre

de brechas socio-económicas (Gobernación de Guainía, 2020, p. 376).

Estos planes, aunque son elaborados y ejecutados bajo el liderazgo del candidato elegido por votación popular para el periodo electoral (última vigencia 2020-2023), deben basarse en diagnósticos situacionales y procesos de planeación participativa, cuyo resultado se somete a debate público antes de su aprobación.

En este sentido, los planes de desarrollo deben adoptar las políticas nacionales y articular con los objetivos de desarrollo sostenible, a través de enfoques como el de derechos, equidad de género, poblacional, territorial, integral, diferencial (con relación a grupos étnicos) y de integración regional, a través de los cuales se espera atender las demandas locales y generar desarrollo sostenible en la región, lo cual puede incluir mejoras en infraestructura educativa, sanitaria, vial, promoción de la cultura y la convivencia ciudadana, deporte, emprendimiento, procesos

de sustitución de cultivos ilícitos y demás líneas de atención detectadas en el diagnóstico.

A fin de viabilizar la inversión pública territorial e iniciar el ciclo de la implementación el Departamento Nacional de Planeación Nacional (DNP) ha elaborado un kit disponible online (*KITPT*, 2023) basado en la metodología de marco lógico que permite a las diferentes administraciones nacionales a construir los planes de desarrollo, con estructuras dimensionadas acorde con los lineamientos de la normativa nacional y sus políticas. Sin embargo, a la hora de programar los recursos se debe tener en cuenta el Manual de Clasificación Programática del Gasto Público y el catálogo de productos de la Metodología General Ajustada (MGA) lo cual conlleva a la necesidad de realizar una homologación entre el plan de desarrollo y la MGA (Departamento Nacional de Planeación, 2023, p.13), que da lugar a dos formas de expresión de la planeación, cuyo ejemplo se encuentra en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de homologación del Plan de Desarrollo con la MGA

Tabla 2. Ejemplo de homologación del Plan de Desarrollo con la MGA				
PDT aprobado				
Indicador de:				
Eje estratégico	Programa	Resultado	Producto	Meta
Bienestar social para todos los Macondianos	Agua para todos	Cobertura en agua potable	Subsidios para el suministro de agua potable	10 mil subsidios
Homologación MGA				
Sector	Programa presupuestal	Producto		Indicador de producto
Vivienda, ciudad y territorio	Acceso de la población a los servicios de agua potable y saneamiento básico	Servicio de suministro de agua		Familias beneficiadas con el suministro de agua
		Servicio de apoyo financiero para los proyectos de conexiones intradomiciliarias y/o agua y saneamiento en casa		Conexiones intradomiciliarias apoyadas financieramente.

Fuente: Guía de planeación territorial (DNP, 2023, p. 14)

Esto puede traducirse en una dificultad para las personas que elaboran los planes de desarrollo territoriales, y quienes los utilizan, más aún cuando se incluyen variables étnicas de representación de la realidad y su forma de actuar en ella, que en la Amazonía se puede evidenciar en la forma en que los pueblos ancestrales realizan procesos de planeación a través de la construcción de su Plan Integral de Vida Indígena (PIVI).

El PIVI incluye el uso de metáforas para representar su percepción de realidad, está

técnica les permite concretar elementos para la puesta en común al interior de las comunidades, un ejemplo de ello en los procesos de planeación se encuentra en la descripción del departamento del Vaupés representada como una serpiente de cascabel muda, es decir una Surucucú, así:

SURUCUCU, a tu paso, las escamas del miedo arrastran todo lo que encuentras, maldad es tu presencia, tu fealdad fría se desdibuja entre las hojarascas en la profundidad del mar verdoso que

oculta su realidad escalofriante, temor, sufrimiento, miedo es tu nombre, olvido es tu lema (Gobernación del Vaupés, 2020, p. 71).

Complementada con la metáfora de la configuración deseada, representada para el mismo periodo como un Yaigote o Jaguar, así:

El Jaguar (Yaigote) Tanimuca- Macuna Ostentoso en tu andar suave, despliegas poder y fortaleza con tu mirada ámbar, serena y calculadora; Tu naturaleza galante refleja la tranquilidad de tu bienestar, renunciando a tu paso estela de fortuna como las mariposas que se ciñen a tu piel ávidas de libertad, manto de esperanza anhelante y satisfecha de tu ser (Gobernación del Vaupés, 2020, p. 71).

Esta diversidad en las formas de representar pone de manifiesto la necesidad de una homologación adicional de doble vía, que permite el acceso a los recursos públicos y la construcción colectiva de las realidades dentro de la región.

1. Justificación y objetivos

Por tanto, la elaboración de los planes de desarrollo es, en sí misma, un ejercicio de conciliación, reconocimiento y puesta en común que permite a los habitantes participar en la construcción de su territorio y el manejo de los recursos de la región.

Esta planeación incluye programas de intervención social con el ánimo de construir y mantener la paz dentro del país, que con frecuencia se abordan desde diferentes mecanismos y estrategias basados en pedagogía social, orientadas a permitir la prevención, ayuda, restitución y resocialización que requieren personas en general o aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad específicamente frente a una situación de riesgo de violencia.

Esta intervención, se aborda tanto desde la planeación estatal, como de organizaciones civiles y multilaterales. Un ejemplo de ello, son las intervenciones que realizan entidades como ACNUR en la zona (ACNUR, 2023). En línea con esta visión, un estudio concluye sobre el postconflicto en Colombia: “la Pedagogía Social se vuelve protagonista en las oportunidades de neutralización violenta desde lo cotidiano, en sus diversos campos y situaciones para una paz estable y duradera” (Del Pozo *et al.*, 2018, p. 48).

Sin embargo, en la práctica académica hay poco abordaje de la intervención que se realiza desde la pedagogía social para prevenir situaciones de violencia contra la mujer y de género, incluida la violencia intrafamiliar en la

Amazonía colombiana. Dado que los indicadores en la región pueden invisibilizarse por la menor proporción de habitantes en relación con otras, y, además, coexisten violencias que poseen un mayor impacto en número de víctimas mortales.

Por ello, nuestra investigación tuvo por objetivo realizar una caracterización de los programas de intervención basados en pedagogía social para la prevención de la violencia contra la mujer y de género, incluida la violencia intrafamiliar, en la Amazonía colombiana dentro de los planes de desarrollo 2020-2023, a fin de visibilizar la problemática en el contexto de los esfuerzos locales basados en pedagogía social que se realizan.

2. Metodología

Este estudio se corresponde con una investigación cualitativa desde la perspectiva de Hernández *et al.* (2014), que siguió los pasos sugeridos y se retoman a continuación en el marco del estudio.

Planteamiento del problema en este paso inicial surgió la pregunta de investigación: ¿Cómo se caracterizan los programas de intervención basados en pedagogía social para la prevención de la violencia contra la mujer y de género incluida la violencia intrafamiliar en la Amazonía colombiana dentro de los planes de desarrollo 2020-2023?

Para responder a la pregunta, se avanzó al siguiente paso: revisión de la literatura, que se consolidó en el marco teórico. Posteriormente, se procedió al inicio del tercer paso en cuanto a la recolección de datos de todos los programas que se registraban dentro de los planes de desarrollo vigentes para el periodo 2020-2023, teniendo como criterio de inclusión que su producto incluyera formación o capacitación hacia una comunidad, y como criterio de exclusión, que el producto correspondiera a educación formal en cualquiera de sus niveles.

En estos documentos oficialmente se encuentra la planeación proyectada desde las gobernaciones de los departamentos que hacen parte de la Amazonía colombiana (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés) para 2020-2023; consolidando, entre otros, todos los planes, proyectos, actividades, productos y presupuestos asignados para la ejecución del mandato que estuvo vigente durante el periodo estudiado. Se extrajeron directamente de los sitios web oficiales de las gobernaciones departamentales. Esta selección de fuentes permitió cumplir las reglas de selección y elección formuladas por Bardin (1996) relacionadas con exhaustividad, pertinencia y representatividad.

Una vez se obtuvieron los documentos, se realizó la identificación a través de análisis de contenido de los programas que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión, y se inició el cuarto paso análisis de los datos, en donde se emplearon técnicas de categorización y codificación guiadas por un proceso deductivo-inductivo, en el que: “se extraen características a partir de los datos del contexto” (Vives y Hamuni, 2021).

Dentro del estudio se tuvieron en cuenta categorías preestablecidas en los planes de desarrollo de las planeaciones departamentales y los códigos, se retoman etiquetas textuales de los documentos. Dando por resultado las definiciones conceptuales las categorías y subcategorías, que se representan en la figura 1.

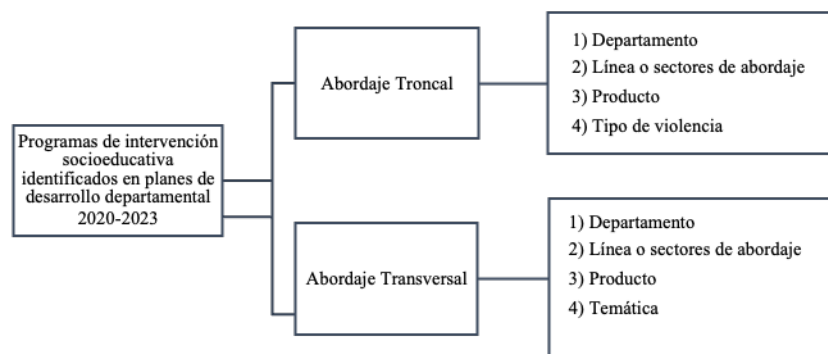


Figura 1. Representación de categorías cerradas del estudio.

Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

Desde el proceso deductivo-inductivo que acompañó el establecimiento de las categorías, subcategorías y códigos de los programas, se establecieron las definiciones conceptuales y

operacionales de categorías y subcategorías agrupadas en la tabla 3, y los códigos que se presentan en la tabla 4.

Tabla 3. Definiciones conceptuales y operativas de las categorías y subcategorías

Categoría y subcategoría	Definición conceptual	Definición operativa
Programa basado en pedagogía social	Se define para el estudio como la operacionalización de una línea estratégica que utiliza la intervención socioeducativa como mecanismo para la prevención de la violencia contra la mujer y la violencia basada en Género (se incluye la violencia intrafamiliar)	Programa de intervención socioeducativa con mención explícita de abordaje de la problemática, o atender una situación de riesgo en el medio, ejemplo: promoción de la participación política en equidad de género.
Programas basados en pedagogía social para el abordaje troncal	Programa que pretenda realizar prevención de un tipo de violencia contra la mujer o violencia basada en género incluida la violencia intrafamiliar a través de intervención socioeducativa	Programa de intervención socioeducativa que contenga términos como: violencia contra la mujer o violencia basada en género, violencia intrafamiliar, formación, campaña, estrategia educativa y términos emergentes relacionados
Programas basados en pedagogía social para el abordaje transversal	Programa que pretende realizar intervención socioeducativa en temáticas relacionadas con violencia contra la mujer, violencia basada en género incluida la violencia intrafamiliar	Programa de intervención socioeducativa que contenga términos como: equidad de género, derechos sexuales y reproductivos, mujer, derechos LGTBI, prevención discriminación, prevención de reclutamiento, trata de blancas, prevención de violación de derechos humanos, empoderamiento de la mujer
Departamento	División política colombiana que establece 32 divisiones al interior del país como departamentos	Departamentos que hacen parte de la Amazonía colombiana (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés)

Categoría y subcategoría	Definición conceptual	Definición operativa
Línea o sectores de abordaje	Categorías estructurales de un plan de desarrollo que permite el agrupamiento de programas.	Responde a la categorización de agrupación general dentro de la estructura del plan asignada al programa de intervención identificado dentro de los enfoques establecidos
Producto	Identifica el producto esperado a partir de la ejecución del programa proyectado en el plan de desarrollo	Menciona de forma explícita producto asociado al programa identificado, es decir el mecanismo de intervención basado en pedagogía social y la población que atiende
Tipo de violencia	Se define como la situación de violencia contra la mujer o basada en género (incluyendo violencia intrafamiliar) que se intenta prevenir con la intervención socioeducativa planteada en el programa identificado	Identificación expresa de tipo de violencia que se manifiesta dentro del programa socioeducativo, identificada como Violencia: sexual, intrafamiliar, contra la mujer, basada en género y explotación laboral, sexual, física y psicológica.
Temática	Se define como el tema central desde el que se contribuye a la prevención de la violencia	Identifica los temas agrupados en 21 códigos emergentes identificados durante el análisis de contenido de los programas en la categoría de Abordaje transversal
Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.		

Tabla 4. Códigos asociados a las subcategorías

Subcategoría	Códigos emergentes
Departamento	Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés.
Líneas o sectores de planeación	Enfoque poblacional, Enfoque de derechos, Enfoque integral, Enfoque diferencial, Enfoque de equidad de género, Enfoque territorial.
Producto	<ul style="list-style-type: none"> – Mecanismo de intervención basado en pedagogía social: Asistencia técnica; Capacitación o Formación; Encuentro, Jornada, Actividades; Servicio; Acciones; Campaña; Estrategia. – Población a la que esperaban atender: LGTBI; Líderes y lideresas; Niños, niñas, adolescentes y jóvenes; Personas con discapacidad afrodescendientes y LGTBI; Población indígena; Población desplazada; Niños, niñas y adolescentes; Población NARP (Negra, Mulata, Afrodescendiente y Afrocolombiana); Población vulnerable; Mujeres indígenas; Población desplazada; Familia; funcionarios, Mujer, Población joven; General.
Tipo de violencia	Violencia contra la mujer, Violencia basada en género, Violencia intrafamiliar, Violencias: explotación laboral, sexual, física y psicológica.
Temática	Derechos; Trata de personas; Fortalecimiento familia; Culturales, artísticos y recreativos; Liderazgo; Participación ciudadana, Salud; Emprendimiento; Organización población civil; Permanencia educación superior; Proyecto de vida; Salud mental y convivencia; Deporte y equidad de género; Educación inicial; Embarazo no deseado; Equidad de género; Liderazgo, Emprendimiento y Tic; Prevención de violencias; Reclutamiento infantil; Resolución pacífica de conflictos y Formulación de proyectos; y Superación de la pobreza.
Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.	

Este proceso permitió establecer un total de 83 programas de intervención basados en pedagogía social destinados a la prevención de la violencia contra la mujer y la violencia basada en género dentro de la Amazonía Colombiana, todos fueron analizados dentro del estudio, con lo cual la muestra se constituyó con la totalidad de programas identificados (n = 83).

Los valores extraídos acorde con las categorías y códigos procedentes de los documentos oficiales, se registraron en una matriz de datos Excel compartida por las investigadoras, que se constituyó en el instrumento central de recopilación, validación y análisis de los datos.

Este análisis se validó con triangulación intersubjetiva de las investigadoras, y triangulación

metodológica (Piza *et al.*, 2019) a través del empleo de técnicas de análisis cuantitativas como análisis de tendencia, proporciones y tabulación de los datos obtenidos durante la categorización y la codificación, que aportaron una mirada cuantificada de la distribución de las categorías y códigos establecidos.

No se incluyó una categoría o subcategoría relacionada con información financiera o de cuantificación de beneficiarios debido a que no se encontraba disgregada o no se expresaban de forma homogénea los indicadores, debido a que algunos planes se presentaban homologados a la Metodología General Ajustada (MGA).

Una vez finalizado el proceso de análisis, se concluyó la secuencia de investigación con la ejecución del último paso reporte de resultados, que dio lugar a este informe.

3. Resultados

3.1. Programas de intervención socioeducativa identificados en planes de desarrollo departamental 2020-2023

En total se identificaron acorde con las definiciones del estudio 83 Programas socioeducativos destinados a la prevención de la violencia contra la mujer y la violencia basada en género incluida la violencia intrafamiliar dentro de la región amazónica para el periodo 2020-2023, que se distribuyeron acorde con las categorías establecidas en un 42% correspondientes a 35 programas identificados de abordaje troncal y 58% correspondientes a 48 programas socioeducativos identificados por un enfoque transversal. En la figura 2 se resume la presentación de los hallazgos del estudio, teniendo en cuenta las variables del mismo.

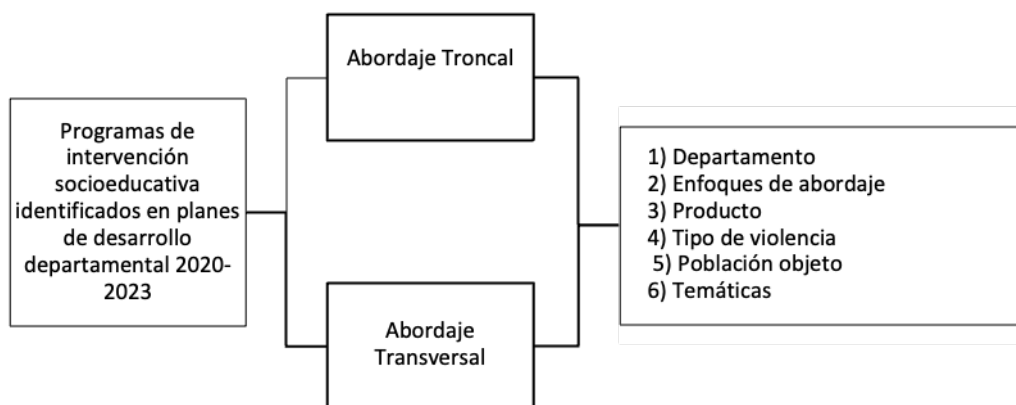


Figura 2. Resumen presentación de resultados.
Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

3.2. Resultados específicos de los programas según abordaje troncal y transversal

Dado que se utilizaron las mismas categorías para el análisis del abordaje troncal y transversal de los programas, se presenta de manera conjunta los resultados obtenidos, detallando tanto en las figuras como en el texto acompañante cada abordaje.

3.2.1. Departamento

La distribución de los programas según el departamento se puede observar en la figura 3, que en promedio cada departamento proyectó 14 programas de intervención socioeducativa para la

prevención de violencias (6 de tipo troncal y 8 de tipo transversal).

Al observar las intervenciones, se encuentran mayoritarias las que se corresponden con abordaje transversal. Destacando que los departamentos de Vaupés (29%), Caquetá (27%) y Guainía (17%) concentran el 73% de las intervenciones socioeducativas realizadas dentro de la región amazónica de forma transversal.

Por su parte, el abordaje troncal, aunque también está concentrado por mayor número de programas en los departamentos de Vaupés, Caquetá y Amazonas (65%), su distribución tiende a ser más homogénea en el resto de departamentos oscilando en el rango de entre 4-5 programas de abordaje troncal.

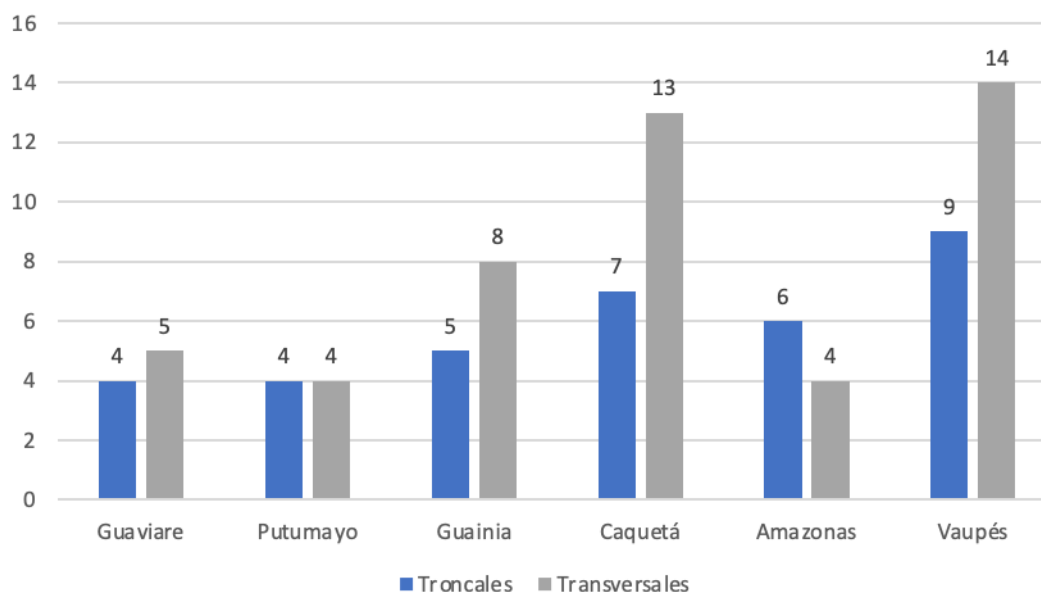


Figura 3. Distribución de los programas destinados a la prevención de violencia según categoría de abordaje y departamento. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

3.2.2. Enfoques

En Colombia los planes de desarrollo deben alinearse con la política de desarrollo nacional y las normativas vigentes, a fin de tener viabilidad presupuestal. Por ende, las líneas de abordaje se enmarcan dentro de esos enfoques presentes, como: derechos, integral, equidad de género, diferencial, territorial y poblacional, cuya distribución se encuentra en la figura 4, en la que se observa que de forma conjunta se sigue una tendencia decreciente desde el enfoque de género, derecho, integral hasta llegar a los enfoques territoriales y diferenciales.

Al revisar los programas de abordaje troncal, se encuentra que mayoritariamente se centran en el enfoque de equidad de género y de derechos, seguidos por enfoque integral y poblacional, y minoritariamente aparece el enfoque territorial siendo nulo el enfoque diferencial.

De otro lado, si se analizan el abordaje transversal, se encuentra que la distribución es similar a la hallada en el abordaje troncal en cuanto a los enfoques con mayor presencia. No obstante, en los enfoques minoritarios desaparece el enfoque territorial y emerge levemente el enfoque diferencial.

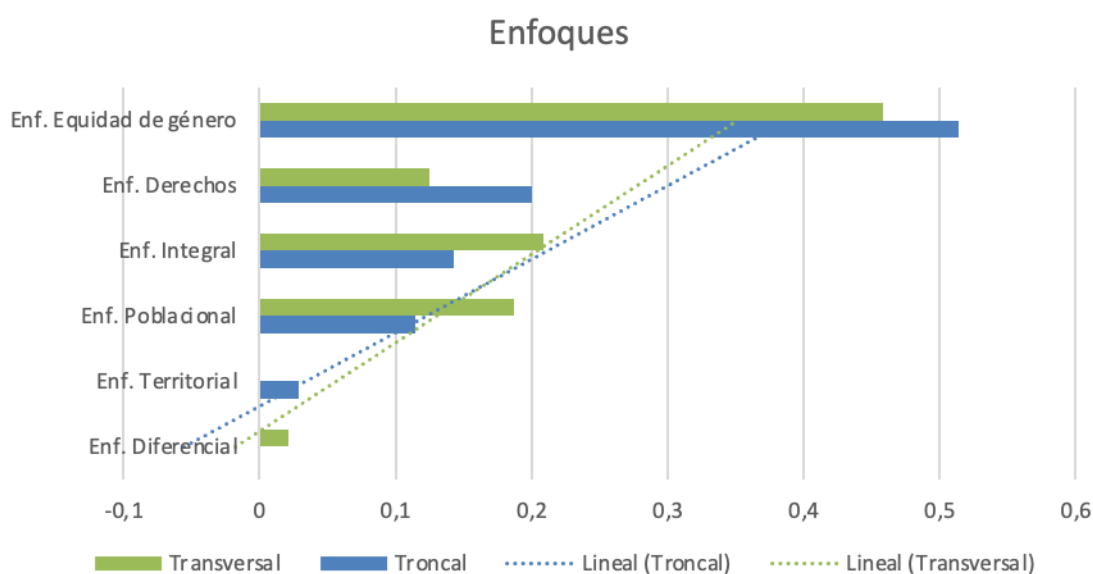


Figura 4. Distribución de los programas destinados a la prevención de violencia según enfoques presentes en los planes de desarrollo. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

Así mismo, es importante recordar que debido a que los planes de desarrollo responden a un territorio. Por ende, esta clasificación debe ser dimensionada por enfoque prioritario presente dentro del departamento, así en el Amazonas prevalece un enfoque de equidad y diferencial; en Caquetá un enfoque de derechos y poblacional; en Guainía un enfoque integral; en Guaviare los enfoques de equidad y territorial; en Putumayo los enfoques de derechos, integral y poblacional; y en Vaupés el enfoque de equidad.

3.2.3. Productos

Desde la metodología obligada en la presentación de los planes de desarrollo, se denominan productos al resultado de la inversión que se

realiza, a partir de la información disponible en los planes de desarrollo se establecieron los productos que se observan en la figura 5, las designaciones de los productos se codificaron teniendo en cuenta vocabulario textual presente en los planes de desarrollo.

En general, se observa disparidad frente al tipo de producto dentro de los abordajes. En el caso del abordaje troncal prevalecen estrategias, campañas, acciones, programas, servicio, capacitación y actividades, jornadas, encuentros, mínimamente se espera asistencia técnica, y no se encuentra ningún plan o proyecto.

Por su parte, el abordaje transversal, prioriza productos como: servicio, capacitación, acciones, estrategias, actividades, jornadas, encuentros, programas, asistencia técnica, campañas, e incluye mínimamente proyecto y plan.

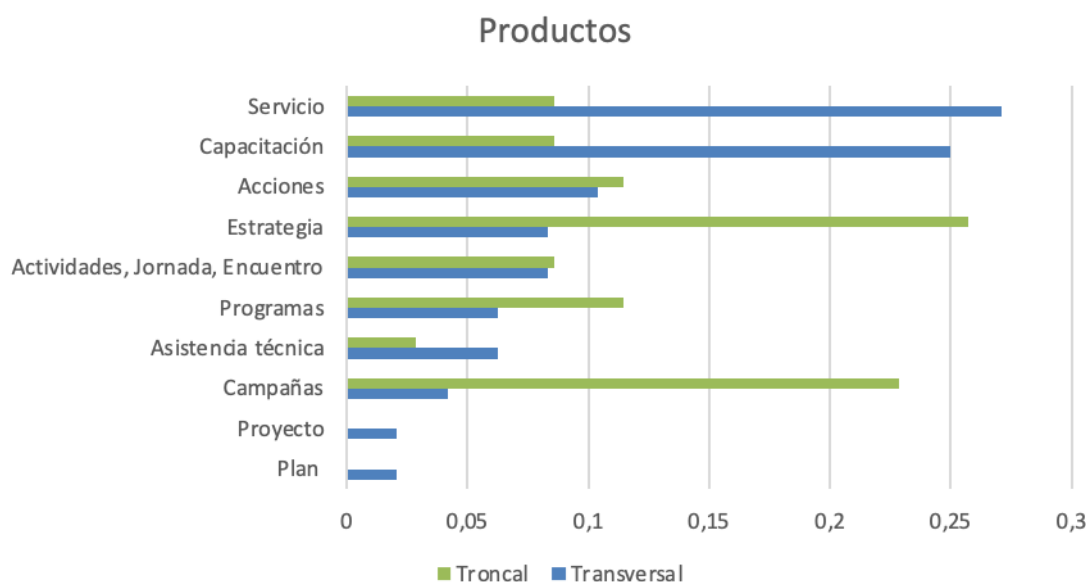


Figura 5. Distribución de los productos relacionados con la prevención de violencia según los abordajes presentes en planes de desarrollo. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

3.2.4. Tipo de violencia

Según el tipo de violencia, en el abordaje transversal se encuentra una gran diversidad de temáticas que abordan afectaciones locales, desde las cuáles se realiza prevención de la violencia de

forma transversal. Por lo cual la temática central de abordaje no es violencia (exceptuando un 2% que mencionan prevención de las violencias), sino factores relacionados como se puede observar en la figura 6.

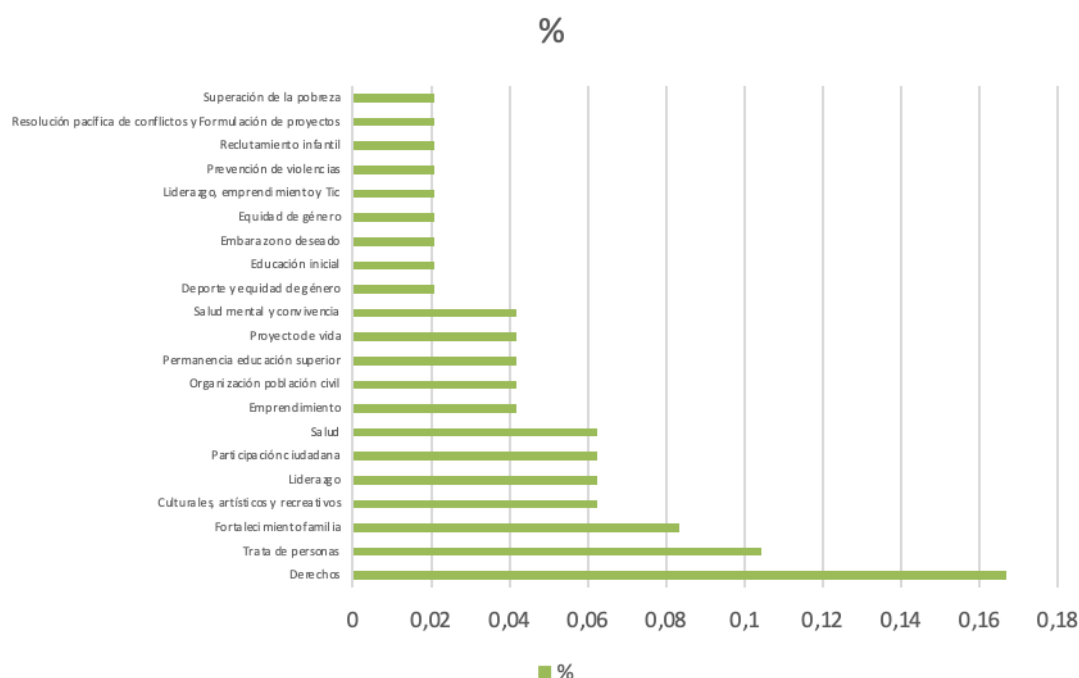


Figura 6. Distribución del foco el abordaje transversal en la prevención de violencia presentes en planes de desarrollo. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

En cuanto al abordaje troncal de la prevención de la violencia, se encuentra una diferenciación sobre el tipo de violencia en la cual se centra la acción del proceso como se observa en la figura 7, se realiza con mayor frecuencia la prevención

de la violencia basada en género, seguida de la violencia contra la mujer de forma particular, y minoritariamente se aborda la violencia sexual y otros tipos de violencia (explotación laboral sexual, violencias físicas y psicológicas).



Figura 7. Distribución del tipo de violencia desde el abordaje troncal de la prevención de violencia presentes en planes de desarrollo. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

3.2.5. Población objeto

Con relación a la población objeto se encuentra una gran diversidad acorde con la figura 8, especialmente en la población objeto del abordaje transversal, aunque se estableció una concentración en cuatro grupos: general, población joven, mujer y funcionarios que en conjunto suman el 62% de la agrupación de población objeto.

Le siguen otros grupos de población como: familia (8%), niños, niñas y adolescentes (6%),

mujeres indígenas (4%), y población desplazada (4%).

De otro lado, un grupo minoritario, con un 2% cada uno, está dirigido a población específicas como LGTBI, líderes y lideresas, Niños, niñas, adolescentes y Jóvenes, personas con discapacidad, afrodescendientes, población indígena, población NARP negra, mulata, afrodescendiente, afrocolombiana y población vulnerable.

Finalmente, la población objeto del abordaje troncal está concentrado (91%) en tres grupos

poblacionales: general, LGTBI y mujer, y minoritariamente a Niños, niñas y adolescentes (9%).

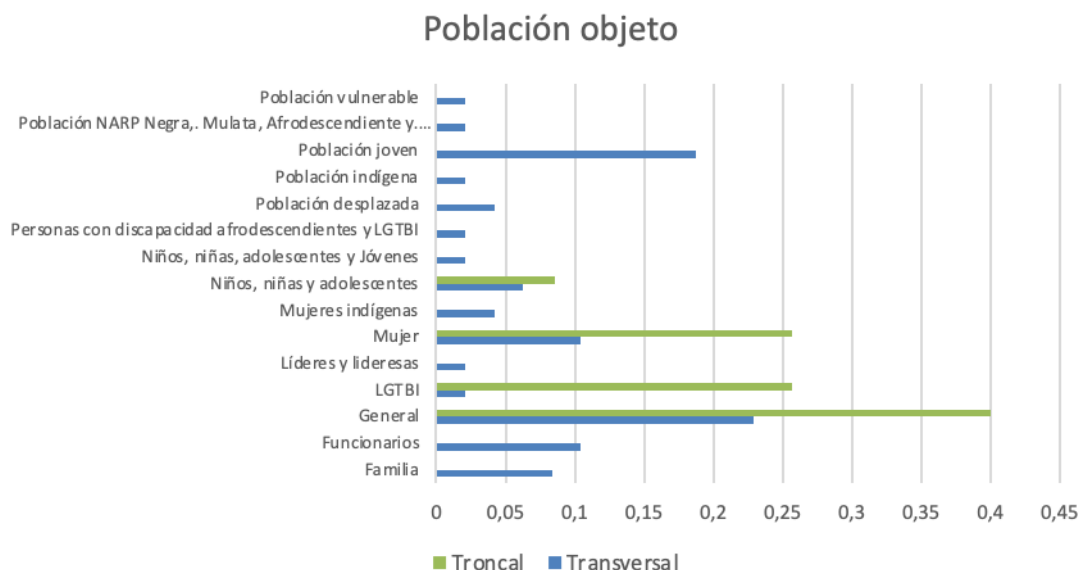


Figura 8. Distribución de la población objeto de la prevención de violencia presentes en planes de desarrollo según abordaje. Fuente: Elaborado a partir de datos del estudio.

3.2.6. Temática

Acorde con las temáticas identificadas en el abordaje transversal, se encuentran cuatro tendencias, las temáticas de mayor frecuencia (35%), que abordan: derechos (17%), trata de personas (10%) y fortalecimiento de la familia (8%).

En segundo lugar (24%), las relacionadas con: cultura, artística y recreación (6%), liderazgo (6%), participación ciudadana (6%) y salud (6%).

En tercer lugar (20%), las relacionadas con: emprendimiento (4%), organización población civil (4%), permanencia educación superior (4%), proyecto de vida (4%), salud mental y convivencia (4%).

En cuarto lugar, con 2% cada una: deporte y equidad de género, educación inicial, embarazo no deseado, equidad de género, liderazgo, emprendimiento y TIC, prevención de violencias, reclutamiento infantil, resolución pacífica de conflictos y formulación de proyectos, superación de la pobreza.

Por otra parte, en cuanto a las temáticas troncales acorde con la figura 8, se identifican tres grandes grupos de tendencia. El primer grupo, abarcan el 54% del total: violencia basada en género (26%), derechos de la Población LGBTI (17%) y violencia intrafamiliar (11%).

Un segundo grupo, representando el 12% de los casos, se enfoca en la prevención de violencias niños, niñas y adolescentes (6%), y empoderamiento de la mujer (6%).

Finalmente, se encuentra un tercer grupo más disperso, con baja frecuencia que aborda las temáticas, con una participación del 3% en cada una y estas son: asistencia técnica relacionada con atención mujeres víctimas de violencia, derechos de la mujer y violencia de género, diversidad sexual, emprendimiento mujeres, inclusión y participación LGBTI, prevención de embarazo adolescente, violencia sexual y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes, protección social de la mujer, sexualidad sana, violencia contra LGBTIQ, violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogodependencias; violencia sexual contra la mujer; violencia sexual y empoderamiento mujeres.

4. Discusión y conclusiones

La prevención de la violencia contra la mujer y la violencia basada en género incluida la violencia intrafamiliar, posee un lugar importante de las intervenciones que se planean dentro de la región amazónica tanto como un programa de abordaje troncal o transversal, lo cual es consistente la alta probabilidad de que una mujer sea víctima de agresiones físicas dentro de la región amazónica (Cárdenas y Polo, 2022, p. 28), reflejado en las estadísticas de lesiones no fatales en mujeres durante el periodo 2022-2023 (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2023).

Podríamos inferir que el número de programas proyectados para su prevención

podría correlacionarse positivamente con una reducción de su tasa de ocurrencia si tomamos el caso del departamento del Vaupés que dentro del estudio tuvo el mayor número de programas y para el periodo del 2019-2023, logró pasar de una tasa de ocurrencia de 224,7 a 146,7; mientras que Putumayo, el departamento con menor número de programas para el mismo periodo pasó de 114,8 a 156,4 (Instituto Nacional de Salud, 2023, p. 12), aunque esto debería estudiarse con mayor detenimiento en estudios posteriores.

No obstante, la atención específica dentro de los programas objetos del estudio a poblaciones indígenas dentro de la Amazonía colombiana es baja representando sólo el 4% de los programas transversales, y el 0% de los programas troncales.

Esta baja atención podría estar relacionada a la limitada financiación destinada a los pueblos indígenas. Solo el 13% de los recursos proviene del Sistema General de Participaciones (SGP) asignado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014), y administrado por los resguardos a través de la Asignación Especial del Sistema General de Participaciones para Resguardos Indígenas (AESGPRI).

Sin embargo, un estudio del DNP la asignación destinada para los resguardos indígenas fue del 0.52% (DNP, 2023, p.15), con lo cual es presumible que las temáticas no sean atendidas diferencialmente tanto con recursos nacionales o específicos.

Lo anterior, pone de manifiesto las dificultades de los pueblos indígenas dentro de sus territorios ancestrales para acceder y administrar los recursos asignados constitucionalmente, tal como lo corrobora el informe de la Contraloría General de la República (CGR) en su informe (CGR, 2020), mencionando que los recursos no se destinan a proyectos destinados a mejorar la calidad de vida, sino a la adquisición de bienes de consumo inmediato que algunas veces ni siquiera llegan.

Lo anterior, evidencia las dificultades presentes a lo largo del tiempo en Colombia para atender integralmente las poblaciones indígenas si se tiene en cuenta el informe del relator especial de derechos humanos (ONU, 2010) y su situación actual (Jaouen, 2023).

Específicamente sobre el acceso y manejo de recursos, podría ser explicado por la falta de capacitación, conocimiento y destrezas informáticas que requieren la presentación de programas y proyectos.

Esta situación conlleva a observar el impacto específico en los pueblos indígenas de la brecha digital, que posee en la región valores cercanos al máximo según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC,

2023). Además de los problemas de educación que median este acceso como lo señala el estudio de Carrillo-Bulla (2024), que no sólo implican dificultades endógenas de los pueblos, sino de la capacidad nacional para la atención y comprensión de los pueblos indígenas en sus particularidades.

Por tanto, afecta las posibilidades que podría brindar la ejecución de la partida presupuestal en la calidad de vida dentro de los territorios, y específicamente, en la prevención de las violencias estudiadas presentes dentro de los departamentos fuera y dentro de los resguardos, tal como se encuentra en los informes estadísticos nacionales (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2023; Boletines Estadísticos Mensuales, 2023).

Es importante, recalcar que, en caso de ser atendidas las violencias estudiadas dentro del territorio, la atención hacia la mujer indígena se difumina sin el enfoque diferencial que les debería caracterizar. Lo cual posibilita que la mujer indígena quede en un limbo jurisdiccional entre la administración general y la indígena, dando lugar a la infravaloración y las realidades descritas en los reportajes y estudios regionales que se tuvieron en cuenta en la introducción del documento (Garzón, 2021; Justo, 2020; Zambrano, 2022).

En consecuencia, esta situación se evidencia dentro del estudio en el bajo número de programas que tuvieron en cuenta el enfoque territorial y diferencial dentro de su diseño, así como el bajo enfoque a población indígena.

Por otra parte, al interior de la región se observa infra registro de la violencia vista desde el sistema nacional (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019), en donde el departamento de Putumayo, específicamente su capital no presenta estadísticas de violencia, lo cual presumimos influyó con un menor número de programas que atienden las violencias dentro de la región, a pesar de la incidencia aumenta como se observa en el informe de 2023 del Instituto Nacional de Salud (INS) (INS, 2023).

No obstante, esto podría explicarse mejor por dificultades administrativas en el seguimiento de las violencias estudiadas, lo que obstaculiza su argumentación para ser atendidas y limita las capacidades de atención locales, contribuyendo con: 1) la normalización de las violencias acorde con otras regiones del país (Gallego, 2022), 2) la falta de confianza en la denuncia generada por miedo a la impunidad que puede incrementar su intensidad (Londoño *et al.*, 2017) como se demuestra en casos públicos de otros departamentos (Guerrero, 2024). Lo que conlleva a la falta de registro, seguimiento y su baja priorización de atención.

En este sentido, se evidencia la necesidad de contar con sistemas de información actualizada y veraz al momento de realizar procesos de planeación y el acceso integral a los sistemas. Esto no sólo implica la ausencia de brecha digital, sino de capacitación y conocimiento para integrar la información en el proceso de planeación, incluyendo en primer lugar, las dificultades generadas por la armonización entre el plan de desarrollo y la Metodología General Ajustada (DNP, 2023); las diferencias entre las concepciones nacionales y ancestrales frente a la planeación (Gobierno del Vaupés, 2020), “el distanciamiento entre el orden jurídico y la realidad que se busca regular” (Zapata, 2020, p. 245).

Además, es fundamental la formación y seguimiento de los funcionarios sobre la atención y actualización de los registros relacionados con las violencias, el seguimiento a los programas y proyectos en cuanto a su efectividad (Fondo de Naciones Unidas, 2010; Rojas, 2024) y por último, cabe destacar que el devenir de la Amazonia y sus pobladores, se modela cada cuatro años acorde con los periodos electorales, e influenciado por las planeaciones que desde organismos internacionales se realizan para la región (Campaña, 2023, p. 112).

En relación con la intervención basada en pedagogía social evidenciada en el estudio, se halló gran diversidad en la designación utilizada para los procesos de capacitación comunitaria, tanto desde un abordaje troncal como transversal. Esta diversidad podría evidenciar posibles dificultades dentro de los procesos de planeación con respecto a la armonización, así como la falta de certeza sobre el producto final esperado.

Por lo tanto, el uso de designaciones generales como “estrategia”, en lugar de términos más específicos como “Proyecto” definen claramente la intención y población a la que se dirigen. Esta situación podría estar asociada a la falta de formación específica en áreas como pedagogía social y a fines, así como en procesos de planeación estratégica similares a los de organizaciones productivas (Valencia y Alfonso, 2016), aunque no se posee información suficiente para afirmarlo con certeza.

Con independencia de lo anterior, los programas identificados como de abordaje transversal de la prevención evidencian intervenciones de tipo estructural (plan, proyecto, servicio) o de mayor duración (capacitación, asistencia técnica), mientras que las intervenciones de abordaje troncal suelen corresponder a intervenciones más puntuales (estrategia, campaña, programa, acciones, encuentros, jornadas, actividades), ya que generan un proceso de activismo al interior

de las sociedades, en donde se reconstruyen y transforman los estereotipos, creencias e imaginarios asociados a la violencia, a la mujer y en general al género; encontrando en las redes sociales y el periodismo social una oportunidad de reivindicación (Vite *et al.*, 2020, p. 133), que a su vez pueden incidir en un activismo judicial con las implicaciones que ello tiene (Lozada, 2018).

En este contexto, la intervención desde la pedagogía social aporta a las comunidades, las personas y organizaciones la creación de alternativas de respuesta ante situaciones que inciden dentro de la presentación de la violencia multifactorial del contexto, resaltando su función:

La función del trabajo socio-pedagógico no es ni mantener ni buscar directamente el bienestar del otro, es ayudar a las personas a desarrollar estrategias y a adquirir recursos que les permitan aprender a buscar, a elegir y a construir por sí mismas su propia manera de ser, de estar y de actuar en y con el mundo (Úcar, 2018, p. 66).

De otra parte, esta diversidad en el abordaje de la prevención responde a las diferentes manifestaciones de la violencia que conllevan necesariamente el respeto a la diferencia y a la búsqueda de acuerdos comunes, que permitan tejer la paz de forma duradera, pues la violencia se percibe de forma diferente como lo demuestran estudios dentro del contexto escolar en diferentes estratos sociales (Acosta *et al.*, 2021, p. 255).

Por ende, la concentración de estos programas ubicados en el abordaje troncal se realiza en población general y se especifica en poblaciones con mayor riesgo como es la mujer, la población LGTBI y familia. Aunque se refuerza a través de procesos de intervención socioeducativa transversales desde poblaciones que están en situación de riesgo adicional (como lo son las mujeres indígenas, población desplazada, población con discapacidad, entre otras), desde múltiples programas que involucran la población joven en busca de disminuir las prolongaciones multigeneracionales, así como los funcionarios y líderes y lideresas que permiten un cambio dentro del sistema de atención estatal.

La diversidad de temáticas afrontadas desde la intervención transversal pone de manifiesto que la paz se construye desde todos los ámbitos en acciones cotidianas como se ha concluido a lo largo del tiempo, con una experiencia exitosa desde la administración pública con la implementación del programa de cultura ciudadana (Serrano, 2017), evidenciando el potencial de la pedagogía social en la transformación de la ciudadanía, tal

como lo expresa: “La incorporación en narrativas que tienen sentido para todo el mundo es curiosamente una condición de éxito de las políticas públicas” (Mockus, 2002, p. 39).

En este sentido, la inclusión de metáforas desde los pueblos ancestrales para representar su situación, pueden ser de gran valor pedagógico, no sólo en procesos de planeación social sino también en lo individual. Aunque tal como lo señala Serrano, existen factores relacionados con la institucionalización, inclusión y continuidad (Serrano, 2017, p. 48), que serán determinantes en la continuidad y mantenimiento de los logros construidos.

Por tanto, es posible que los procesos de transformación basados en la intervención socioeducativas deban plantearse con independencia de los periodos electorales nacionales y locales. Estos periodos electorales “revelan un discurso contradictorio que fomenta” (Zapata, 2020, p. 234), que si bien es mitigada por los objetivos de desarrollo sostenible en articulación con las políticas nacionales decenales.

Además, los enfoques presentes en la intervención socioeducativa planeada, generan una intervención extra entre la población de la región y sus procesos de planeación, que en la práctica desplazan el enfoque diferencial y la atención focalizada a mujeres indígenas particularmente, como se evidencio en el estudio.

Aun así, el enfoque de equidad de género presente de forma mayoritaria en los programas evidencia la correspondencia con el objetivo de desarrollo número cinco relacionado con “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU Mujeres, 2022).

Este enfoque de equidad de género, es complementado con intervenciones socioeducativas que responden a un contexto de riesgo para las mujeres especialmente marcado en el ámbito doméstico, siendo más frecuentes los programas destinados a la prevención de violencia intrafamiliar y violencia contra la mujer dentro de las planeaciones departamentales; seguidos por aquellos destinados a la violencia sexual y otras violencias relacionadas con factores de riesgo regionales como explotación laboral, sexual, violencia física y psicológica, que apuntan a la prevención de la presentación de este tipo de violencias en niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, si tenemos en cuenta el boletín estadístico del Instituto nacional de medicina legal comparando los periodos enero a septiembre de 2019 y 2023, encontramos que sólo dos departamentos presentan disminución en los casos reportados, con lo cual podríamos establecer la necesidad de observar los

resultados de la intervención en cuanto a su aporte en la disminución de los indicadores de violencia basada en género y establecer nuevos indicadores de evaluación de resultados, pues, tal como se encuentra en otras intervenciones socioeducativas, como las que abordan temáticas de prevención del embarazo adolescente, no suelen presentar resultados homogéneos (Sanz *et al.*, 2019).

4.1 Conclusiones

Los programas de intervención basados en pedagogía social destinados a la prevención de la violencia contra la mujer y la violencia basada en género dentro de la Amazonía Colombiana 2020-2023 se caracterizan desde el estudio en dos abordajes.

El primer abordaje, retoma la prevención como una temática de atención centrada en la prevención de las violencias tenidas en cuenta y otro abordaje que complementa de forma transversal en un contexto de alto riesgo para las mujeres, en dónde se invisibiliza la atención desde un enfoque territorial y diferencial, que permitiría dar respuesta a las mujeres y población indígena en riesgo de violencia desde su propia cosmovisión y sistema sociocultural.

Estos programas, pueden incidir positivamente en la prevención y la disminución de la ocurrencia de las violencias estudiadas dentro de un territorio, como se concluye parcialmente a partir de los hallazgos del estudio. No obstante, se requieren estudios que lo aborden puntualmente.

Adicionalmente, los programas se caracterizan por atender a las articulaciones nacionales con los objetivos de desarrollo sostenible a través de políticas y planes que se operacionalizan en el plan de desarrollo departamental en líneas que enmarcan los programas desde enfoques; siendo mayoritario el enfoque de equidad de género en el abordaje de la intervención socioeducativa de las violencias estudiadas, lo cual es coherente con las políticas multilaterales de ODS, las políticas nacionales, y las normativas. Sin embargo, dejan un saldo pendiente a la congruencia con la cosmovisión de los pobladores ancestrales a través de un enfoque territorial y diferencial que mínimamente se tuvo en cuenta, lo que corrobora la ausencia de una variable étnica dentro de la planeación presente para la región.

La forma en cómo se operacionalizan de cara a la intervención con las poblaciones presenta gran diversidad, dejando entrever una planeación de abordaje directo basado en mecanismos de intervención socioeducativa de tipo activista,

mientras que el abordaje transversal suele evidenciar intervenciones de tipo estructural.

Asimismo, estos programas se caracterizan por dirigirse mayoritariamente a población en general, dejando de lado las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas, que tampoco son atendidas con presupuestos específicos, propiciando un limbo jurídico en la atención diferencial dentro del territorio para las mujeres indígenas. Con lo cual esta situación podría conllevar a un subregistro y desconfianza en la efectividad de la denuncia. En consecuencia, disminuir la cantidad de recursos que se destinan a su prevención por falta de evidencia y, por ende, normalizar la violencia e incidir en el incremento de su ocurrencia.

Además, pone de manifiesto la necesidad de procesos de pedagogía social que permitan a los pueblos indígenas acceder a los recursos que la nación destina para el mejoramiento de su calidad de vida, bajo un enfoque diferencial y territorial. Ello implica no solo la asignación presupuestal, sino la dotación de infraestructura y capacitación que disminuya la brecha digital presente en el territorio; y el conocimiento para realizar procesos que redunden en su propia construcción del bienestar y la paz duradera, con lo cual es necesario pensar en los mecanismos de acceso a presupuestos desde un sistema que se articule con la forma de planeación de las comunidades indígenas y su cosmovisión.

De otra parte, aquellos programas que se realizan desde el abordaje troncal de la prevención suelen enfocarse en poblaciones con alto riesgo; mientras que en el abordaje transversal tienden a dispersarse en múltiples temáticas y poblaciones asociadas a riesgos y vulnerabilidades contextuales, enmarcadas desde los enfoques del deber ser impuestos desde el afuera a las comunidades indígenas que son focalizadas, siendo tal vez la única forma de atención de las mujeres, niñas, adolescentes y población en riesgo de origen indígena, con lo cual tal vez se abre la puerta a un nuevo tipo de violencia a través de la invisibilización de sus necesidades especiales y contextuales, que podría darse desde las instituciones que realizan y diseñan la atención dentro del territorio, evidenciando la omisión de la variable étnica de forma generalizada.

En este contexto, la pedagogía social se dimensiona como una oportunidad en la transformación de los escenarios de interacción, en espacios de paz duradera, permitiendo establecer mecanismos contextualizados en cuanto a la prevención de las violencias, que requieren de mayor seguimiento y de un abordaje que garantice la conexión entre las cosmovisiones

presentes en las poblaciones habitantes del territorio y sus incidencias reales.

Sin embargo, a pesar de las posibilidades de aporte, es importante tener en cuenta que la prolongación de sus logros está relacionada con una multiplicidad de factores, que podrían ser afectados por la dinámica de planeación ajustada a un periodo electoral, así como a otros elementos estructurales, que requieren abordajes más amplios en estudios posteriores permitiendo establecer mecanismos de evaluación de impacto, a fin de crear los determinantes que garantizan el éxito y las limitaciones de las prácticas de la pedagogía social.

Adicionalmente, se concluye que si bien los procesos de planeación permiten una participación activa en la construcción de las realidades locales atendiendo a sus diferencias territoriales, esta participación se ve limitada por la diferencia en la cosmovisión que media la percepción de la realidad y su forma de representarla, dado que las metodologías establecidas desde el nivel nacional, pueden invisibilizar las lecturas y las narrativas de los pobladores sobre su contexto, un insumo que podría ser retomado en las prácticas de pedagogía social dentro del país, atendiendo su declaración de diversidad cultural.

Esta situación de limitación frente a la capacidad de los pobladores para incidir en la planeación de su territorio, ha tenido históricamente dentro de la amazonia una alta intervención de no pobladores, desde el nivel nacional o a través de organismos multilaterales; por ello la pedagogía social en el contexto de la amazonia colombiana no sólo es una línea de intervención socioeducativa de prevención de violencias, sino también una oportunidad de empoderamiento de las personas que habitan el territorio para plantear una amazonia que se pueda representar a sí misma, más como un jaguar tranquilo y menos como una surucucú que deja un hilo de muerte a su paso.

De otra parte, como limitaciones del estudio encontramos: a) las dificultades de los pueblos indígenas para plasmar su cosmovisión dentro de los planes, limitando el reflejo de sus formas de ejercicio de la pedagogía social en los planes de desarrollo y por ende, en el estudio, b) dificultades de los diseñadores de los planes en la diferenciación entre los mecanismos de intervención y los productos basados en pedagogía social, c) desafíos en cuanto a metodologías indígenas efectivas y validadas para el acceso, administración y seguimiento de los recursos.

En este sentido, recomendamos en primer lugar, rescatar elementos ancestrales dentro de los abordajes participativos de planeación

y las prácticas de pedagogía social, así como un acompañamiento en la elaboración de los planes de desarrollo de profesionales que contribuyan a potenciar el aporte de la pedagogía social dentro de la planeación de intervenciones socioeducativas que se proyectan dentro del contexto colombiano y específicamente de la Amazonía. Además, en segundo lugar, se realicen estudios que permitan establecer factores de éxito que permitan

ampliar los resultados de intervención basados en mecanismos de pedagogía social, sus resultados y el mantenimiento de los mismos dentro de las poblaciones. Por último, diseñar metodologías que permitan acceder, administrar y hacer seguimiento a los recursos destinados a poblaciones indígenas teniendo en cuenta su propia cosmovisión y sistema sociocultural.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1
Búsqueda documental	Autora 1, Autora 2
Recogida de datos	Autora 1, Autora 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, Autora 2
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1, Autora 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- ACNUR (7 de diciembre de 2012). *ACNUR y ONUSIDA sensibilizan a refugiados en Amazonas sobre violencia de género*. <https://www.acnur.org/noticias/historias/acnur-y-onusida-sensibilizan-refugiados-en-amazonas-sobre-violencia-de-genero>
- Acosta, C., Tabares, L., Catillo, P., López, C., Luque, L., Ortiz, A. y Vargas, N. (2021). Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 245-258. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Beltrán, M., González, S. y Martínez, J. (2021). Desarrollo de la mujer rural en Colombia: Balance, perspectivas y retos. *Revista de Administración y economía, PANEL*, 3(1), 82-98. doi: <https://doi.org/10.33996/panel.v3i1.6>
- Campaña, P. (2023). La mirada estatal de la Amazonia: la planificación de la selva en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú entre 1968-1978. *Historia Crítica*, 88, 93-115. <https://doi.org/10.7440/histcrit88.2023.04>
- Cárdenas, G. y Polo, J. (2022). Intergenerational cycle of domestic violence against women: analysis for the regions of Colombia. *Revista de Economía Del Caribe*, 14, 1-33. doi: <https://doi.org/10.14482/ecoca.14.358.213>
- Cardona, J., Carrillo, Y. y Caycedo, R. (2019). The guarantee of women's rights in the Colombian legal system. *Hallazgos*, 16(32), 83-106. doi: <https://doi.org/10.15332/2422409X.3265>
- Carrillo-Bulla, D.B. (2024). Resguardos indígenas y la administración de recursos por parte del Estado 1. *Repositorio de la Universidad Católica de Colombia*. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/78da362d-dccf-4f11-9d87-115edb2831c2>

- CEPAL. (2017). *La región amazónica Escenarios: Amazonia posible*. CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/folleto_amazonia_posible_y_sostenible.pdf
- Comisión de la Verdad. (2018). *Las verdades de la selva amazónica*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/selva-tropical-la-paz-en-la-amazonia>
- Contraloría General de la República (CGR). (2020). *Actuación Especial de la CGR sobre destinación de recursos de la Asignación Especial SGP para Resguardos Indígenas. Comunicado de prensa 148*. <https://imgcdn.larepublica.co/cms/2020/10/19204559/19oct2020-Comunicado-de-Prensa-148-Actuación-especial-resguardos-indigenas.pdf>
- Crespo, R., García, K. y Valencia, V. (2020). *Mujeres y hombres: Brechas de género en Colombia*. ONU, DANE y CPEM. https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeres_y_hombres_brechas_de_genero.pdf
- DANE. (2023). *Distribución de la población por regiones*. Dane.gov.co. https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/2.3.-distribuci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-por-regiones.html
- Decreto 460 de 2020. Por el cual se dictan medidas el servicio a cargo de las comisarías de familia, dentro del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. 22 de marzo de 2020. Diario Oficial. No. 51264. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30038968#>
- Decreto 632 de 2018. Por el cual se dictan las normas fiscales y demás necesarias para poner en funcionamiento los territorios indígenas ubicados en áreas no municipalizadas de los departamentos de Amazonas, Guainía y Vaupés. 10 de abril de 2018. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=164152>
- Defensoría del Pueblo. (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas* (Informe n 2). Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-002-2017-DP-AMASPP1.PPI.pdf>
- Del Pozo, F., Jiménez, F. y Barrientos, A. (2018). Social pedagogy and social education in Colombia: how to build a culture of community peace in the post-conflict period. *Zona Próxima*, 29, 32-51. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *El Portal Territorial de Colombia es una plataforma administrada por el Departamento Nacional de Planeación*. Dnp.gov.co. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/AdmEtnico/KitERegimen>
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia (DNP). (2023). *Guía de Planeación territorial, Kit de planeación territorial*. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/KitOT/Account/Login>
- Fondo de Naciones Unidas. (2010). *Estudio sobre la Tolerancia social e institucional a la violencia basada en género en Colombia. Programa Integral contra Violencias de Género*. https://www.sdgfund.org/sites/default/files/GEN_ESTUDIO_Colombia_Tolerancia%20social%20e%20institucional%20a%20la%20violencia%20de%20genero.pdf
- Gallego Buitrago, A. (2022). *La normalización de la violencia en ámbitos privados en dos mujeres del Municipio de Obando del Valle del Cauca*. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/12650>
- García, M. y Vargas, A. (2023). Restitución de derechos territoriales y ordenamiento ambiental en territorios étnicos en Colombia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 76-96. doi: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v3/n3/74>
- Garzón, D. (25 de noviembre de 2021). Las mujeres indígenas amazónicas alzan la voz ante la violencia de género. COICA. <https://coicamazonia.org/las-mujeres-indigenas-amazonicas-alzan-la-voz-ante-la-violencia-de-genero/>
- Gobernación de Guainía. (2020). *Plan de desarrollo departamento del Guainía. Oportunidad para todos 2020-2023*. Gobernación del Guainía. <https://www.guainia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-departamental-guainia-oportunidad>
- Gobernación del Vaupés. (31 de mayo de 2020). *Plan de Desarrollo Vaupés juntos podemos 2020-2023*. GOV.CO. <https://www.vaupes.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-vaupes-juntos-podemos-2020-2023>
- Guerrero, M. (2024). Fallas en la atención de víctimas de violencia de género en Bogotá. *Vorágine*. <https://voragine.co/historias/reportaje/cuando-las-fallas-violentan-las-barreras-de-atencion-que-enfrentan-las-mujeres-victimas-de-violencia-en-bogota/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Violencia de género en Colombia. Análisis comparativo de las cifras de los años 2014, 2015 y 2016*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+G%C3%A9nero+en+Colombia.+An%C3%A1lisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+a%C3%B1os+2014%2C+2015+y+2016.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *Estadísticas nacionales enero a septiembre de 2019*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2023). *Estadísticas nacionales enero a septiembre de 2023*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>

- Instituto Nacional de Salud (INS). (2023) *Informe de Evento Primer Semestre Violencia de Género e Intrafamiliar y Ataques con Agentes Químicos*, 2023. INS. <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/VIOLENCIA%20DE%20GENERO%20INFORME%20PRIMER%20SEMESTRE%202023.pdf>
- Jaouen, M. (2023, April 17). *El Mundo Indígena 2023: Colombia - IWGIA - International Work Group for Indigenous Affairs*. Iwgia.org. <https://www.iwgia.org/es/colombia/5083-mi-2023-colombia.html>
- Justo, M. (2020). Violencia contra las mujeres y justicia de las mujeres en la Amazonía. *Foro: Revista de Derecho*, (34), 85-102. doi: <https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.5>
- KITPT. (2023). *Kit de planeación territorial*. Departamento Nacional de Planeación de Colombia. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/KitOT/Account/Login>
- Lozada, A. (2018). Activismo judicial y derechos sociales: un enfoque postpositivista. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 41, 211-226. doi: <https://doi.org/10.14198/DOXA2018.41.11>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC). (2023). *Índice de Brecha Digital IBD 2022*. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-33031_recurso_1.pdf
- Mockus, A. (2002). Convivencia: reglas y acuerdos. Ministerio nacional de educación. *Educación Integral*, 11(15), 39-43. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81037_archivo.pdf
- Molina, E. (2019). Factores de riesgo y consecuencias de la violencia de género en Colombia. *Tempus Psicológico*, 2(1), 15-36. doi: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2149.2019>
- Murillo, A. y Muñoz, L. (2018). Tratamiento penal de la violencia contra la mujer. En Arce, A., Buitrago, A., Cantillo, M., Freire, M., Guevara, C., Muñoz, L., Ordoñez, E., Rodríguez, C. y Rojas, J. (Eds.). *Nuevas miradas y enfoques de diversas investigaciones*. (Tomo I, pp. 30-53). USC.
- Londoño Toro, B., Rubio, L. O. y Castro, J. F. (2017). Gender violence has no borders. A comparative study of Colombian and Spanish regulations on gender violence. (2004-2014). *Derecho del Estado*, 38, Universidad Externado de Colombia. doi: <https://doi.org/10.18601/01229893.n38.05>
- OCHA. (29 de junio de 2023). *Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana: Situación de Derechos Humanos 2023*. <https://reliefweb.int/report/colombia/pueblos-indigenas-de-la-amazonia-colombiana-situacion-de-derechos-humanos-2023-mayo>
- ONU. (2010, 13 de enero). *La situación de los pueblos indígenas en Colombia: Seguimiento a las recomendaciones hechas por el Relator Especial anterior*. ONU-DH COLOMBIA. <https://www.hchr.org.co/informacion/la-situacion-de-los-pueblos-indigenas-en-colombia-seguimiento-a-las-recomendaciones-hechas-por-el-relator-especial-anterior/>
- ONU Mujeres. (2022). *ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>
- ONU. (15 de agosto de 2023). *Análisis de la situación de derechos humanos en Colombia del 1 de enero al 30 de junio de 2023*. ONU-DH. https://www.hchr.org.co/historias_destacadas/analisis-de-la-situacion-de-derechos-humanos-en-colombia-del-1-de-enero-al-30-de-junio-de-2023/
- Ospina, J. (1 de julio de 2020). *La mujer en Colombia, si es indígena, es más vulnerable*. <https://amp.dw.com/es/la-mujer-en-colombia-si-es-ind%C3%ADgena-y-menor-de-edad-es-m%C3%A1s-vulnerable/a-54019814>
- Pérez, C. (2022). El Conocimiento tradicional ecológico indígena y su papel en el blindaje de territorios étnicos y en el ordenamiento territorial de Leticia, Amazonas - Colombia. *Espacio y Desarrollo*, 39, 1-35. doi: <https://doi.org/10.18800/espaciodydesarrollo.202201.004>
- Piza Burgos, N. D., Amaikema Marquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Remuy, B. (2009). El rol de las mujeres y la complementariedad en la justicia ancestral murui. En Lang, M. y Kucia, A. (comp.), *mujeres indígenas y justicia ancestral* (pp. 1-241), UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54061/mujeresindigenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&page=82#page=155>
- Rojas, H. (22 de junio de 2024). *Violencia contra las mujeres en aumento: una crisis que exige un compromiso real del Gobierno Nacional*. Más Colombia. <https://mascolombia.com/violencia-contra-las-mujeres-en-aumento-una-crisis-que-exige-un-compromiso-real-del-gobierno-nacional/>
- Rutas del Conflicto. (19 de octubre de 2023). Así es la lucha de las mujeres de la Amazonía por defender su territorio. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/selva-amazonica-la-lucha-de-las-mujeres-por-defender-su-territorio-y-combatir-el-machismo/>
- Sanz, S., López, I., Álvarez, C. y Álvarez, C. (2019). Efectividad de las intervenciones educativas para la prevención del embarazo en la adolescencia. *Atención primaria*, 51 (7), 424-434. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.003>
- Serrano, M. (2017). *Cultura ciudadana desde la transmisión: El caso de Antanas Mockus en Bogotá*. [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21851/SerranoAriazaMarialsabel2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Úcar, X. (2018). Social pedagogy in the face of inequalities and vulnerabilities in society. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Ulloa, A., Escobar, E., Donato, L. y Escobar, P. (2008). *Mujeres indígenas y cambio climático. Perspectivas latinoamericanas*. UNAL-Fundación Natura de Colombia. <https://www.unodc.org/rocol/uploads/res/biblioteca/biblioteca-cajppd.html/MUJERES-INDIGENAS-CAMBIO-CLIMATICO.2008.pdf>
- Valbuena, M. (2009). El fortalecimiento del papel de las mujeres en la justicia ancestral wayuu. En Lang, M. y Kuci, A. (comp.), *mujeres indígenas y Justicia Ancestral* (pp. 1-241), UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54061/mujeresindigenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&page=82#page=155>
- Valencia, G. y Alfonso, M. (2016). El reto de la planificación estratégica en las Pymes. *Revista Publicando*, 3 (8), 335-344. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/245/pdf_178
- Valenzuela, K., Venegas, F., Sandoval, V. y Soto, C. (2021). Violencia hacia la mujer durante la pandemia por COVID-19: escenario de América del Sur. *Cuadernos Médico Sociales*, 61(1), 19-32. doi: <https://doi.org/10.56116/cms.v61.n1.2021.21>
- Vite, Y., Cornelio, R. y Suárez, A. (2020). Activismo y violencia de género en las redes sociales en la actualidad. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8 (15), 111-137. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/download/3903/2941/20454>
- Vives Varela, T. y Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zambrano, E. (25 de noviembre de 2022). La selva encubre la violencia de género contra las mujeres indígenas amazónicas. *En la Línea de Fuego*. <https://lalineadefuego.info/especial-la-selva-encubre-la-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-indigenas-amazonicas/>
- Zapata, O. (2020). Reflexión sobre los planes de desarrollo en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 30 (III), 233-246. doi: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/86811>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Torres-Reyes, A. M. y Castellanos-Vega, R. (2025). Caracterización de los programas de intervención social destinados a la prevención de la violencia basada en género: dentro de la Amazonía colombiana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 149-170. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.09

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Aura María Torres Reyes. Investigadora Grupo de Investigación OPIICS. Universidad de Zaragoza, España. E-mail: auramtorresreyes@gmail.com

Reina Castellanos Vega. Universidad de Zaragoza. Facultad de Psicología y Sociología. Calle Valentín Cardenera, 4 C.P.: 22003, Huesca. E-mail: rvega@unizar.es

PERFIL ACADÉMICO

AURA MARÍA TORRES REYES

<https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

Doctora en Ciencias de la Educación y Didácticas Específicas, así como Máster en TIC para la Educación y el Aprendizaje Digital, y Especialista en Economía Social. Su amplia experiencia en los sectores privado y público, unida a su dedicación a la docencia y a la coordinación universitaria, le ha permitido participar en escenarios de política social, educativa y tecnológica. Es autora de ponencias, artículos, capítulos de libros de investigación y ha sido miembro colaborador de grupos de investigación nacionales e internacionales, promoviendo el avance del conocimiento. Su talento innovador también ha dado lugar a la propiedad intelectual de once diseños industriales, consolidando su impacto tanto en el mundo académico como en la industria.

REINA CASTELLANOS VEGA

<https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

Doctora en Psicología y Sociología por la Universidad de Zaragoza, Especialista en Psicología y Aprendizaje, quien se desempeña como docente en la Facultad de educación desde el año 2007 en la misma universidad. Su contribución al ámbito educativo se destaca por su enfoque innovador y la creación del Método REAPSES, que refleja su dedicación al desarrollo efectivo de estrategias pedagógicas. Su compromiso con la excelencia académica y su pasión por el proceso de aprendizaje son evidentes en su trayectoria, donde continúa dejando una marca significativa en la formación de futuros profesionales, además, coordina proyectos BIP Erasmus +.

Characterization of social intervention programs aimed at the prevention of gender-based violence: within the Colombian Amazon

**Caracterización de los programas de intervención social destinados a la prevención
de la violencia basada en género: dentro de la Amazonía colombiana**

**Caracterização dos programas de intervenção social destinados à prevenção
da violência baseada em gênero: dentro da Amazônia colombiana**

Aura María TORRES-REYES  <https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

Reina CASTELLANOS-VEGA  <https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

University of Zaragoza

Received date: 26.I.2024

Reviewed date: 07.X.2024

Accepted date: 14.I.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

Aura María Torres Reyes: Researcher, OPIICS Research Group, University of Zaragoza, Spain. E-mail: auramtortesreyes@gmail.com

KEYWORDS:

Social pedagogy;
Amazonia;
violence against
women;
gender-based
violence;
prevention.

ABSTRACT: Colombia presents a systemic vulnerability in terms of violence, although mortality rates among women and the LGBTI population are lower, when examining non-fatal injuries, it is evident that the home is the scenario of greatest risk for a woman in Colombia. In this context, territorial development plans project interventions based on social pedagogy that are operationalized in programs within regional development plans. Therefore, the study characterized intervention programs based on social pedagogy aimed at the prevention of violence against women and gender, including domestic violence in the Colombian Amazon, within the 2020-2023 regional development plans. This was done through a qualitative study (n = 83 programs), which conducted a content analysis supported by qualitative-quantitative analysis techniques. The programs were characterized by two approaches (core and transversal), from approaches that minimize focused attention on the indigenous population through a territorial and differential approach. Although they have an impact on reducing of the occurrence of violence, they lack the ethnic variable. This makes social pedagogy an opportunity for intervention that requires further study.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía social; Amazonia; violencia contra la mujer; violencia basada en género; prevención.	RESUMEN: Colombia presenta una vulnerabilidad sistémica en términos de violencia, si bien las tasas de mortalidad en mujeres y población LGTBI son inferiores, al examinar las lesiones no fatales, se evidencian situaciones que convierten al hogar como el escenario de mayor riesgo para una mujer en Colombia. En este contexto los planes de desarrollo territorial proyectan intervenciones basadas en pedagogía social que se operacionalizan en programas dentro de los planes de desarrollo departamentales. Por ello, el estudio realizó una caracterización de los programas de intervención basados en pedagogía social destinados a la prevención de la violencia contra la mujer y de género incluida la violencia intrafamiliar en la Amazonía colombiana dentro de los planes de desarrollo 2020-2023, a través de un estudio cualitativo (n = 83 programas), que realizó un análisis de contenido apoyado en técnicas de análisis cuali-cuantitativo. Los programas se caracterizaron por dos abordajes (truncal y transversal), desde enfoques que minimizan la atención focalizada en población indígena desde un enfoque territorial y diferencial, que, si bien inciden en la disminución de ocurrencia de las violencias, carecen de la variable étnica. Lo que convierte a la pedagogía social en una oportunidad de intervención que requiere estudios posteriores.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia social; Amazônia; violência contra a mulher; violência baseada em gênero; prevenção.	RESUMO: A Colômbia apresenta uma vulnerabilidade sistêmica em termos de violência, embora as taxas de mortalidade nas mulheres e na população LGTBI sejam mais baixas, quando se analisam as lesões não fatais, há evidências de situações que fazem do lar o cenário de maior risco para as mulheres na Colômbia. Neste contexto, os planos de desenvolvimento territorial projectam intervenções baseadas na pedagogia social que são operacionalizadas em programas no âmbito dos planos de desenvolvimento departamental. Assim, o estudo realizou uma caracterização dos programas de intervenção baseados na pedagogia social para a prevenção da violência contra as mulheres e da violência de gênero, incluindo a violência doméstica, na Amazônia colombiana, no âmbito dos planos de desenvolvimento 2020-2023, através de um estudo qualitativo (n = 83 programas), que realizou uma análise de conteúdo apoiada em técnicas de análise qualitativo-quantitativa. Os programas caracterizaram-se por duas abordagens (central e transversal), a partir de abordagens que minimizam a atenção centrada na população indígena a partir de uma abordagem territorial e diferencial, que, embora tenham um impacto na redução da ocorrência de violência, carecem da variável étnica. Isso faz da pedagogia social uma oportunidade de intervenção que requer mais estudos.

Introduction

Colombia presents a systemic vulnerability in terms of violence within the context, given its accumulated history related to violent acts that persist in daily life, despite national and international efforts in search of peace. This situation increased by 4.7% for the period between January and September 2022 and 2023, with a total of 21,605 cases of violent deaths throughout the country, out of which 2.3% of violent deaths correspond to women. The bulletin makes no mention of other divisions that were present under the intersex category during 2022 where this category represented 0.01% of the cases (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2023).

In this context, violence against women expressed in mortality rates evinces a minority that contrasts with the data on non-fatal injuries, where during the same reference period 155,592 cases of women victims of injuries were registered, which represents 53.8% of the total reports made for: 1) Interpersonal violence, 2) Domestic violence, 3) Injuries in transport events, 4) Legal

medical examination for alleged crime of sexual abuse, and 5) Accidental injuries.

This makes violence against women visible, especially in the family environment, and it is a persistent and serious problem. According to data from the National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences (Boletines Estadísticos Mensuales, 2023), 76.9% of domestic violence complaints are filed by women. This high prevalence, corroborated by previous studies (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2016), demonstrates that the home continues to be the environment of greatest risk for many women, confirming the trend of a cycle of violence that can have devastating consequences for victims.

This situation continues within the departments that are part of the Colombian Amazon, where after interpersonal violence, the most frequent injuries are related to domestic violence and alleged sexual crime, as it can be seen in Table 1. These data, taking into account the national context, could be interpreted as low incidence and when compared in terms of the number of inhabitants by department they would be statistically invisible, if we take into account the

difficulties of reporting reflected in possible under-registration given the great distances between the headquarters of state agencies and the areas of settlement, the problems of communication, access to technologies, transportation, lack of knowledge of care routes and the contradictions that can occur when having a double justice system (the national one that is applied

throughout the territory and the one exercised by the indigenous people recognized in the National Political Constitution), the real figures of violence against women inhabitants of the Colombian Amazon could be closer to the realities described in recent reports (Garzón, 2021; Zambrano, 2022), and regional studies of Peru (Justo, 2020).

Table 1. Non-fatal injuries depending on the context. Colombia, capital cities of the Amazon, January-September 2023

City	Interpersonal violence	Domestic violence	Injuries in transportation events	Forensic medical examinations for alleged sexual offenses	Accidental injuries	Total
Florencia	304	220	170	188	10	892
Inírida	66	66	20	52	6	210
Leticia	131	136	16	57	3	343
Mitú	52	32	3	18	—	105
Mocoa	123	95	19	39	6	282
San José del Guaviare	125	126	48	114	—	413
Total region	801	675	276	468	25	2245
Country Average	1248	888	408	277	26	2847
Total Country	39.949	28.405	13.066	8.859	837	91.116
% of the region	1,69%	1,93%	1,74%	4,00%	2,99%	12,35%

Source: Prepared for the study based on data from Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Colombia (2023).

This has led, over time, to legal efforts to guarantee women's rights in Colombia (Cardona *et al.*, 2019) with their corresponding adjustments to the penal treatment that is carried out (Murillo & Muñoz, 2018). Although normatively there is evidence of an evolutionary process with a broad approach to guarantee the full exercise of women's rights and their protection, in practice there are other additional factors (Molina, 2019) that, in the pandemic scenario, exacerbated the situation, despite the state responses in terms of regulations (Decree 460 of 2020, Resolution 595 of 2020) and socio-educational intervention strategies through educational and dissemination campaigns (Valenzuela *et al.*, 2021).

The vulnerability associated with the fact of being a woman is aggravated by others typical of the Amazonian context such as: a) rurality; b) violation of human rights, c) ethnic variables, d)

general problems of the country, and e) gender gap, which are addressed below.

Rurality: the Colombian Amazon covers an area of 476,000 km², which corresponds to 41.8% of the Colombian territory (ECLAC, 2017, p.1). Moreover, it is divided into six departments –administrative divisions– (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo and Vaupés), which are politically distributed across 62 municipalities, housing 2.4% of the national population, with 1,034,757 inhabitants, equivalent to a density of 2.3 inhabitants per square kilometer (DANE, 2023). Its occupation is mostly rural, and it is distributed in territorial planning figures that include indigenous reservations, conserved areas, natural parks, forest reserve areas and intervened areas. At the level of internal conflict, the direct problems that have an impact on violence against women in rural areas are evident in situations

related to displacement and restitution of land to victims of the armed conflict, aggressions against social leaders, limitations in terms of education and training of rural women, financing, productive development and wage gaps (Beltrán *et al.*, 2021).

Violation of human rights: Regarding guaranteeing human rights, national efforts are being made within the country, such as the Policy on Security, Defense and Citizen Coexistence for Life and Peace, and the relaunch of the Comprehensive Program of Guarantees for Women Human Rights, which reflect progress as mentioned in the report of the United Nations High Commissioner for Human Rights (UN, 2023). However, there is still a long way to go if we stop at the figures on the homicide of human rights defenders in the country, which the same report expresses:

In the first half of 2023, we verified 46 cases of homicide of defenders. 39 men and 7 women. 11 indigenous, 9 Afro-descendants and 15 peasants. 35% of the killed human rights defenders were members of Community Action Boards (UN, 2023, p. 1).

In addition, the report addresses issues that require improvement, such as those related to the control of the population by armed groups, homicides, massacres, lack of state presence, extortion, among others.

This is exacerbated by situations specific to the Amazon region such as: lack of satisfaction of basic needs in 45.8% of the population (ECLAC, 2017, p. 3); drug trafficking, mining and the presence of armed groups (Rutas del Conflicto, 2023), deforestation (ECLAC, 2017, p.4); tensions in the face of territorial planning regulations and subsistence and food security needs (Decree 632, 2018; García, 2023; Pérez, 2022), risk of explosion due to the presence of abandoned ammunition and anti-personnel mines, the presence of residual armed groups and their recruitment processes in minors (Gobernación del Vaupés, 2020). Therefore, there is a pending challenge in terms of guaranteeing human rights, to which we can add the ethnic variable.

Ethnic variable: the Amazon region is an ancestral territory inhabited by 64 indigenous people, out of the 115 existing in the country (Comisión de la verdad, 2018). Overall, there are 1,905,617 people within the country who perceive themselves as indigenous, 50.1% of whom are women (Crespo *et al.*, 2020, p.10). Being indigenous implies a differential vision of the world, not only between countries that belong to the Amazon region, but also within the

country, since each people has built a worldview that identifies it, in which alternative positions to patriarchy are found, such as those that are based on the complementarity of men and women (Remuy, 2009) or in the matrilineal line (Valbuena, 2009).

This particularity has led to a national recognition of their autonomy enshrined in the country's Political Constitution, adding the variable of ethnic origin (Defensoría del pueblo, 2017), whose differential attention in the context of violence against women has recently achieved visibility due to cases of rape of indigenous minors (Ospina, 2020) and situations related to human rights that directly affect them such as displacement and forced recruitment, human trafficking, disappearance and state neglect (OCHA, 2023).

Gender gaps: in addition to the internal conflict, there are gender gaps within the country which are represented in aspects such as employment, poverty, social protection, inequality in the social organization of care, participation in power scenarios and public decision-making, as well as the full exercise of rights in sexual and reproductive health (Crespo *et al.*, 2020) and related problems that affect differently according to gender, like: climate change, fumigations by the State, oil extraction (Ulloa *et al.*, 2008), processes of violence related to displacement and refuge in border areas such as with Brazil (UNHCR, 2012), which add additional scenarios of tension to the traditional approaches to gender-based violence such as those related to risk factors (passional motives, influence of emotions, sociocultural context, sociodemographic factors) and consequences (physical, psychological, social, pregnancy) (Molina, 2019, p. 21).

In this context, in order to address local problems by making appropriate use of State resources, territorial development planning processes have been standardized in Colombia through the preparation of regional development plans, defined as:

The main instrument to guide territorial public investment that the departments have. The PDD defines the actions that the administration will carry out to meet the expectations and needs of the population, under a results-based management approach and prioritizing actions towards closing socio-economic gaps (Gobernación de Guainía, 2020, p. 376).

These plans, although they are prepared and executed under the leadership of the candidate elected by popular vote for the electoral

period (last term 2020-2023), must be based on situational diagnoses and participatory planning processes, the result of which is submitted to public debate before approval.

In this sense, regional development plans must adopt national policies and articulate with the sustainable development goals, through approaches such as: rights-based approach, gender equity approach, population approach, territorial approach, comprehensive approach, differential approach (in relation to ethnic groups), regional integration approach, through which it is expected to meet local demands and generate sustainable development in the region. This may include improvements in educational, health, road infrastructure, promotion of culture and citizen coexistence, sports, entrepreneurship, illicit crop substitution processes and other lines of attention detected in the diagnosis.

In order to make territorial public investment viable and start the implementation cycle, the Departamento Nacional de Planeación Nacional (DNP) has developed a kit available online (*KITPT*, 2023) based on the logical framework methodology that allows the different national administrations to build regional development plans, with structures sized in accordance with the guidelines of national regulations and their policies. However, when programming resources, the Programmatic Classification Manual of Public Expenditure and the product catalog of the General Adjusted Methodology (MGA) must be taken into account. This leads to the need to conduct a homologation between the development plan and the MGA (Departamento Nacional de planeación, 2023, p.13), which gives rise to two forms of planning expression, an example of which is found in the following table 2.

Table 2. Example of standardization of the Development Plan with the MGA

PDT approved				
Indicador of:				
Strategic focus	Program	Result	Product	Goal
Social welfare for all Macondians	Water for all	Drinking water coverage	Subsidies for drinking water supply	10 thousand subsidies
MGA Approval				
Sector	Budget program	Product		Product indicator
Housing, city and territory	Population access to drinking water and basic sanitation services	Water supply service		Families benefiting from water supply
		Financial support service for intra-household connections and/or home water and sanitation projects.		Intra-domiciliary connections financially supported.

Source: Territorial Planning Guide (DNP, 2023, p. 14).

This can translate into a difficulty for the people who prepare territorial development plans, and those who use them, even more so when ethnic variables of representation of reality and their way of acting in it are included, which in the Amazon can be evidenced in the way in which ancestral peoples carry out planning processes through the construction of their Plan Integral de Vida Indígena (PIVI).

The PIVI includes the use of metaphors to represent their perception of reality. This technique allows them to specify elements for sharing within the communities. An example of this in the planning processes is found in the description of the department of Vaupés which

is represented as a mute rattlesnake, that is, a Surucucú, like this:

SURUCUCU, in your path, the scales of fear drag everything you find, evil is your presence, your cold ugliness is blurred among the leaves in the depth of the greenish sea that hides its chilling reality, fear, suffering, fear is your name, oblivion is your motto (Gobernación del Vaupés, 2020, p. 71).

Complemented with the metaphor of the desired configuration, represented for the same period as a Yaigote or Jaguar, like this:

The Jaguar (Yaigote) Tanimuca- Macuna
Ostentatious in your smooth walk, you display

power and strength with your amber, serene and calculating gaze; Your gallant nature reflects the tranquility of your well-being, renouncing in your wake of fortune like the butterflies that cling to your skin, eager for freedom, a mantle of longing and satisfied hope of your being (Gobernación del Vaupés, 2020, p. 71).

This diversity in the ways of representing highlights the need for an additional two-way homologation, which allows access to public resources and the collective construction of realities within the region.

1. Justification and Objectives

Therefore, the preparation of regional development plans is, in itself, an exercise in conciliation, recognition and sharing, which allows the inhabitants to participate in the construction of their territory and the management of the region's resources.

This planning includes social intervention programs with the aim of building and maintaining peace within the country, which are often approached from different mechanisms and strategies based on social pedagogy. These aim at allowing the prevention, help, restitution and resocialization required by people in general or those who are in a situation of vulnerability specifically in a situation of risk of violence.

This intervention is approached from both state planning and civil and multilateral organizations. An example of this are the interventions carried out by entities such as UNHCR in the area (UNHCR, 2023). In alignment with this vision, a study concludes on the post-conflict in Colombia: "Social Pedagogy becomes a protagonist in the opportunities for violent neutralization from everyday life, in its various fields and situations for a stable and lasting peace" (Del Pozo *et al.*, 2018, p. 48).

However, in academic practice there is little approach to the intervention carried out from social pedagogy to prevent situations of violence against women and gender, including domestic violence in the Colombian Amazon. Given that the indicators in the region may become invisible by due to a smaller proportion of inhabitants in relation to others, and, in addition, the coexistence of violence that has a greater impact on the number of fatalities.

Therefore, our research aimed to characterize the intervention programs based on social pedagogy for the prevention of violence against women and gender, including domestic violence, in the Colombian Amazon within the 2020-2023

regional development plans, in order to make the problem visible in the context of the local efforts based on social pedagogy that are carried out.

2. Methodology

This study corresponds to qualitative research from the perspective of Hernández *et al.* (2014), which followed the suggested steps and they are taken up below in the framework of the study.

In this initial step, the research question arose: ¿How are intervention programs based on social pedagogy for the prevention of violence against women and gender, including domestic violence, in the Colombian Amazon, characterized within the 2020-2023 regional development plans?

To answer this question, we advanced to the next step, reviewing the literature that was consolidated in the theoretical framework. Subsequently, we began the third step: collecting data from all the programs that were registered within the regional development plans in force for the period 2020-2023, having as an inclusion criterion that their product included training or training towards a community, and as a criterion for exclusion, that the product corresponded to formal education at any of its levels.

These documents officially contain the planning projected by the governors of the departments that are part of the Colombian Amazon (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo and Vaupés) for 2020-2023; consolidating, among others, all the plans, projects, activities, products and budgets assigned for the execution of the mandate that was in force during the studied period. They were directly extracted from the official websites of the departmental governorates. This selection of sources made it possible to comply with the rules of selection and choice formulated by Bardin (1996), related to completeness, relevance and representativeness.

Once the documents were obtained, the identification through content analysis of the programs that met the inclusion and exclusion criteria was carried out. The fourth step was data analysis, where categorization and coding techniques guided by a deductive-inductive process were used, in which: "characteristics are extracted from the context data" (Vives and Hamuni, 2021).

Within the study, pre-established categories in the regional development plans of the departmental plans and the codes were taken into account, and textual labels from the documents were taken up. The result is the conceptual definitions of the categories and subcategories, which are represented in Figure 1.

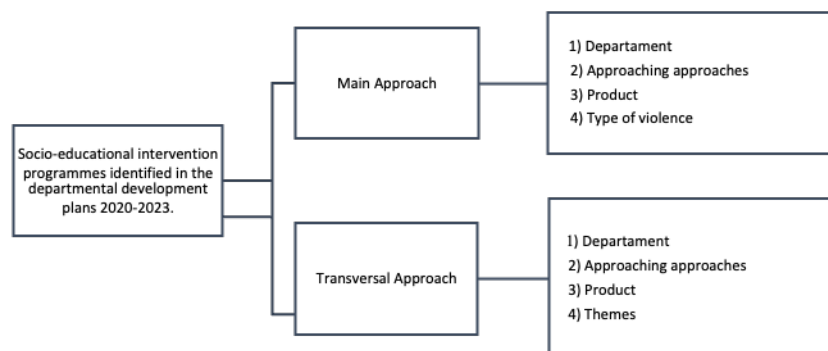


Figure 1. Representation of closed study categories.

Source: Based on data from the study.

From the deductive-inductive process that accompanied the establishment of the categories, subcategories and codes of the programs, the conceptual and operational definitions of

categories and subcategories grouped in Table 3, and the codes presented in Table 4 were established.

Table 3. Conceptual and operational definitions of categories and subcategories

Category and subcategory	Conceptual definition	Operational definition
Program based on social pedagogy	It is defined for the study as the operationalization of a strategic line that uses socio-educational intervention as a mechanism for the prevention of violence against women and gender-based violence (including domestic violence).	Socio-educational intervention program with explicit mention of addressing the problem, or attending to a risk situation in the environment, e.g.: promotion of political participation in gender equity.
Programs based on social pedagogy for the Main approach	Program that seeks to prevent a type of violence against women or gender-based violence, including domestic violence, through socio-educational intervention.	Socio-educational intervention program containing terms such as: violence against women or gender-based violence, domestic violence, training, campaign, educational strategy and related emerging terms.
Programs based on social pedagogy for cross-cutting approach	Program aimed at socio-educational intervention on issues related to violence against women, gender-based violence, including domestic violence.	Socio-educational intervention program containing terms such as: gender equity, sexual and reproductive rights, women, LGTBI rights, prevention of discrimination, prevention of recruitment, human trafficking, prevention of human rights violations, women's empowerment.
Departament	Colombian political division that establishes 32 divisions within the country as departments.	Departments that are part of the Colombian Amazon (Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo and Vaupés).
Boarding line or sectors	Structural categories of a development plan that allow the grouping of programs.	Responds to the general grouping categorization within the plan structure assigned to the intervention program identified within the established approaches.
Product	Identifies the product expected from the execution of the program projected in the development plan.	Explicitly mentions the product associated with the identified program, i.e. the intervention mechanism based on social pedagogy and the population it serves

Category and subcategory	Conceptual definition	Operational definition
Type of violence	It is defined as the situation of violence against women or gender-based violence (including domestic violence) that the socio-educational intervention proposed in the identified program is intended to prevent.	Express identification of the type of violence manifested within the socio-educational program, identified as violence: sexual, intra-family, against women, gender-based and labor exploitation, sexual, physical and psychological.
Thematic	It is defined as the central theme from which to contribute to the prevention of violence.	Identifies the themes grouped into 21 emerging codes identified during the content analysis of the programs in the Cross-cutting approach category.
Source: Based on data from the study.		

Table 4. Codes associated with subcategories

Subcategory	Emerging codes from explicit text in development plans
Departament	Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés
Approaches	Population approach, Rights approach, Comprehensive approach, Differential approach, Gender equity approach, Territorial approach.
Product	Intervention mechanism based on social pedagogy: Technical assistance; Training; Meeting, Workshop, Activities; Service; Actions; Campaign; Strategy.
Target population	Population expected to be served: LGTBI; Leaders; Children, adolescents and youth; Afro-descendant and LGTBI people with disabilities; Indigenous population; Displaced population; Children and adolescents; NARP population (Black, Mulatto, Afro-descendant and Afro-Colombian); Vulnerable population; Indigenous women; Displaced population; Family; Officials; Women; Young population; General; Indigenous women; Displaced population; Civil servants; Women; Young population.
Type of violence	Violence against women, Violence based on gender, Domestic violence, Violence: labor, sexual, physical and psychological exploitation
Thematic	Rights; Human trafficking; Family strengthening; Cultural, artistic and recreational activities; Leadership; Citizen participation; Health; Entrepreneurship; Civilian population organization; Higher education permanence; Life project; Mental health and coexistence; Sports and gender equity; Initial education; Unwanted pregnancy; Gender equity; Leadership, entrepreneurship and ICT; Violence prevention; Child recruitment; Peaceful conflict resolution and project formulation; and Overcoming poverty.
Source: Based on data from the study.	

This process made it possible to establish a total of 83 intervention programs based on social pedagogy aimed at the prevention of violence against women and gender-based violence within the Colombian Amazon, all of which were analyzed within the study, with which the total sample was constituted with all the identified programs (n = 83).

The values extracted according to the categories and codes from the official documents were deposited in an excel matrix shared by the researchers, which became the central instrument for data collection, validation and analysis.

This analysis was validated with intersubjective triangulation of the researchers, and methodological triangulation (Piza *et al.*, 2019) through the use of quantitative analysis techniques

such as trend analysis, proportions and tabulation of the data obtained during categorization and coding, which provided a quantified view of the distribution of the categories and codes established.

No category or subcategory related to financial information or quantification of beneficiaries was not included because the indicators were not disaggregated or were not expressed homogeneously, due to the fact that some plans were aligned with the Metodología General Ajustada (MGA).

Once the analysis process was completed, the research process was concluded with the execution of the last step of the results report, which gave rise to this report.

3. Results

3.1. Socio-educational intervention programs identified in departmental regional plans 2020-2023

In total, 83 socio-educational programs aimed at the prevention of violence against women and gender-based violence, including domestic violence, within the Amazon region for the

period 2020-2023 were identified, based on the definitions of the study. These which were distributed according to the established categories: 42% corresponding to 35 identified core approach programs and 58% corresponding to 48 socio-educational programs identified by a core approach transverse. Figure 2 summarizes the presentation of the study findings, taking into account the variables of the study.

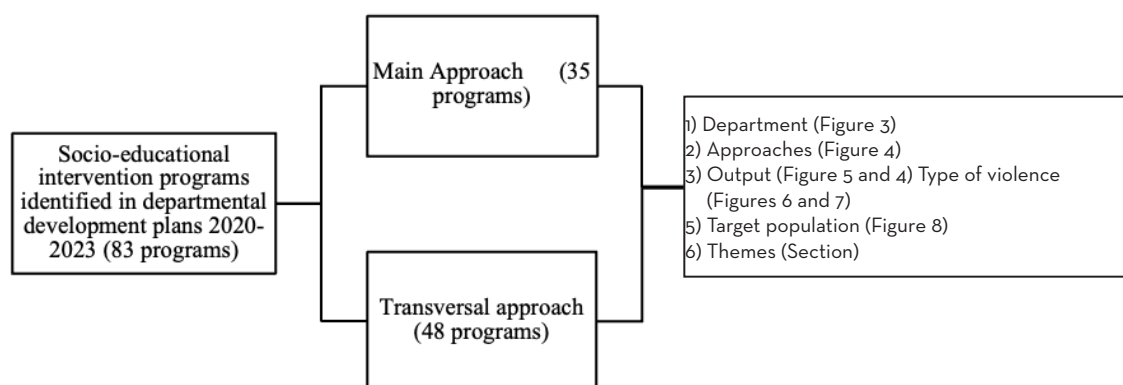


Figure 2. Graphical summary of research results presentation.
Source: Based on data from the study.

3.2. Specific results of the programs according to the main and transversal approach

Since the same categories were used for the analysis of the core and cross-sectional approach of the programs, the results obtained are presented together, detailing each approach in both the figures and the accompanying text.

3.2.1. Department

The distribution of the programs according to the department can be seen in Figure 3, which shows that on average, each department projected 14 socio-educational intervention programs for the

prevention of violence (6 of the core type and 8 of the transversal type).

When observing the interventions, those that correspond to a cross-sectional approach are the majority. It should be noted that the departments of Vaupés (29%), Caquetá (27%) and Guainía (17%) account for 73% of the socio-educational interventions carried out in the Amazon region in a transversal way.

On the other hand, the Main approach's distribution, although it is also concentrated by a greater number of programs in the departments of Vaupés, Caquetá and Amazonas (65%), tends to be more homogeneous in the rest of the departments, oscillating in the range of 4 to 5 Main approach programs.

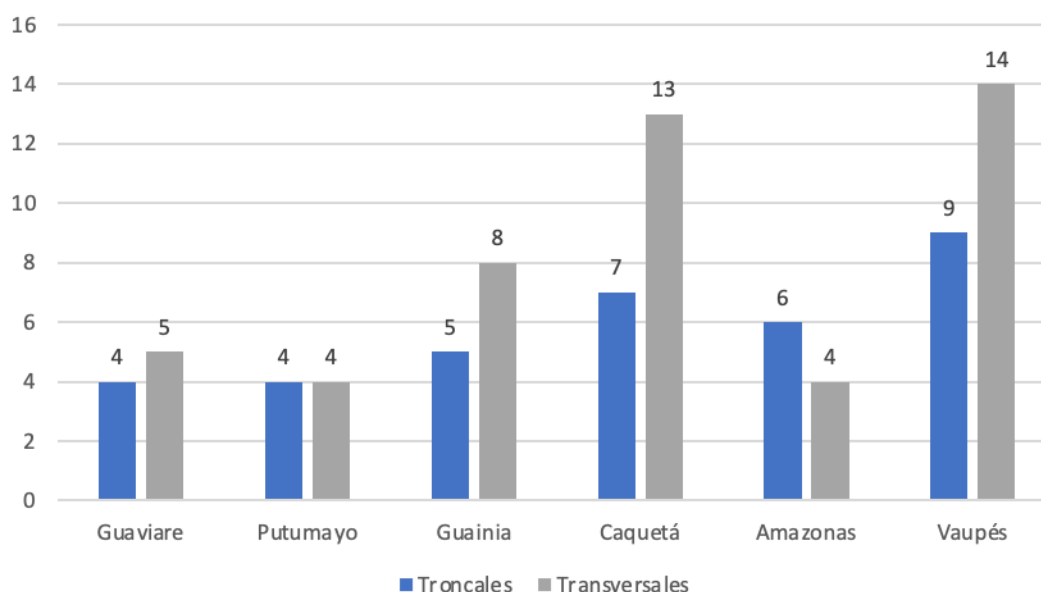


Figure 3. Distribution of violence prevention programmes according to focus categories and departments. Source: Based on data from the study.

3.2.2. Approach

In Colombia, regional development plans must align with national development policy and current regulations, in order to ensure budget viability. Therefore, the lines of approach are homogenized under these approaches. Within the study, the presence of the following approaches was established: rights, integral, gender equity, differential, territorial and population. Such a distribution is shown in Figure 4, where it can be observed that, collectively, a decreasing trend is followed from the gender, right, integral approach to territorial and differential approaches.

When reviewing the core approach programs, it is found that they mostly focus on the gender equity and rights approach, followed by the comprehensive and population approach, with the territorial approach appearing as a minority, and the differential approach being absent.

On the other hand, if the cross-sectional approach is analyzed, it is found that the distribution is similar to that found in the core approach in terms of the approaches with greater presence. However, in minority approaches, the territorial approach disappears and the differential approach slightly emerges.

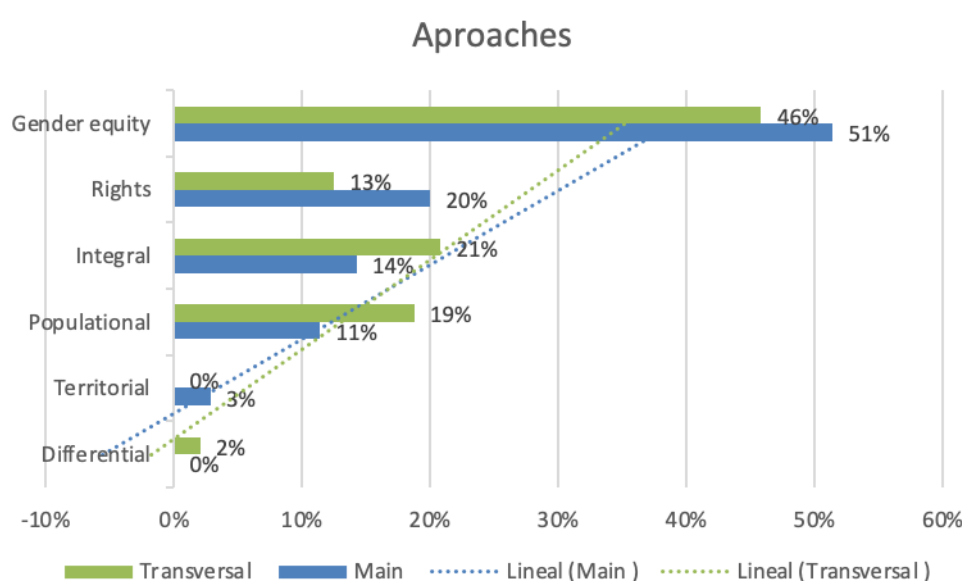


Figure 4. Distribution of violence prevention programmes according to approaches present in regional development plans. Source: Based on data from the study.

Likewise, it is important to remember that because development plans respond to a territory. Therefore, this classification must be dimensioned by the priority approach present within the department. Thus, in Amazon, an equity and differential focus prevails; in Caquetá, a rights and population-based approach; in Guainía, a comprehensive approach; in Guaviare, equity and territorial approaches; in Putumayo, rights, comprehensive and population-based approaches; and in Vaupés, the equity approach.

3.2.3. Products

According to the methodology required for the presentation of the regional development plans, the result of the investment made is referred to

as products, based on the information available in the regional development plans, the products that are observed in figure 5 were established. The designations of the products were coded taking into account textual vocabulary present in the regional development plans.

In general, disparity is observed regarding the type of product within the approaches. In the case of the core approach, strategies, campaigns, actions, programs, service, training and activities, conferences, and meetings prevail. Moreover, technical assistance is minimally expected, and no plan or project is found.

On the other hand, the transversal approach prioritizes products such as: service, training, actions, strategies, activities, conferences, meetings, programs, technical assistance, campaigns, and minimally includes project and plan.

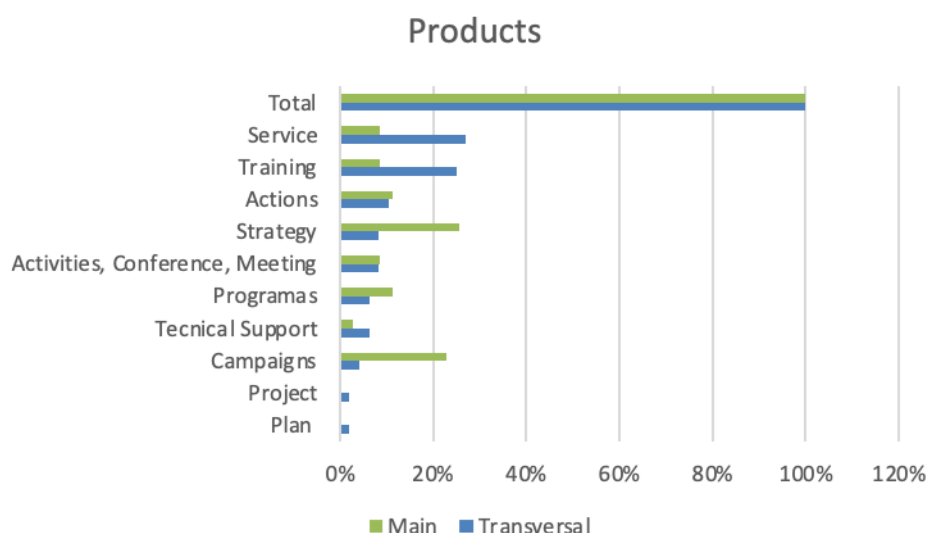


Figure 5. Distribution of products related to the prevention of violence according to the approaches present in regional development plans. Source: Based on data from the study

3.2.4. Type of violence

Depending on the type of violence, the cross-cutting approach includes a wide variety of issues that address local affectations, from which

violence prevention is carried out in a cross-cutting way. Therefore, the central theme of the approach is not violence (except for 2% who mention violence prevention), but related factors as it can be seen in Figure 6.

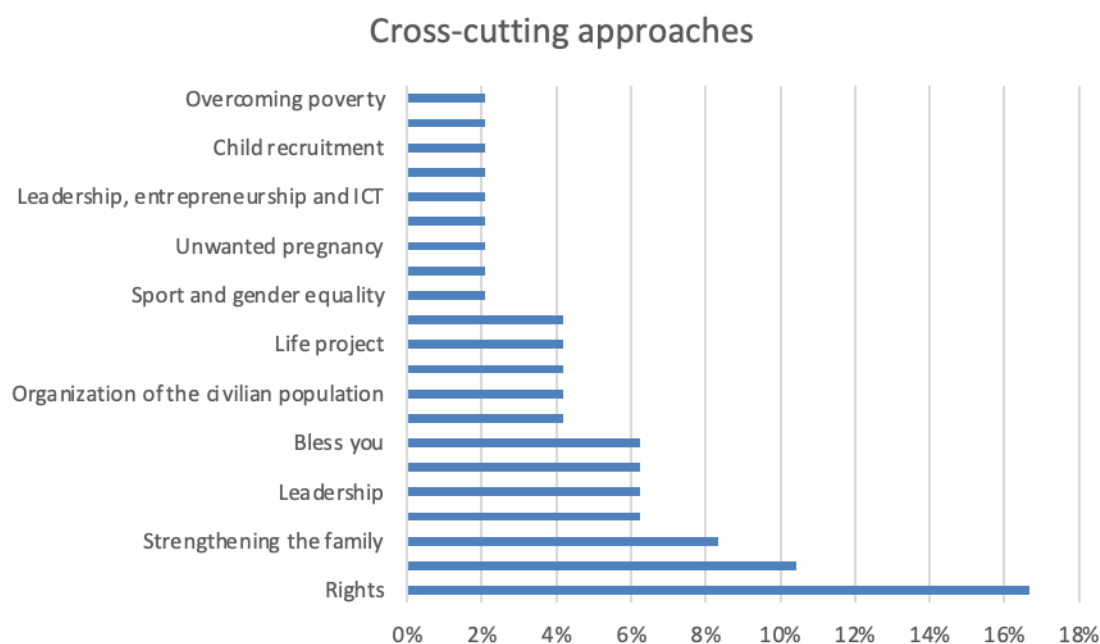


Figure 6. Distribution of the focus on the cross-cutting approach in violence prevention present in regional development plans. Source: Based on data from the study

Regarding the core approach to violence prevention, there is a differentiation on the type of violence on which the action of the process is focused, as shown in Figure 7. The prevention of gender-based violence is carried out most

frequently, followed by violence against women in particular and sexual violence and other types of violence (sexual labour exploitation, physical and psychological violence) are addressed in a minority.

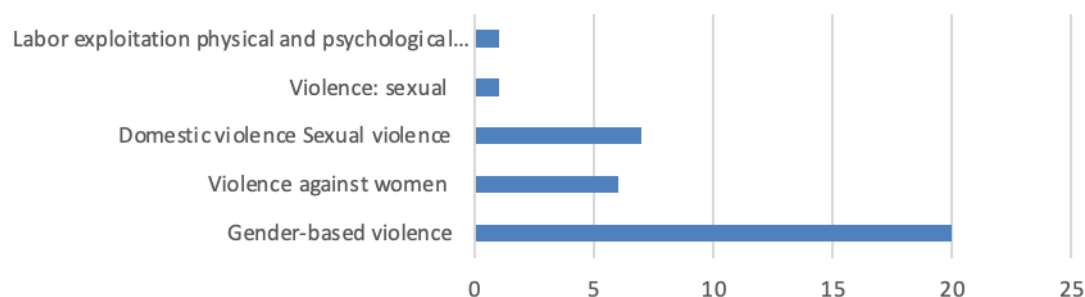


Figure 7. Distribution of the type of violence from the core approach to violence prevention present in regional development plans. Source: Based on data from the study

3.2.5. Target population

In relation to the target population, there is a great diversity, according to Figure 8, especially in the target population of the transversal approach. However, a concentration in four groups was established: general, young population, women and civil servants, who together account for 62% of the target population grouping.

This is followed by other population groups such as: family (8%), children and adolescents (6%), indigenous women (4%), and displaced population (4%).

On the other hand, a minority group, with 2% each, is aimed at specific populations such as LGBTI, leaders, children, adolescents and young people, people with disabilities, Afro-descendants, indigenous population, black, mulatto, Afro-descendant, Afro-Colombian and vulnerable population.

Finally, the target population of the core approach is concentrated (91%) in three population groups: general, LGBTI and women, and a minority of children and adolescents (9%).

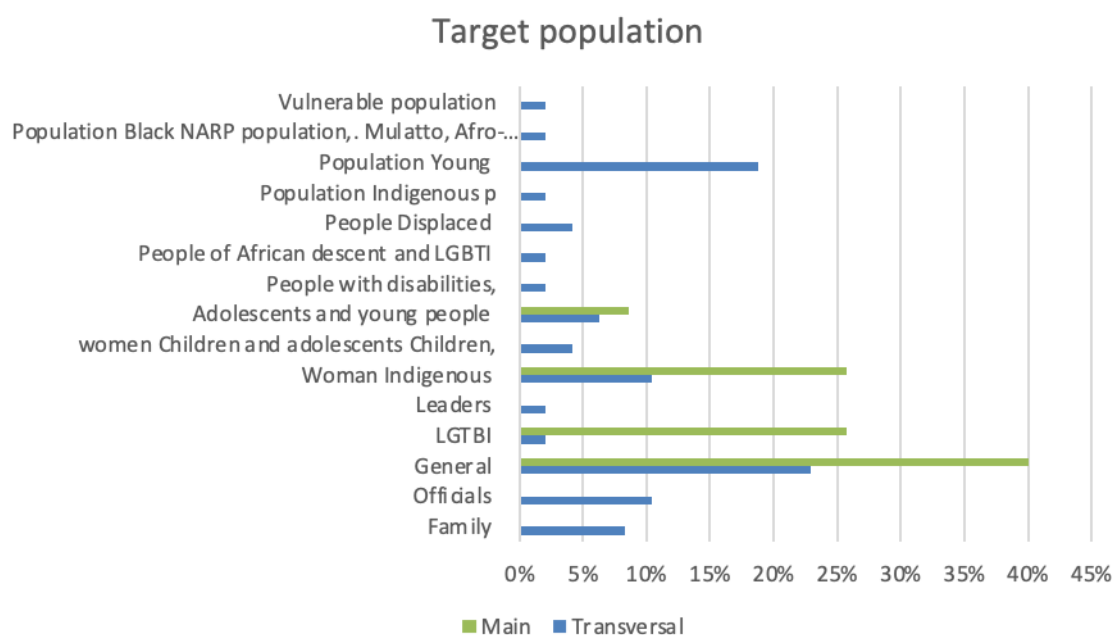


Figure 8. Distribution of the population targeted by violence prevention according to the approach in regional development plans. Source: Based on data from the study

3.2.6. Theme

According to the themes identified in the cross-cutting approach, there are four trends. The most frequent themes (35%), which address: rights (17%), human trafficking (10%) and strengthening of the family (8%).

In second place (24%), those related to: culture, art and recreation (6%), leadership (6%), citizen participation (6%) and health (6%).

In third place (20%), those related to: entrepreneurship (4%), civil population organization (4%), permanence in higher education (4%), life project (4%), mental health and coexistence (4%).

In fourth place, with 2% each: sports and gender equity, early education, unwanted pregnancy, gender equity, leadership, entrepreneurship and ICT, violence prevention, child recruitment, peaceful conflict resolution and project formulation, and overcoming poverty.

On the other hand, in terms of the core themes according to Figure 8, three large trend groups are identified according to Figure 8, the most frequent (54%) being gender-based violence (26%), rights of the LGBTI population (17%) and domestic violence (11%).

A second group, representing 12% of the cases, focuses on the prevention of violence against children and adolescents (6%), and the empowerment of women (6%).

Finally, there is a more dispersed group, with low frequency that addresses the issues, with a participation of 3% in each one, related to: technical

assistance related to care for women victims of violence, women's rights and gender violence, sexual diversity, women's entrepreneurship, LGBTI inclusion and participation, prevention of teenage pregnancy, sexual violence and consumption of psychoactive substances in adolescents, social protection of women, healthy sexuality, violence against LGBTIQ, domestic violence, alcoholism and drug addiction; sexual violence against women; sexual violence and women's empowerment.

4. Discussion and Conclusions

The prevention of violence against women and gender-based violence, including domestic violence, holds an important place in the interventions that are planned within the Amazon region, as well as a core or cross-cutting program. This is consistent with the high probability that a woman will be a victim of physical aggression within the Amazon region (Cárdenas and Polo, 2022, p. 28), as reflected in the statistics of non-fatal injuries in women during the period 2022-2023 (National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences, 2023).

We could infer that the number of programs projected for its prevention could be positively correlated with a reduction in its occurrence rate if we take the case of the department of Vaupés. Within the study, it had the largest number of programs and, for the period of 2019-2023, it managed to go from an occurrence rate of 224.7 to 146.7; while Putumayo, the department with the lowest number of programs for the same

period, went from 114.8 to 156.4 (National Institute of Health, 2023, p. 12). However, this should be studied in greater detail in subsequent studies.

Nevertheless, the specific attention within the programs under study to indigenous populations within the Colombian Amazon is low, representing only 4% of the transversal programs, and 0% of the core programs.

This low attention could be related to the fact that this specific attention to indigenous population groups is carried out through funds that are allocated 13% from the general system of participations of the Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014), and which are administered directly by the reservations from through the Asignación Especial del Sistema General de Participaciones para Resguardos Indígenas (AESGPRI).

However, a DNP study showed that the allocation for indigenous reservations was 0.52% (DNP, 2023, p. 15), so it is presumable that the issues are not addressed differentially either with national and specific resources.

This highlights the difficulties of indigenous peoples within their ancestral territories to access and administer the resources constitutionally assigned, as corroborated by the report of the Contraloría General de la República (CGR) in its report (CGR, 2020). Moreover, it mentioned that the resources are not allocated to projects aimed at improving the quality of life, but to the acquisition of goods for immediate consumption that sometimes do not even arrive.

The above shows the ongoing difficulties in Colombia over time to comprehensively attend to indigenous populations, if we take into account the report of the special rapporteur on human rights (UN, 2010) and their current situation (Jaouen, 2023).

Specifically, the access to and management of resources, it could be explained by the lack of training, knowledge and computer skills that require the presentation of programs and projects.

This situation leads to observing the specific impact on indigenous peoples of the digital divide, which has values close to the maximum in the region, according to the Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC, 2023).

In addition to the education problems that mediate this access, as pointed out in the study by Carrillo-Bulla (2024), which not only involve the endogenous difficulties of the peoples, but also the national capacity for the attention and understanding of indigenous peoples in their particularities.

This affects the possibilities that the execution of the budget item could provide for the quality of life within the territories, and specifically, for the prevention of the violence studied present within the departments outside and inside the reservations, as found in the national statistical reports (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2023; Boletines Estadísticos mensuales, 2023).

It is important to emphasize that, if the violence studied within the territory is addressed, attention to indigenous women is blurred without the differential approach that should characterize them.

This makes it possible for indigenous women to remain in a jurisdictional limbo between the general administration and indigenous one, giving rise to undervaluation and the realities described in the regional reports and studies that were taken into account in the introduction to the document (Garzón, 2021; Justo, 2020; Zambrano, 2022).

As a consequence, this situation is evidenced within the study in the low number of programs that took into account the territorial and differential approach within their design, as well as the low focus on the indigenous population.

On the other hand, within the region, there is an underreporting of violence seen from the national system (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2019), in which the department of Putumayo, specifically its capital, does not present violence statistics, which we presume it influenced with a lower number of programs addressing violence within the region, despite the incidence increasing as observed in the 2023 report from the Instituto Nacional de Salud (INS) (INS, 2023).

However, this could be better explained by administrative difficulties in monitoring the violence studied, which hinders their argumentation to be addressed and limits local attention capacities. This contributes to: 1) the normalization of violence in accordance with other regions of the country (Gallego, 2022), 2) the lack of confidence in the complaint generated by fear of impunity that can increase its intensity (Londoño *et al.*, 2017), as demonstrated in public cases from other departments (Guerrero, 2024). This leads to the lack of registration, follow-up and low prioritization of care.

In this sense, the need to have updated and truthful information systems when carrying out planning processes and comprehensive access to the systems is evident. This not only implies the absence of a digital divide, but also the training and knowledge to integrate information into the planning process.

Including: 1) the difficulties generated by the harmonization between the development plan and the methodology –Metodología General Ajustada– (DNP, 2023); 2) differences between national and ancestral conceptions versus planning (Gobierno del Vaupés, 2020), 3) “the distance between the legal order and the reality that is sought to be regulated” (Zapata, 2020, p. 245).

In addition, it is essential to 4) train and monitor officials on the attention and updating of records related to violence, 5) Follow-up of programs and projects in terms of their effectiveness (United Nations Fund, 2010; Rojas, 2024), 6) the future of the Amazon and its inhabitants, modeled every four years according to electoral periods, and influenced by the planning that international organizations carry out for the region (Campaña, 2023, p. 112).

In relation to the intervention based on social pedagogy evidenced in the study, great diversity was found in the designation used for community training processes, both from a core and cross-sectional approach.

This diversity could show possible difficulties within the planning processes with respect to harmonization, as well as the lack of certainty about the expected final product.

The use of general designations such as like “strategy”, rather than more specific terms such as “Project”, clearly define the intention and the population they are targeting. This situation could be associated with the lack of specific training in areas such as social pedagogy and related areas, as well as in strategic planning processes similar to those of productive organizations (Valencia & Alfonso, 2016), although there is not enough information to assert it say with certainty.

Regardless of the above, the programs identified as having a cross-cutting approach to prevention show structural-type interventions (plan, project, service) or longer duration (training, technical assistance).

Core interventions tend to correspond to more specific interventions (strategy, campaign, program, actions, meetings, conferences, activities), since they generate a process of activism within societies, where stereotypes, beliefs and imaginaries associated with violence, women and gender in general are reconstructed and transformed; finding in social networks and social journalism an opportunity for vindication (Vite et al., 2020, p. 133), which, in turn, can have an impact on judicial activism with the implications that this has (Lozada, 2018).

In this context, intervention from social pedagogy contributes to communities, people and organizations the creation of alternative responses

to situations that affect the presentation of multifactorial violence in the context, highlighting its function:

The function of socio-pedagogical work is neither to maintain nor to directly seek the well-being of others, it is to help people to develop strategies and acquire resources that allow them to learn to seek, choose and build for themselves their own way of being, being and acting in and with the world (Úcar, 2018, p. 66).

On the other hand, this diversity in the approach to prevention responds to the different manifestations of violence that necessarily entail respect for difference and the search for common agreements. This allows peace to be woven in a lasting way, since violence is perceived differently, as shown by studies within the school context in different social strata (Acosta et al., 2021, p. 255).

Therefore, the concentration of these programs located in the core approach is carried out in the general population and is specific in populations with higher risk such as women, the LGBTI population and families.

Although it is reinforced through cross-cutting socio-educational intervention processes from populations that are in a situation of additional risk (such as indigenous women, displaced population, population with disabilities, among others), from multiple programs that involve the young population in order to reduce multigenerational prolongations, as well as officials and leaders who allow a change within the state care system.

The diversity of issues addressed through the transversal intervention shows that peace is built from all areas through daily actions, as has been concluded over time, with a successful experience from the public administration with the implementation of the citizen culture program (Serrano, 2017). This highlights the potential of social pedagogy in the transformation of citizenship, as he puts it: “Incorporation into narratives that make sense to everyone is curiously a condition for the success of public policies” (Mockus, 2002, p. 39).

In this sense, the inclusion of metaphors from ancestral peoples to represent their situation can be of great pedagogical value, not only in social planning processes but also at the individual level. Although, as Serrano points out, there are factors related to institutionalization, inclusion, and continuity (Serrano, 2017, p. 48), which will be decisive in the continuity and maintenance of the achievements built.

Therefore, it is possible that transformation processes based on socio-educational

intervention should be considered independently of national and local electoral periods.

These electoral periods “reveal a contradictory discourse that encourages” (Zapata, 2020, p. 234), which is mitigated by the sustainable development goals in articulation with ten-year national policies.

In addition, the approaches present in the planned socio-educational intervention generate an additional intervention between the population of the region and their planning processes, which in practice displace the differential approach and the focused attention to indigenous women in particular, as evidenced in the study.

Even so, the gender equity approach that is mostly present in the programmes shows the alignment with development goal number five related to “Achieve gender equality and empower all women and girls” (UN Women, 2022).

This gender equity approach is complemented by socio-educational interventions that respond to a context of risk for women, especially marked in the domestic sphere, with programmes aimed at the prevention of domestic violence and violence against women being more frequent within departmental planning; followed by those aimed at sexual violence and other violence related to regional risk factors such as labor exploitation, sexual exploitation, physical and psychological violence, which aim to prevent the presentation of this type of violence in children and adolescents.

However, if we take into account the statistical bulletin of the National Institute of Legal Medicine comparing the periods January to September 2019 and 2023, we find that only two departments present a decrease in reported cases. With this, we could establish the need to observe the results of the intervention in terms of its contribution to reducing gender-based violence indicators, and establish new indicators for evaluating outcomes, as found in other socio-educational interventions, such as those that address issues of adolescent pregnancy prevention, which do not usually present homogeneous results (Sanz *et al.*, 2019).

4.1 Conclusions

The intervention programs based on social pedagogy aimed at the prevention of violence against women and gender-based violence within the Colombian Amazon 2020-2023 are characterized in the study by two approaches.

The first approach, that takes prevention as a theme of attention focused on the prevention of violence taken into account and another approach that complements in a transversal way; in a context of high risk for women, where care becomes invisible from a territorial and

differential approach, which would allow responding to women and indigenous populations at risk of violence from their own worldview and sociocultural system.

These programs can have a positive impact on the prevention and reduction of the occurrence of violence studied within a territory, as partially concluded from the findings of the study. However, studies are required to address it in a timely manner.

In addition, the programs are characterized by meeting the national articulations with the sustainable development goals through policies and plans that are operationalized in the departmental development plan, outlining the programs through several approaches. The gender equity approach prevails in the approach to the socio-educational intervention of the studied violences, which is consistent with the multilateral SDG policies, national policies, and regulations. However, they leave a pending balance to the congruence with the worldview of the ancestral settlers through a territorial and differential approach that was minimally taken into account, which corroborates the absence of an ethnic variable within the planning present for the region.

The way in which they are operationalized in terms of intervention with populations is very diverse, suggesting a direct approach planning based on activist-type socio-educational intervention mechanisms, while the transversal approach usually evidences structural interventions.

These programs are characterized by the fact that they are mainly aimed at the general population, leaving aside the ancestral worldviews of indigenous peoples, which are not served with specific budgets either, and thus, leading to a legal limbo in differential care within the territory for indigenous women. This situation could lead to underreporting and distrust in the effectiveness of the complaint. Consequently, to reduce the number of resources allocated to its prevention due to lack of evidence and, therefore, to normalize violence and influence the increase in its occurrence.

In addition, it highlights the need for social pedagogical processes that allow indigenous peoples to access the resources that the nation allocates to improve their quality of life, under a differential and territorial approach. This implies not only the budget allocation, but also the provision of infrastructure and training that reduces the digital divide present in the territory; and the knowledge to carry out processes that result in their own construction of well-being and

lasting peace, with which it is necessary to think about the mechanisms for accessing budgets from a system that is articulated with the planning methods of indigenous communities and their worldview.

On the other hand, those programs that are carried out from the core approach of prevention tend to focus on high-risk populations; while in the cross-cutting approach, they tend to be dispersed across multiple themes and populations associated with contextual risks and vulnerabilities, framed from the approaches of the should be imposed from the outside on the indigenous communities that are targeted, being perhaps the only form of care for women, girls, adolescents and population at risk of indigenous origin. This perhaps opens the door to a new type of violence through the invisibilization of their special and contextual needs, which could arise from the institutions that carry out and design care within the territory, evidencing the omission of the ethnic variable in a generalized way.

In this context, social pedagogy is dimensioned as an opportunity in the transformation of interaction scenarios into spaces of lasting peace, allowing the establishment of contextualized mechanisms in terms of the prevention of violence, which require greater monitoring and an approach that guarantees the connection between the worldviews present in the populations inhabiting the territory and their real incidences.

However, despite the possibilities of contribution, it is important to take into account that the prolongation of its achievements is related to a multiplicity of factors, which could be affected by the planning dynamics adjusted to an electoral period, as well as other structural elements. These require broader approaches in subsequent studies, allowing the establishment of impact evaluation mechanisms with the aim of creating determinants that guarantee the success and limitations of the practices of social pedagogy.

Additionally, it is concluded that although planning processes allow active participation in the construction of local realities, taking into account their territorial differences, this participation is limited by the difference in the worldview that mediates the perception of reality and its way of representing it, given that the methodologies established from the national

level. They can make invisible the readings and narratives of the inhabitants about their context, an input that could be taken up in the practices of social pedagogy within the country, attending to its declaration of cultural diversity.

This situation of limitation in the face of the capacity of the inhabitants to influence the planning of their territory, has historically had a high intervention of non-inhabitants within the Amazon, from the national level or through multilateral organizations.; For this reason, social pedagogy in the context of the Colombian Amazon is not only a line of socio-educational intervention for the prevention of violence, but also an opportunity for empowering the people who inhabit the territory to envision an Amazon that can represent itself, more like a calm jaguar and less like a surucucú that leaves a thread of death in its wake.

On the other hand, as limitations of the study we find: a) the difficulties of indigenous peoples in expressing their worldview within the plans, limiting the reflection of their forms of exercise of social pedagogy in the regional development plans and therefore, in the study, b) difficulties of the designers of the plans in differentiating between the mechanisms of intervention and the products based on social pedagogy, c) challenges in terms of effective and validated indigenous methodologies for access, management and monitoring of resources.

In this sense, we recommend: 1) rescuing ancestral elements within participatory planning approaches and social pedagogy practices, as well as accompaniment in the development of professional regional development plans that contribute to enhancing the contribution of social pedagogy within the planning of socio-educational interventions that are projected within the Colombian context and specifically in the Amazon, 2) Studies to be carried out to establish success factors that allow the expansion of the results of intervention based on social pedagogy mechanisms, their results and their maintenance within the populations, 3) Design methodologies that allow access, administration and monitoring of the resources destined to indigenous populations taking into account their own worldview and sociocultural system.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Author 1
Document search	Author 1, Author 2
Data collection	Author 1, Author 2
Data analysis and critical interpretation	Author 1, Author 2
Version review and approval	Author 1, Author 2

Funding

The research did not have funding sources.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, and data presented in the paper are not false or manipulated.

Bibliographic References

- ACNUR (2012, December 7). *UNHCR and UNAIDS raise awareness among refugees in Amazonas about gender-based violence*. <https://www.acnur.org/noticias/historias/acnur-y-onusida-sensibilizan-refugiados-en-amazonas-sobre-violencia-de-genero>
- Acosta, C., Tabares, L., Catillo, P., López, C., Luque, L., Ortiz, A., & Vargas, N. (2021). Strategies and mechanisms for the construction of a culture of peace in secondary education in Bogotá, Colombia. *International Journal of Education for Social Justice*, 10(1), 245-258. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Bardin, L. (1996). *Content analysis*. Akal.
- Beltrán, M., González, S. & Martínez, J. (2021). Development of rural women in Colombia: Balance, perspectives and challenges. *Journal of Administration and Economics, PANEL*, 3(1), 82-98. doi: <https://doi.org/10.33996/panel.v3i1.6>
- Campaña, P. (2023). The State View of the Amazon: Forest Planning in Brazil, Colombia, Ecuador and Peru between 1968-1978. *Critical History*, 88, 93-115. <https://doi.org/10.7440/histcrit88.2023.04>
- Cárdenas, G., & Polo, J. (2022). Intergenerational cycle of domestic violence against women: analysis for the regions of Colombia. *Journal of Caribbean Economics*, 14, 1-33. doi: <https://doi.org/10.14482/ecoca.14.358.213>
- Cardona, J., Carrillo, Y. & Caycedo, R. (2019). The guarantee of women's rights in the Colombian legal system. *Hallazgos*, 16(32), 83-106. doi: <https://doi.org/10.15332/2422409X.3265>
- Carillo-Bulla, D.B. (2024). Indigenous reservations and the administration of resources by the State 1. *Repository of the Catholic University of Colombia*. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/78da362d-dccf-4f11-9d87-115edb2831c2>
- CEPAL. (2017). *The Amazon Region Scenarios: Possible Amazon*. CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/folleto_amazonia_posible_y_sostenible.pdf
- Comisión de la Verdad. (2018). *The truths of the Amazon rainforest*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/selva-tropical-la-paz-en-la-amazonia>
- Contraloría General de la República (CGR). (2020). *Special Action of the CGR on the allocation of resources from the Special Allocation SGP for Indigenous Reservations. Press Release 148*. <https://imgcdn.larepublica.co/cms/2020/10/19204559/19oct2020-Comunicado-de-Prensa-148-Actuación-especial-resguardos-indígenas.pdf>
- Crespo, R., García, K., & Valencia, V. (2020). *Women and men: Gender gaps in Colombia*. UN, DANE y CPEM. https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeres_y_hombres_brechas_de_genero.pdf
- DANE. (2023). *Distribution of the population by regions*. Dane.gov.co. https://geoportal.dane.gov.co/servicios/atlas-estadistico/src/Tomo_I_Demografico/2.3.-distribuci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-por-regiones.html

- Decree 460 of 2020. By which measures are dictated the service in charge of the family commissariats, within the State of Economic, Social and Ecological Emergency. March 22, 2020. Official Gazette. No. 51264. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30038968#>
- Decree 632 of 2018. By which the fiscal and other necessary regulations are issued to put into operation the indigenous territories located in non-municipalized areas of the departments of Amazonas, Guainía and Vaupés. April 10, 2018. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=164152>
- Defensoría del Pueblo. (2017). *Conditions to guarantee the right to education, health and a life free of violence for indigenous girls and adolescents* (Report No. 2). Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe-de-Adjuntia-002-2017-DP-AMASPP1.PPI.pdf>
- Del Pozo, F., Jiménez, F. & Barrientos, A. (2018). Social pedagogy and social education in Colombia: how to build a culture of community peace in the post-conflict period. *Zona Próxima*, 29, 32-51. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *The Territorial Portal of Colombia is a platform managed by the National Planning Department*. Dnp.gov.co. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/AdmEtnico/KitERegimen>
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia (DNP). (2023). *Guía de planificación territorial, Kit de planificación territorial*. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/KitOT/Account/Login>
- Gallego Buitrago, A. (2022). *The normalization of violence in private spheres in two women from the Municipality of Obando del Valle del Cauca*. Catholic University of Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/12650>
- García, M., & Vargas, A. (2023). Restitution of territorial rights and environmental planning in ethnic territories in Colombia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 3(3), 76-96. doi: <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v3/n3/74>
- Garzón, D. (2021, November 25). Amazonian indigenous women raise their voices against gender violence. COICA. <https://coicamazonia.org/las-mujeres-indigenas-amazonicas-alzan-la-voz-ante-la-violencia-de-genero/>
- Gobernación de Guainía. (2020). *Development Plan for the Department of Guainía. Opportunity for all 2020-2023*. Gobernación del Guainía. <https://www.guainia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-departamental-guainia-oportunidad>
- Gobernación del Vaupés. (2020, May 31). *Vaupés Together We Can Development Plan 2020-2023*. GOV.CO. <https://www.vaupes.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-vaupes-juntos-podemos-2020-2023>
- Guerrero, M. (2024). Failures in the care of victims of gender violence in Bogotá. *Voragine*. <https://voragine.co/historias/reportaje/cuando-las-fallas-violentan-las-barreras-de-atencion-que-enfrentan-las-mujeres-victimas-de-violencia-en-bogota/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Research Methodology* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Gender violence in Colombia. Comparative analysis of the figures for the years 2014, 2015 and 2016*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+G%C3%A9nero+en+Colombia.+An%C3%A1lisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+a%C3%B1os+2014%2C+2015+y+2016.pdf>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2019). *National Statistics, January to September 2019*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2023). *Monthly Statistical Bulletins - National Statistics January to September 2023*. Medicinalegal.gov.co. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>
- Instituto Nacional de Salud (INS). (2023) *First Semester Event Report on Gender and Intrafamily Violence and Attacks with Chemical Agents*, 2023. INS. <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/VIOLENCIA%20DE%20GENERO%20INFORME%20PRIMER%20SEMESTRE%202023.pdf>
- Jaouen, M. (2023, April 17). *The Indigenous World 2023: Colombia - IWGIA - International Work Group for Indigenous Affairs*. Iwgia.org. <https://www.iwgia.org/es/colombia/5083-mi-2023-colombia.html>
- Justo, M. (2020). Violence against women and women's justice in the Amazon. *Revista de Derecho*, (34), 85-102. doi: <https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.5>
- KITPT. (2023). *Territorial planning kit*. National Planning Department of Colombia. <https://portalterritorial.dnp.gov.co/KitOT/Account/Login>
- Lozada, A. (2018). Judicial activism and social rights: a postpositivist approach. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 41, 211-226. doi: <https://doi.org/10.14198/DOXA2018.41.11>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC). (2023). *IBD Digital Divide Index 2022*. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. https://colombiatic.mintic.gov.co/679/articles-33031_recurso_1.pdf
- Mockus, A. (2002). Coexistence: rules and agreements. National Ministry of Education. *Educación Integral*, 11(15), 39-43. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81037_archivo.pdf

- Molina, E. (2019). Risk factors and consequences of gender-based violence in Colombia. *Tempus Psicológico*, 2(1), 15-36. doi: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.1.2149.2019>
- Murillo, A., & Muñoz, L. (2018). Criminal treatment of violence against women. In Arce, A., Buitrago, A., Cantillo, M., Freire, M., Guevara, C., Muñoz, L., Ordoñez, E., Rodríguez, C., & Rojas, J. (Eds.). *New perspectives and approaches to various research*. (Volume I, pp. 30-53). USC.
- Londoño Toro, B., Rubio, L. O., & Castro, J. F. (2017). Gender-based violence has no borders. Comparative study of Colombian and Spanish regulations on gender violence (2004-2014). *Derecho del Estado*, 38, Externado University of Colombia. doi: <https://doi.org/10.18601/01229893.n38.05>
- OCHA. (29 de junio de 2023). *Indigenous Peoples of the Colombian Amazon: Human Rights Situation 2023*. <https://reliefweb.int/report/colombia/pueblos-indigenas-de-la-amazonia-colombiana-situacion-de-derechos-humanos-2023-mayo>
- Ospina, J. (2020, July 1). *Women in Colombia, if they are indigenous, are more vulnerable*. <https://amp.dw.com/es/la-mujer-en-colombia-si-es-ind%C3%ADgena-y-menor-de-edad-es-m%C3%A1s-vulnerable/a-54019814>
- Pérez, C. (2022). Indigenous Ecological Traditional Knowledge and its Role in the Shielding of Ethnic Territories and in the Territorial Planning of Leticia, Amazonas - Colombia. *Espacio y Desarrollo*, 39, 1-35. doi: <https://doi.org/10.18800/espaciodesarrollo.202201.004>
- Piza Burgos, N. D., Amaquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Methods and techniques in qualitative research. Some necessary clarifications. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Remuy, B. (2009). The role of women and complementarity in Murui ancestral justice. In Lang, M. y Kucia, A. (comp.), *indigenous women and ancestral justice* (pp. 1-241), UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54061/mujeresindigenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&page=82#page=155>
- Rojas, H. (2024, June 22). *Violence against women on the rise: a crisis that requires a real commitment from the National Government*. Más Colombia. <https://mascolombia.com/violencia-contra-las-mujeres-en-aumento-una-crisis-que-exige-un-compromiso-real-del-gobierno-nacional/>
- Rutas del Conflicto. (2023, October 19). This is the struggle of the women of the Amazon to defend their territory. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/selva-amazonica-la-lucha-de-las-mujeres-por-defender-su-territorio-y-combatir-el-machismo/>
- Sanz, S., López, I., Álvarez, C. & Álvarez, C. (2019). Effectiveness of educational interventions for the prevention of pregnancy in adolescence. *Atención primaria*, 51 (7), 424-434. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.003>
- Serrano, M. (2017). *Citizen Culture from Transmission: The Case of Antanas Mockus in Bogotá*. [Degree Thesis, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21851/SerranoArizaMariaIsabel2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Úcar, X. (2018). Social pedagogy in the face of inequalities and vulnerabilities in society. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Ulloa, A., Escobar, E., Donato, L., & Escobar, P. (2008). *Indigenous women and climate change. Latin American perspectives*. UNAL-Fundación Natura de Colombia. <https://www.unodc.org/rocol/uploads/res/biblioteca/bibliotecajppd.html/MUJERES-INDIGENAS-CAMBIO-CLIMATICO.2008.pdf>
- UN. (2010, January 13). *The situation of indigenous peoples in Colombia: Follow-up to the recommendations made by the previous Special Rapporteur*. UN-DH COLOMBIA. <https://www.hchr.org.co/informacion/la-situacion-de-los-pueblos-indigenas-en-colombia-seguimiento-a-las-recomendaciones-hechas-por-el-relator-especial-anterior/>
- UN. (2023, August 15). *Analysis of the human rights situation in Colombia from January 1 to June 30, 2023*. UN-DH. https://www.hchr.org.co/historias_destacadas/analisis-de-la-situacion-de-derechos-humanos-en-colombia-del-1-de-enero-al-30-de-junio-de-2023/
- UN Women. (2022). *SDG 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>
- United Nations Fund. (2010). *Study on Social and Institutional Tolerance of Gender-Based Violence in Colombia. Comprehensive Program against Gender Violence*. https://www.sdgfund.org/sites/default/files/GEN_ESTUDIO_Colombia_Tolerancia%20social%20e%20institucional%20a%20la%20violencia%20de%20genero.pdf
- Valbuena, M. (2009). The strengthening of the role of women in Wayuu ancestral justice. In Lang, M., y Kuci, A. (comp.), *indigenous women and Ancestral Justice* (pp. 1-241), UNIFEM. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54061/mujeresindigenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&page=82#page=155>
- Valencia, G. & Alfonso, M. (2016). The challenge of strategic planning in SMEs. *Revista Publicando*, 3 (8), 335-344. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/245/pdf_178
- Valenzuela, K., Venegas, F., Sandoval, V., & Soto, C. (2021). Violence against women during the COVID-19 pandemic: South American scenario. *Cuadernos Médico Sociales*, 61(1), 19-32. doi: <https://doi.org/10.56116/cms.v61.n1.2021.21>

- Vite, Y., Cornelio, R. & Suárez, A. (2020). Activism and gender violence on social networks today. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8 (15), 111-137. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/download/3903/2941/20454>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). Coding and categorization in grounded theory, a method for the analysis of qualitative data. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zambrano, E. (2022, November 25). The jungle covers up gender-based violence against Amazonian indigenous women. *En la Línea de Fuego*. <https://lalineadefuego.info/especial-la-selva-encubre-la-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-indigenas-amazonicas/>
- Zapata, O. (2020). Reflection on regional development plans in Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 30 (III), 233-246. doi: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/86811>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Torres-Reyes, A. M. & Castellanos-Vega, R. (2025). Characterization of social intervention programs aimed at the prevention of gender-based violence: within the Colombian Amazon. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 149-170. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.09

AUTHOR'S ADDRESS

Aura María Torres Reyes. Researcher, OPIICS Research Group, University of Zaragoza, Spain.
E-mail: auramtorresreyes@gmail.com

Reina Castellanos Vega. University of Zaragoza. Facultad de Psicología y Sociología. Calle Valentín Carderera, 4 C.P.: 22003, Huesca. E-mail: rvega@unizar.es

ACADEMIC PROFILE

AURA MARÍA TORRES REYES

<https://orcid.org/0000-0002-4417-6740>

PhD in Educational Sciences and Specific Didactics, as well as Master in ICT for Education and Digital Learning, and Specialist in Social Economy. Her extensive experience in the private and public sectors, together with her dedication to teaching and university coordination, has allowed her to participate in social, educational and technological policy scenarios. She is the author of papers, articles, research book chapters and has been a collaborating member of national and international research groups, promoting the advancement of knowledge. Her innovative talent has also given rise to the intellectual property of eleven industrial designs, consolidating her impact in both academia and industry.

REINA CASTELLANOS VEGA

<https://orcid.org/0000-0001-7484-0262>

PhD in Psychology and Sociology from the University of Zaragoza, Specialist in Psychology and Learning, who has been teaching in the Faculty of Education since 2007 at the same university. His contribution to the educational field stands out for his innovative approach and the creation of the REAPSES Method, which reflects his dedication to the effective development of pedagogical strategies. His commitment to academic excellence and his passion for the learning process are evident in his career, where he continues to leave a significant mark in the training of future professionals, in addition, he coordinates BIP Erasmus + projects.

**La violencia de género en las trayectorias
de las mujeres privadas de libertad en España**
Gender-based violence in the pathways of incarcerated women in Spain
**A violência de género nas trajetórias das mulheres privadas de liberdade
em Espanha**

Anaïs QUIROGA-CARRILLO  <https://orcid.org/0000-0002-0705-8921>

Mar LORENZO-MOLEDO  <https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 12.III.2024

Fecha de revisión: 02.V.2024

Fecha de aceptación: 03.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Anaïs Quiroga-Carrillo: Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: anaïs.quiroga.carrillo@usc.es

PALABRAS CLAVE:

Mujeres reclusas;
prisiones;
violencia de género;
victimización;
intervención
socioeducativa.

RESUMEN: La violencia de género es un fenómeno que tiene una especial incidencia entre la población penitenciaria femenina. La literatura científica ha demostrado que las experiencias adversas en la infancia y la victimización en la adultez son dos de los principales catalizadores de la delincuencia femenina. En este estudio, que sigue un diseño cuantitativo, no experimental y descriptivo, identificamos la incidencia de violencia de género en una muestra de 376 mujeres reclusas en España y analizamos su relación con diversas variables sociodemográficas y de su perfil criminológico. Para ello, empleamos datos cuantitativos extraídos de varias preguntas de un cuestionario diseñado para mujeres internas en centros penitenciarios. Los resultados apuntan a un alto porcentaje de mujeres que han sido víctimas por parte de sus parejas y a asociaciones significativas entre esta variable y el nivel de estudios, el acogimiento familiar siendo menor, los problemas de salud por toxicomanías, el tipo de delito por la que entraron en prisión y haber sufrido maltrato infantil. Concluimos con la necesidad de ampliar la literatura disponible en este ámbito de estudio en España y de incorporar la perspectiva de género en la práctica penitenciaria, promoviendo el desarrollo de programas socioeducativos específicos para las internas que aborden la relación entre victimización, trauma y consumo de drogas. La implementación de estas estrategias no solo facilitaría la atención integral de las mujeres privadas de libertad, sino que también contribuiría a sus procesos de reinserción social y a la reducción de futuras revictimizaciones.

<p>KEYWORDS: Incarcerated women; prisons; gender-based violence; victimization; socio-educational intervention.</p>	<p>ABSTRACT: Gender-based violence is a phenomenon with a significant incidence among the female prison population. Scientific literature has demonstrated that adverse childhood experiences and victimization in adulthood are two of the main catalysts for female delinquency. This study, which follows a quantitative, non-experimental, and descriptive design, aims to identify the prevalence of gender-based violence in a sample of 376 incarcerated women in Spain and to analyze its relationship with various sociodemographic and criminological variables. To this end, we used quantitative data obtained from multiple questions of a questionnaire designed for women inmates in prison. The results indicate a high percentage of women who have been victimized by their partners, as well as significant associations between this variable and their educational level, having been in foster care as minors, substance use-related health issues, the type of offense for which they were incarcerated, and having suffered child maltreatment. We conclude with the need to expand the available literature on this issue in Spain and to incorporate a gender-sensitive approach in prison practices, promoting the development of specific socio-educational programs for female inmates that address the interplay between victimization, trauma, and substance abuse. Implementing such strategies would not only facilitate the comprehensive care of incarcerated women but also contribute to their social reintegration processes and reduce the risk of future revictimizations.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Mulheres presas; prisões; violência de gênero; vitimização; intervenção socioeducativa.</p>	<p>RESUMO: A violência de gênero é um fenômeno particularmente frequente na população prisional feminina. A literatura científica tem demonstrado que as experiências adversas na infância e a vitimização na idade adulta são dois dos principais catalisadores da delinquência feminina. Neste estudo, que segue um desenho quantitativo, não experimental e descritivo, identificamos a incidência da violência de gênero numa amostra de 376 reclusas em Espanha e analisamos a sua relação com diversas variáveis sociodemográficas e com o seu perfil criminológico. Para isso, utilizamos dados quantitativos extraídos de várias perguntas de um questionário desenhado para as mulheres reclusas nas prisões. Os resultados apontam para uma elevada percentagem de mulheres que foram vítimas dos seus parceiros e para associações significativas entre esta variável e o nível de escolaridade, o acolhimento em regime de menoridade, os problemas de saúde devido à toxicod dependência, o tipo de crime pelo qual entraram na prisão e o facto de terem sofrido maus tratos na infância. Concluímos com a necessidade de ampliar a literatura disponível neste campo de estudo em Espanha e de incorporar a perspectiva de gênero na prática prisional, promovendo o desenvolvimento de programas socioeducativos específicos para as internas que abordem a relação entre a vitimização, o trauma e o consumo de drogas. A implementação dessas estratégias não apenas facilitaria o atendimento integral das mulheres privadas de liberdade, mas também contribuiria para seus processos de reinserção social e para a redução do risco de revitimização futura.</p>

1. Introducción

La delincuencia femenina ha sido, durante décadas, una cuestión invisibilizada en las ciencias sociales (Lorenzo-Moledo, 2002). Las teorías de la delincuencia que surgieron en la última mitad del siglo XIX y gran parte del XX ignoraron de forma deliberada a las mujeres delincuentes o las representaron en base a sesgos y estereotipos sexistas (Belknap, 2014).

No fue hasta la llegada de la criminología feminista, en la década de los 70, cuando aparecen trabajos que deconstruyen esta “ceguera de género” (Cecil, 2006) y cuestionan las explicaciones del comportamiento humano, que eran, en realidad, explicaciones del comportamiento masculino (Leonard, 1982). Es en este momento cuando empiezan a proliferar estudios en el panorama internacional que, desde diversos feminismos, trataron de dar respuesta al vacío que existía en la literatura. Si bien en un inicio se trataba de trabajos que planteaban nuevas perspectivas y

teorías sobre la delincuencia femenina (Adler, 1975; Heidensohn, 1968; Naffine, 1987), pronto comenzaron a desarrollarse investigaciones empíricas que demostraban la relación de este fenómeno con la marginación económica de las mujeres, las experiencias adversas en la infancia y la exclusión social (Carlen, 1985; Chesney-Lind, 1989; Daly, 1992).

Actualmente, contamos con trabajos abordados desde diferentes disciplinas, tanto a nivel internacional (Brennan *et al.*, 2012; Broidy *et al.*, 2018; Salisbury y Van Voorhis, 2009; Wright *et al.*, 2012), como nacional (Almeda, 2003; Añaños-Bedriñana, 2010; Caravaca-Sánchez *et al.*, 2022; Lorenzo-Moledo, 2002; Mapelli *et al.*, 2013; Quiroga-Carrillo, 2022), que analizan los perfiles únicos de las mujeres delincuentes, profundizan en la etiología de su conducta antisocial y analizan las formas en las que se definen sus trayectorias de vida. La investigación ha puesto de manifiesto que buena parte de estas mujeres se encuentran en la intersección de múltiples

formas de marginalidad, conectadas, a su vez, a factores como la clase social, la etnia o el género, que definen sus trayectorias delictivas (Crenshaw, 1989; Potter, 2013).

Se ha demostrado que estas mujeres provienen de contextos de pobreza y marginación socioeconómica (Chesney-Lind y Pasko, 2013), así como de familias donde están presentes, en numerosas ocasiones, la violencia, la negligencia o las toxicomanías (Melendro, 2017). Esta situación a nivel intrafamiliar explica que algunas hayan pasado por algún dispositivo de protección de menores, como el acogimiento familiar o residencial (Añaños-Bedriñana et al., 2019; Igareda, 2007). Asimismo, sus niveles educativos son bajos (De Miguel, 2014; Wright et al., 2012), lo que las lleva al desempleo o al empleo temporal y precario en sectores feminizados de baja cualificación (Cruells e Igareda, 2005; Wright et al., 2012).

La evidencia también apunta a altos índices de alcoholismo y toxicomanías (Añaños-Bedriñana, 2010; Fazel et al., 2017), así como de enfermedades mentales, siendo los diagnósticos más frecuentes la depresión, los trastornos de ansiedad y el trastorno por estrés postraumático (TEPT; Caravaca-Sánchez et al., 2022; Tyler et al., 2019). En esta línea, mientras los trastornos de personalidad son más frecuentes en los varones (Coolidge et al., 2011), los comportamientos autolesivos y el riesgo de suicidio son mucho más elevados entre ellas (Favril et al., 2020).

Ahora bien, si existe un factor que sobresale en sus carreras delictivas, ese es el de la victimización (Salisbury y Van Voorhis, 2009; Wright et al., 2012). El maltrato y los abusos sexuales en la infancia, así como la violencia de género en la adultez, se han establecido en el panorama científico como dos de los principales catalizadores de la delincuencia femenina (Chesney-Lind y Pasko, 2013). La literatura ha demostrado que ambas formas de victimización, aunque especialmente la violencia de género, suelen ser desproporcionalmente comunes entre las internas (Brennan et al., 2012; De Miguel, 2014; Radatz y Wright, 2017) y tienen mayor incidencia en esta población que en la masculina (Brown et al., 2021).

En este sentido, la violencia de género se configura como un factor clave en estas dinámicas de victimización y vulnerabilidad, al representar una de las manifestaciones más claras de desigualdad, subordinación y de las dinámicas de poder de los hombres sobre las mujeres. Según la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993), la violencia de género engloba todo acto de violencia basado en el género que tiene

como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, así como las amenazas de tales actos, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea en la vida pública o en la privada.

Los estudios enmarcados en la teoría de las trayectorias hacia el crimen (*pathways to crime theory*) han hallado que esta victimización representa para las mujeres un factor de riesgo significativo para la aparición de conductas delictivas, el encarcelamiento (Daly, 1992; Salisbury y Van Voorhis, 2009), la reincidencia (Fazel et al., 2016; Lynch et al., 2014) y la revictimización (Abajobir et al., 2017). En pocas palabras, las experiencias de opresión y abuso que sufren estas mujeres las sitúan en una trayectoria en la que el delito representa una respuesta para sobrevivir y manejar la adversidad, lo que las hace más vulnerables, a su vez, a futuras formas de maltrato (Chesney-Lind y Pasko, 2013; Jones et al., 2021).

Además, estas experiencias ponen a la víctima en riesgo de sufrir enfermedades mentales (trauma) y toxicomanías (Caravaca-Sánchez et al., 2022; Fazel et al., 2016; Jones et al., 2021; Radatz y Wright, 2017). La relación que existe entre victimización, abuso de sustancias y enfermedad mental es compleja y han sido diversas las hipótesis que se han desarrollado para entenderla (McKee y Hilton, 2017). La más aceptada defiende que aquellas mujeres que han sufrido experiencias de maltrato y han desarrollado, consecuentemente, un trauma, recurren al abuso de sustancias para aliviar los síntomas de enfermedades mentales tales como el TEPT (Saxena et al., 2014; van Dam et al., 2012).

Por otro lado, investigaciones previas han evidenciado que la violencia de género está fuertemente asociada con otras condiciones de vulnerabilidad, tales como el bajo nivel educativo (Spencer et al., 2019), la exposición al maltrato infantil (Abajobir et al., 2017), el consumo de sustancias (Cyrus et al., 2021) y la tipología delictiva (Brennan et al., 2012). Este fenómeno no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un proceso de exclusión social más amplio que configura las trayectorias vitales de muchas mujeres reclusas, caracterizado por la intersección de múltiples factores de riesgo y la exposición continuada a la violencia en distintas etapas de la vida (Salisbury y Van Voorhis, 2009; Wright et al., 2012). En este contexto, diversos estudios han señalado la necesidad de incorporar un enfoque socioeducativo en las prisiones para garantizar la reinserción social de las mujeres privadas de libertad, atendiendo a sus trayectorias de vulnerabilidad (Añaños-Bedriñana y Yagüe, 2013).

Ciertamente, desde la intervención penitenciaria española se han comenzado a

priorizar los programas de concienciación y prevención de la violencia de género, caso del “Ser mujer.eS” (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP], 2010). Si bien la administración penitenciaria oferta otros programas socioeducativos para trabajar necesidades relacionadas con la salud mental, drogodependencias, conductas violentas o discapacidades, entre otros, el “Ser mujer.eS” es el único que ha diseñado y desarrolla específicamente para las internas.

En la misma línea, en el panorama nacional nos encontramos todavía en un estadio muy inicial en la investigación sobre victimización y mujeres privadas de libertad y la mayoría de los trabajos provienen del ámbito anglosajón, lo que nos impide conocer cómo se relacionan estas experiencias con otras características y problemáticas que puedan presentar.

Este estudio tiene como objetivo principal identificar la incidencia de la violencia de género en una muestra de mujeres reclusas en España y analizar, desde una perspectiva cuantitativa, la asociación entre haber sido víctima de violencia de género y determinadas variables sociodemográficas y criminológicas. De aquí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar la prevalencia de la violencia de género en una muestra de mujeres reclusas en centros penitenciarios españoles.
2. Analizar la relación entre haber sido víctima de violencia de género y diversas variables sociodemográficas, como el nivel de estudios.
3. Examinar la asociación entre la violencia de género y variables criminológicas como haber estado en acogimiento familiar o residencial en la infancia, las medidas judiciales en la adolescencia, el consumo de drogas, la reincidencia y la tipología delictiva.
4. Identificar relaciones de victimización múltiple, evaluando si la violencia de género sufrida en la adultez se asocia con el maltrato infantil previo.

Con ello, también pretendemos reflexionar sobre las implicaciones socioeducativas de estos hallazgos, destacando la necesidad de visibilizar esta realidad para que desde los centros penitenciarios se diseñen, implementen y evalúen programas dirigidos a trabajar la victimización de las internas desde una perspectiva de género.

2. Método

2.1. Participantes

Dadas las restricciones institucionales para acceder a la población, sobre todo en un contexto marcado por la pandemia de la COVID-19, para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico. Primeramente, se eligieron los centros penitenciarios a través de un muestreo no probabilístico intencional. Para garantizar una representación equilibrada de la realidad penitenciaria femenina en España, se seleccionaron las tres únicas prisiones exclusivas para mujeres dependientes de la Administración del Estado, que en ese momento eran Madrid I-Mujeres, Brieva (Ávila) y Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Asimismo, se incluyeron cuatro centros penitenciarios ordinarios con módulos de mujeres (donde la ocupación es mayoritariamente masculina) ubicados en Galicia: Teixeiro (A Coruña), Bonxe (Lugo), Pereiro de Aguiar (Ourense) y A Lama (Pontevedra). En segundo lugar, seleccionamos a las mujeres participantes con un muestreo accidental, siendo el único criterio de inclusión que las internas supiesen hablar en español.

En septiembre de 2021 (SGIP, 2021), la población de internas en el sistema penitenciario español era de 3.969. Para este estudio, en total se invitó a 720 mujeres, de las cuales aceptaron participar 384. Tras analizar los cuestionarios y depurar aquellos que estaban incompletos, la muestra productora de datos quedó compuesta por 376 mujeres de siete centros penitenciarios españoles: Madrid I-Mujeres (44.4%), Alcalá de Guadaíra (19.4%), Brieva (11.7%), Teixeiro (9.9%), A Lama (9.3%), Pereiro de Aguiar (3.2%) y Bonxe (2.1%).

La edad media de las internas participantes es de 41.07 años ($DT = 10.89$), con un rango que abarca desde los 18 hasta los 74 años. En este sentido, aunque han participado mujeres de muy diversas edades, la mayoría se sitúa entre los 30 y 50 años (63.6%). Son españolas (70.5%), pero también encontramos internas de América (23.1%), especialmente de Latinoamérica (22.8%) y, ya de una forma residual, de otros países de Europa (5.1%), África (1.1%) o Australia (0.3%).

2.2. Instrumento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre intervención socioeducativa con mujeres en prisión (Quiroga-Carrillo, 2022) en el que se emplearon dos instrumentos contruidos *ad hoc*: un cuestionario para mujeres internas

en centros penitenciarios y un cuestionario para profesionales penitenciarios/as. Ambos fueron sometidos a un juicio de expertas (Quiroga-Carrillo, 2022), que permitió mejorar las preguntas tanto en forma (ubicación y orden de los ítems) como en contenido (ampliación o eliminación de ítems, y grado de inteligibilidad).

Para este trabajo se utilizan únicamente las siguientes preguntas del cuestionario para internas:

- Sociodemográficas: edad (variable cuantitativa continua), hijos/as (cualitativa nominal dicotómica), estado civil (cualitativa nominal politómica), nivel de estudios (cualitativa ordinal), situación laboral antes de entrar en prisión (cualitativa nominal politómica), y si la pareja (o expareja) está o ha estado en prisión (cualitativa nominal dicotómica).
- Perfil criminológico: acogimiento familiar (variable cualitativa nominal dicotómica), acogimiento residencial (cualitativa nominal dicotómica), medidas judiciales en la adolescencia (cualitativa nominal dicotómica), problemas de salud por consumo de drogas (cualitativa nominal dicotómica), estancias previas en prisión (cualitativa nominal dicotómica), y tipo de delito (cualitativa nominal politómica).
- Victimización: maltrato en la infancia, persona que ejerce el maltrato en la infancia, violencia de género, y persona que ejerce la violencia de género; siendo todas ellas variables cualitativas nominales politómicas.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se aplicó entre septiembre y diciembre de 2021 en los mencionados siete centros penitenciarios. Previamente, se solicitó la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela y los permisos correspondientes a la SGIP. Siguiendo las recomendaciones de ambos organismos, así como los principios éticos de la Declaración de Helsinki, los datos obtenidos fueron empleados únicamente con fines estadísticos, salvaguardando la confidencialidad de la información y el anonimato de las participantes.

Para su pase, primero se presentó el estudio a las internas en un espacio común de la prisión (normalmente la biblioteca o el comedor) en compañía de un/a profesional penitenciario/a, explicando su propósito y objetivos, y se les invitó a participar, indicándoles que era de carácter voluntario y anónimo, y que los/as profesionales no tendrían acceso a sus respuestas.

A continuación, aquellas que accedieron a participar fueron acudiendo en grupos pequeños a una sala de reunión habilitada para cubrir los cuestionarios. Allí se les entregó un consentimiento informado en el que se describían el proyecto, el instrumento y sus derechos como participantes. Tras su lectura y la resolución de las dudas pertinentes, se solicitó que aquellas que siguiesen dispuestas a participar firmasen el consentimiento.

Posteriormente, se les entregaron los cuestionarios, que cubrieron de forma individual en un intervalo de entre 20-40 minutos. Ninguna interna quiso retirarse de la investigación una vez iniciada la entrega de los cuestionarios. Las mujeres que no sabían leer y escribir o presentaban dificultades de concentración o lectoescritura contaron con la ayuda de un miembro del equipo de investigación.

2.4. Análisis de datos

El estudio sigue un diseño cuantitativo, de carácter no experimental y descriptivo. Para el análisis de los datos, se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS v25. En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de las variables para perfilar las características de la muestra. A continuación, examinamos la asociación entre haber sufrido violencia de género y otras variables sociodemográficas y del perfil criminológico de las internas (nivel de estudios, haber estado en acogimiento familiar o residencial, haber tenido medidas judiciales siendo menor, consumo de drogas, reincidencia, tipología delictiva y haber sufrido abusos en la infancia).

Para ello, procedimos con un análisis univariante usando la prueba de Chi-cuadrado de Pearson y la prueba exacta de Fisher ($\alpha = .05$, significación bilateral). Se empleó la prueba de Fisher cuando no se cumplía el supuesto de frecuencias esperadas mayores que 5 en la prueba de Chi-cuadrado. Para medir el tamaño del efecto de las tablas de contingencia no cuadradas se utilizó la V de Cramer, siguiendo las indicaciones de Cohen (1988) para su interpretación: el efecto es pequeño cuando $V \geq .10$, medio cuando $V \geq .30$, y grande cuando $V \geq .50$. Atendiendo a Field (2018), en las tablas de contingencia 2x2 se empleó el coeficiente Phi (ϕ), cuya interpretación es equivalente a la de la correlación de Pearson: el efecto es pequeño cuando $\phi \geq .10$, medio cuando $\phi \geq .30$ y grande cuando $\phi \geq .50$.

3. Resultados

Como se indica en la Tabla 1, la mayoría de las mujeres de la muestra tiene hijos/as (79.3%). El

56.7% tiene pareja de hecho o está casada. Buena parte (59.1%) ha tenido anteriormente o tiene en la actualidad a su pareja en prisión. El 43.3% tiene un bajo nivel de estudios (Educación Primaria), el 40.4% alcanzó un nivel medio (Educación

Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio o Bachillerato), y son minoría (16.3%) las que han cursado un Grado Superior de Formación Profesional o estudios universitarios. El 52.8% estaba empleada antes de entrar en prisión.

Tabla 1. Características sociodemográficas de las internas

Variable	n	%
Tiene hijos		
Sí	298	79.3
No	73	19.4
Estado civil		
Casada	56	14.9
Pareja de hecho	157	41.8
Soltera	73	19.4
Separada / Divorciada	75	19.9
Viuda	15	4
Pareja o expareja en prisión		
Sí	182	59.1
No	126	40.9
Nivel de estudios		
Sin estudios / Nivel bajo	162	43.3
Nivel medio	151	40.4
Nivel alto	61	16.3
Situación laboral antes de entrar en prisión		
Empleada	195	52.8
Desempleada	77	20.9
Estudiante	7	1.9
Ama de casa	78	21.1
Jubilada / Pensionista	12	3.3

En la Tabla 2 exponemos sus perfiles criminológicos. El 6% estuvo en acogimiento familiar siendo menor, más del doble (12.6%) en acogimiento residencial y el 16.7% tuvo medidas

judiciales siendo adolescente. La mayoría (60.8%) afirma haber tenido o tener actualmente algún problema de salud por consumo de drogas. El 64.4% son primarias, ya que esta es la primera

vez que entran en prisión, siendo el 35.6% restante reincidentes. Han sido encarceladas, principalmente, por robos, hurtos o daños contra el patrimonio (37.3%) y tráfico de drogas (29.7%).

Tabla 2. Perfil criminológico de las internas

Variable	n	%
Acogimiento familiar		
Sí	22	6
No	343	94
Acogimiento residencial		
Sí	46	12.6
No	319	87.4
Medidas judiciales para menores		
Sí	61	16.7
No	305	83.3
Problemas de salud por consumo de drogas		
Sí	228	60.8
No	147	39.2
Primera vez en prisión		
Sí	242	64.4
No	134	35.6
Tipología delictiva		
Hurtos, robos y daños	137	37.3
Tráfico de drogas	109	29.7
Homicidio y sus formas	39	10.6
Delitos de cuello blanco	36	9.8
Otros delitos ¹	46	12.5
¹ Aquí se incluyen los delitos de lesiones, contra la seguridad colectiva, contra la libertad sexual, contra el orden público, terrorismo, contra la integridad moral y contra la Administración Pública.		

En la Tabla 3 se muestra la incidencia de victimización entre las internas. Como puede observarse, el 26.9% ha sufrido algún tipo de maltrato en la infancia (20.3% violencia física y

25.9% psicológica) y el 59.6% ha sido maltratada por su expareja o pareja actual en la adultez (53.5% violencia física y 58.7% psicológica).

Tabla 3. Experiencias victimizantes vividas por las internas

Variable	n	%
Maltrato en la infancia		
Sí	101	26.9
No	274	73.1
Violencia de género		
Sí	223	59.6
No	151	40.4

A continuación, empleamos la prueba de Chi-cuadrado y la prueba exacta de Fisher con el objetivo de analizar la asociación entre haber sido víctima de violencia de género y determinadas variables sociodemográficas y de su perfil criminológico.

En cuanto al nivel de estudios, encontramos diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(2, 372) = 7.21$, $p = .027$, $V = .139$, siendo pequeño el tamaño del efecto (ver Tabla 4). Son las mujeres con nivel bajo o medio de estudios quienes muestran una mayor proporción de respuestas afirmativas.

Tabla 4. Relación entre haber sido víctima de violencia de género y el nivel de estudios

Nivel de estudios	Violencia de género				$\chi^2(2)$	V
	Sí		No			
	n	%	n	%		
Sin estudios / Nivel bajo	100	45.0	60	40.0	7.21*	.139
Nivel medio	95	42.8	56	37.3		
Nivel alto	27	12.2	34	22.7		

* $p < .05$.

* $p < .05$.

La prueba exacta de Fisher indica que existe una relación significativa entre haber estado en acogimiento familiar y haber sufrido violencia de género ($p = .007$, $\phi = .140$), siendo el tamaño del

efecto pequeño (ver Tabla 5). El porcentaje de víctimas es mayor entre aquellas que sufrieron una situación de desamparo que las llevó a ser acogidas por una familia (propia o ajena).

Tabla 5. Relación entre haber sido víctima de violencia de género y acogimiento familiar

Acogimiento familiar	Violencia de género				$\chi^2(1)$	φ
	Sí		No			
	n	%	n	%		
Sí	19	8.8	3	2.0	7.14**	.140
No	196	91.2	145	98.0		
** $p < .01$.						

** $p < .01$.

No encontramos diferencias cuando el acogimiento es residencial, $\chi^2(1, 363) = 3.41, p = .065, \varphi = .097$, o han tenido medidas judiciales siendo menores, $\chi^2(1, 364) = 2.96, p = .085, \varphi = .090$.

Sí se da una asociación significativa entre los problemas de salud por consumo de drogas y la

violencia de género, $\chi^2(1, 373) = 53.67, p < .001, \varphi = .379$, con un tamaño del efecto medio. Como se observa en la Tabla 6, la proporción de este maltrato es mayor entre quienes tienen o han tenido algún problema de drogas.

Tabla 6. Relación entre haber sido víctima de violencia de género y problemas de salud por consumo de drogas

Consumo de drogas	Violencia de género				$\chi^2(1)$	φ
	Sí		No			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Sí	169	76.1	58	38.4	53.67***	.379
No	53	23.9	93	61.6		

*** $p < .001$.

No hallamos diferencias en función de la reincidencia, $\chi^2(1, 374) = 1.26, p = .262, \varphi = .058$, pero sí a partir de la tipología delictiva, con un tamaño del efecto pequeño: $\chi^2(4, 365) = 22.65, p < .001, V = .249$. Son las mujeres encarceladas por hurtos

o robos, homicidio y sus formas, y otros delitos quienes más declaran violencia de género, en comparación con las que entraron en prisión por tráfico de drogas o delitos de cuello blanco (ver Tabla 7).

Tabla 7. Relación entre haber sido víctima de violencia de género y tipología delictiva

Tipología delictiva	Violencia de género				$\chi^2(4)$	V
	Sí		No			
	n	%	n	%		
Hurtos, robos y daños	90	40.9	46	31.7	22.65***	.249
Tráfico de drogas	50	22.7	58	40.0		
Homicidio y sus formas	30	13.6	9	6.2		
Delitos de cuello blanco	16	7.3	20	13.8		
Otros delitos	34	15.5	12	8.3		

*** $p < .001$.

Finalmente, existen diferencias significativas con el maltrato en la infancia, $\chi^2(1, 374) = 3.98, p = .046, \varphi = .103$, aunque el efecto es pequeño

(ver Tabla 8). Las internas que sufrieron abusos siendo menores reportan una mayor proporción de victimización en la adultez.

Tabla 8. Relación entre haber sido víctima de violencia de género y haber sufrido maltrato infantil						
Maltrato infantil	Violencia de género				$\chi^2(1)$	φ
	Sí		No			
	n	%	n	%		
Sí	68	30.5	32	21.2	3.98*	.103
No	155	69.5	119	78.8		
* $p < .05$.						

4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir que un número elevado de participantes (casi el 60%) sufrió violencia de género por parte de su expareja o pareja actual, con un 54% para violencia física y un 59% para la psicológica. Se trata de cifras que se encuentran en la línea de otros hallazgos informados por la literatura científica y que confirman la necesidad de integrar una perspectiva de género en las intervenciones socioeducativas que se desarrollan en el contexto penitenciario.

En Estados Unidos, donde más se ha avanzado en esta línea de investigación, Jones *et al.* (2021) encontraron que el 69% de las mujeres reclusas había sufrido una agresión física, el 31% abuso sexual y el 72% maltrato psicológico en los últimos 12 meses de su relación más reciente antes de la detención. Por su parte, en el estudio de Leone y Beeble (2024) la cifra de maltrato físico asciende a 99% y el de violencia psicológica al 100%. St. Cyr *et al.* (2021) indican cifras similares, con el 91% que reporta algún tipo de violencia de género los 12 meses antes de ser encarcelada. De estas, el 64% informa de abusos psicológicos, el 57% violencia física, el 50% acoso, y el 51% violencia combinada (física, emocional y sexual).

En Perú, Cyrus *et al.* (2021) hallaron que el 69% había sufrido amenazas de violencia, el 61% violencia física, y el 28% agresiones sexuales. En España, el estudio de Fernández-Iglesias (2017) apunta que el 26% había sufrido maltrato físico, el 30% maltrato psicológico y emocional, y el 13% abusos sexuales, todos ellos a manos de sus parejas. Años atrás, Mapelli *et al.* (2013) ya establecieron que el 51% había sido víctima de violencia de género antes de entrar en prisión.

Por otro lado, nuestros datos indican que existe una relación entre el nivel de estudios y sufrir violencia de género. La literatura ha puesto de manifiesto que un nivel formativo elevado en las mujeres representa un elemento de protección para la violencia de género, mientras

que la falta de estudios es un factor de riesgo (Damonti, 2019; Spencer *et al.*, 2019; Vives-Cases *et al.*, 2010). Ahora bien, son pocos los estudios que analizan esta relación con una muestra de mujeres reclusas. En el trabajo de St. Cyr *et al.* (2021), el nivel formativo no se asociaba con ningún tipo de violencia de género. Para Jones *et al.* (2021), el nivel bajo de estudios se relaciona significativamente con experiencias adversas en la infancia, pero no con la violencia de género en la adultez. Aunque los resultados en esta población no son concluyentes, se hace evidente la necesidad de reforzar la formación y capacitación de las mujeres privadas de libertad, no solo para mejorar sus oportunidades de reinserción, sino también como estrategia de prevención de futuras victimizaciones.

En nuestro estudio también hemos detectado una relación entre haber estado en acogimiento familiar y haber sido víctima de violencia de género. De nuevo, es escasa la literatura que aborda la relación entre ambas variables. El trabajo de Katz *et al.* (2023) establece una elevada prevalencia de abuso emocional y violencia bidireccional entre mujeres adultas que habían estado en acogimiento familiar. Jonson-Reid *et al.* (2007) concluyeron que existía una gran proporción de adolescentes en acogimiento que reportaban violencia en la pareja. No encontramos estudios que analicen esta cuestión con una muestra de mujeres que estén o hayan estado en prisión.

Con todo, y tratando de dar explicación a nuestros resultados, puede plantearse la hipótesis de que el abuso y negligencia en la infancia se establecieron como uno de los factores desencadenantes de la conducta delictiva (Broidy *et al.*, 2018; Cernkovich *et al.*, 2008; Chesney-Lind y Pasko, 2013), situándolas en una situación de riesgo para la revictimización (Abajobir *et al.*, 2017; Caravaca-Sánchez y Wolff, 2016). Queda pendiente analizar si el acogimiento puede suponer para estas mujeres una oportunidad para la promoción de relaciones sanas o si, por el contrario, representa un factor de riesgo más

(Ball *et al.*, 2023). En cualquier caso, nuestros resultados apuntan a la importancia de desarrollar intervenciones socioeducativas tempranas que aborden las consecuencias del maltrato infantil y la vulnerabilidad emocional en mujeres en riesgo de exclusión social.

Otro hallazgo relevante es la relación entre los problemas de salud por consumo de drogas y la violencia de género, cuestión ampliamente tratada por la literatura. Se ha constatado una alta prevalencia de alcoholismo y toxicomanías entre mujeres que son víctimas (Ataia *et al.*, 2020; Stone y Rothman, 2019), incluyendo aquellas que han entrado en contacto con el sistema penal (Cyrus *et al.*, 2021; McKee y Hilton, 2017). Es importante puntualizar que, aunque es frecuente que los malos tratos precedan a la drogodependencia (Ahmadabadi *et al.*, 2019; Cernkovich *et al.*, 2008; Saxena *et al.* 2014), también se ha evidenciado que ser consumidora de drogas representa un factor de riesgo para victimizaciones futuras (Cafferky *et al.*, 2018). Así, se torna necesario que los programas que se desarrollan en prisión con las internas tengan como ejes principales el trauma, el abuso de sustancias y las dinámicas de violencia, partiendo de un enfoque holístico que trabaje su interrelación y no los aborde como problemáticas aisladas.

Las mujeres que habían entrado en prisión por delitos de robos, homicidios y otros delitos violentos son las que más reportan haber sufrido de violencia de género. Las investigaciones enmarcadas en la teoría de las trayectorias hacia el crimen indican que existe un grupo de mujeres con índices elevados de victimización (en la infancia y en la adultez) que han cometido delitos graves y violentos (Brennan *et al.*, 2012; Daly, 1992; DeHart, 2018) y delitos contra la propiedad (Richie, 1996; Simpson *et al.*, 2008). Con respecto a esta última tipología, es importante recordar que los hurtos y los robos son delitos donde es frecuente que las mujeres participen con sus parejas (McNeeley, 2019; Simpson *et al.*, 2008), habiéndose demostrado que algunas parejas maltratadoras coaccionan a las mujeres para participar en delitos, encubrirles e incluso declararse culpables por ellos (Barlow, 2016; Nuytiens y Christiaens, 2015). Estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de priorizar el eje rehabilitador de la privación de libertad, analizando desde el sistema penal los condicionantes biográficos, pero también estructurales, que llevan a estas mujeres al delito. Es fundamental que la justicia contemple no solo la conducta delictiva en sí, sino también el impacto de la violencia de género, la coacción en el delito y la exclusión social como factores que pueden estar en la base de muchas

trayectorias delictivas femeninas. Desde el contexto penitenciario, resulta imprescindible que se diseñe e implemente una programación que atienda sus necesidades específicas, derivadas de experiencias recurrentes de violencia.

Finalmente, la relación entre el maltrato en la infancia y la violencia de género en la adultez se alinea con la literatura previa sobre trayectorias de victimización persistente. En las últimas décadas, se ha demostrado ampliamente que los procesos victimizantes múltiples y persistentes a temprana edad aumentan las probabilidades de sufrir violencia de género (Abajobir *et al.*, 2017; Caravaca-Sánchez y Wolff, 2016; Klest, 2012; Jones *et al.*, 2021). Precisamente, entre las víctimas de maltrato infantil es frecuente que se desarrolle un trauma complejo, que lleva a una normalización del abuso, desregulación emocional, apego inseguro, sentimientos de culpabilidad y depresión, siendo estas características que las hacen más vulnerables a futuras violencias (Li *et al.*, 2019; Widom *et al.*, 2014). Para romper este ciclo de victimización, es fundamental que las prisiones implementen intervenciones basadas en el trabajo del trauma, promoviendo el bienestar emocional de estas mujeres. Ello pasa por el trabajo de estrategias que les permitan reconocer y romper patrones de abuso, desarrollar habilidades de afrontamiento y de construcción de relaciones sanas, y acceder a recursos de apoyo tras su puesta en libertad.

Podemos concluir, por tanto, que entre las mujeres reclusas en nuestro país existen ciertas variables que están directamente relacionadas con ser víctima de violencia de género, lo que refuerza la necesidad de intervenciones socioeducativas dentro de los centros penitenciarios. La literatura ha señalado que el tratamiento penitenciario debe integrar la educación como un pilar para la reinserción, asegurando que las internas puedan acceder a programas de formación, asistencia psicológica y apoyo social que atiendan las problemáticas específicas derivadas de la violencia y la exclusión (Añaños-Bedriñana y Yagüe, 2013).

Ahora bien, nuestro estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, no incluimos en la investigación ninguna variable relativa al trauma, por lo que no pudimos estudiar cómo se asocia esta cuestión con dichas experiencias de violencia. Asimismo, son diversas las dificultades que aparecen al trabajar en este contexto, una institución total, que tiene protocolos y tiempos no siempre acordes con la investigación. En tercer lugar, las restricciones de acceso a las instituciones penitenciarias, especialmente durante la pandemia por la COVID-19, nos obligaron a optar por un muestreo no probabilístico intencional, lo

cual impide la generalización de los resultados a toda la población penitenciaria femenina en España. Por último, el cuestionario empleado es un instrumento autoadministrado, lo que puede dar lugar a sesgos en las respuestas, especialmente en materia de deseabilidad social.

Con todo, consideramos haber contribuido a un mayor conocimiento sobre esta línea de investigación en el panorama español, donde el análisis de las victimizaciones sufridas por las internas ha sido escaso, especialmente desde un enfoque cuantitativo y dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación.

Nuestros resultados tienen una serie de implicaciones para el sistema penitenciario, entre las que destaca, principalmente, la introducción de la perspectiva de género en la intervención socioeducativa que se desarrolla en las prisiones. La literatura internacional ha desarrollado una serie de directrices que garantizan el desarrollo de una praxis sensible al género (*gender-responsive*), entre las cuales se encuentran:

- La utilización de instrumentos de evaluación adaptados a las especificidades de la delincuencia femenina.
- La implementación de programas de intervención con perspectiva de género que trabajen de forma holística la prevención de la violencia, el desarrollo de la autonomía, el trauma y el abuso de sustancias.
- La reducción del número de mujeres en prisiones para hombres, considerando centros específicos para internas.

- La formación de profesionales penitenciarios/as en perspectiva de género y respuesta al trauma, asegurando que las intervenciones promuevan una reinserción real.

A este respecto, en diversos países se han desarrollado iniciativas y programas para trabajar, entre otros, el trauma y la prevención de la violencia de género (Blanchette y Brown, 2006; Bloom *et al.*, 2003; Gelsthorpe, 2020). En España, como ya indicamos, destaca el “Ser mujer.eS” (SGIP, 2010), el único programa específicamente diseñado para mujeres que oferta el sistema penitenciario. Así pues, en nuestro país continúa existiendo un vacío en la implementación de programas en prisión que aborden de manera específica e integral las necesidades de estas mujeres. Es fundamental que la Administración desarrolle nuevas iniciativas que trabajen la salud mental, el trauma derivado de experiencias previas de victimización, el abuso de sustancias, la maternidad, la empleabilidad y las redes de apoyo, respondiendo desde una perspectiva socioeducativa holística a la complejidad de las trayectorias de estas mujeres.

Se trata, por tanto, de avanzar hacia modelos penitenciarios más inclusivos y efectivos que no solo sancionen, sino que eduquen, prevengan y promuevan la reinserción social de las mujeres privadas de libertad, muchas de las cuales provienen de complejas espirales de exclusión social.

Nota

¹ La prisión Alcalá de Guadaíra, ubicada en Sevilla, fue clausurada en 2024 para convertirse en un centro psiquiátrico penitenciario.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1 y 2
Búsqueda documental	Autora 1
Recogida de datos	Autora 1 y 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1 y 2
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1 y 2

Financiación

Este trabajo se ha realizado gracias a una “Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario” (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU17/00373).

Declaración ética

El estudio se llevó a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela (USC-39/2020) y la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias del Gobierno de España. Se obtuvo el consentimiento informado de todos/as los/as participantes involucrados/as en el estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Abajobir, A. A., Kisely, S., Williams, G. M., Clavarino, A. M. y Najman, J. M. (2017). Substantiated Childhood Maltreatment and Intimate Partner Violence Victimization in Young Adulthood: A Birth Cohort Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 165-179. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0558-3>
- Adler, F. (1975). *Sisters in Crime*. McGraw-Hill.
- Ahmadabadi, Z., Najman, J. M., Williams, G. M., Clavarino, A. M., d'Abbs, P. y Smirnov, A. (2019). Intimate partner violence in emerging adulthood and subsequent substance use disorders: findings from a longitudinal study. *Addiction*, 114(7), 1264-1273. <https://doi.org/10.1111/add.14592>
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Ariel.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. En F. T. Añaños-Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 77-100). Editorial Gedisa.
- Añaños-Bedriñana, F. T., Melendro, M. y Raya, R. (2019). Mujeres jóvenes con medidas de protección y judiciales y sus tránsitos hacia la prisión. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 333-350. <https://doi.org/10.22550/rep77-2-2019-05>
- Añaños-Bedriñana, F. T. y Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 75-98. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2013.22.06>
- Ataia, J., Mazzella, S., Roth, A. M., Robinson, L. F., Sell, R. L. y Lankenau, S. E. (2020). Multiple Victimization and Overdose Among Women With a History of Illicit Drug Use. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), NP1588-NP1613. <https://doi.org/10.1177/0886260520927501>
- Ball, B., Hoefer, S., Ding, X., Sevilano, L. y Faulkner, M. (2023). Promoting Healthy Relationships in Foster Care—“If I Had Seen What a Healthy Relationship Looks Like, that Would Have Changed My Perspective”. *Violence Against Women*, 29(14), 2824-2847. <https://doi.org/10.1177/10778012231199106>
- Barlow, C. (2016). *Coercion and women co-offenders. A gendered pathway into crime*. Policy Press.
- Belknap, J. (2014). *The Invisible Woman. Gender, Crime and Justice* (4.ª ed.). Wadsworth Publishing Company.
- Blanchette, K. y Brown, S. L. (2006). *The Assessment and Treatment of Women Offenders: An Integrative Perspective*. John Wiley & Sons.
- Bloom, B. E., Owen, B. y Covington, S. (2003). *Gender responsive strategies: Research, practice, and guiding principles for women offenders*. United States Department of Justice, National Institute of Corrections. <https://s3.amazonaws.com/static.nicic.gov/Library/018017.pdf>
- Brennan, T., Breitenbach, M., Dieterich, W., Salisbury, E. J. y Van Voorhis, P. (2012). Women's Pathways to Serious and Habitual Crime. *Criminal Justice and Behavior*, 39(11), 1481-1508. <https://doi.org/10.1177/0093854812456777>
- Broidy, L. M., Payne, J. y Piquero, A. R. (2018). Making Sense of Heterogeneity in the Influence of Childhood Abuse, Mental Health, and Drug Use on Women's Offending Pathways. *Criminal Justice and Behavior*, 45(10), 1565-1587. <https://doi.org/10.1177/0093854818776687>

- Brown, S. L., Wanamaker, K. A., Greiner, L., Scott, T. y Skilling, T. A. (2021). Complex Trauma and Criminogenic Needs in a Youth Justice Sample: A Gender-Informed Latent Profile Analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 48(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0093854820964513>
- Cafferky, B. M., Mendez, M., Anderson, J. R. y Stith, S. M. (2018). Substance use and intimate partner violence: A meta-analytic review. *Psychology of Violence*, 8(1), 110-131. <https://doi.org/10.1037/vio0000074>
- Caravaca-Sánchez, F., Vidovic, K. R., Fearn, N. E. y Vaughn, M. G. (2022). Incarcerated Women in Spain: The Salience of Traumatic Exposure. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), NP10126-NP10147. <https://doi.org/10.1177/0886260520985483>
- Caravaca-Sánchez, F. y Wolff, N. (2016). Prevalence and Predictors of Sexual Victimization Among Incarcerated Men and Women in Spanish Prisons. *Criminal Justice and Behavior*, 43(8), 977-991. <https://doi.org/10.1177/0093854816656895>
- Carlen, P. (Ed.). (1985). *Criminal Women: Autobiographical Accounts*. Polity Press.
- Cecil, D. K. (2006). Ceguera de género. La falta de consideración de las delincuentes femeninas por parte de la Criminología. En F. Bueno, J. L. Guzmán, y A. Serrano (Coords.), *Derecho penal y Criminología como fundamento de la Política criminal. Estudios en homenaje al Profesor Alonso Serrano Gómez* (pp. 171-183). Editorial Dykinson.
- Cernkovich, S. A., Lanctôt, N. y Giordano, P. C. (2008). Predicting Adolescent and Adult Antisocial Behavior Among Adjudicated Delinquent Females. *Crime & Delinquency*, 54(1), 3-33. <https://doi.org/10.1177/001128706294395>
- Chesney-Lind, M. (1989). Girls' Crime and Women's Place: Toward a Feminist Model of Female Delinquency. *Crime and Delinquency*, 35(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/001128789035001002>
- Chesney-Lind, M. y Pasko, L. J. (2013). *The female offender: Girls, Women and Crime* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coolidge, F. L., Marle, P. D., Van Horn, S. A. y Segal, D. L. (2011). Clinical Syndromes, Personality Disorders, and Neurocognitive Differences in Male and Female Inmates. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 741-751. <https://doi.org/10.1002/bsl.997>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cruells, M. e Igareda, N. (Coords.). (2005). *Mujeres, integración y prisión*. Aurea Editores.
- Cyrus, E., Sanchez, J., Madhivanan, P., Lama, J. R., Bazo, A. C., Valencia, J., Leon, S. R., Villaran, M., Vagenas, P., Sciaudone, M., Vu, D., Coudray, M. S. y Atice, F. L. (2021). Prevalence of Intimate Partner Violence, Substance Use Disorders and Depression among Incarcerated Women in Lima, Perú. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11134. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111134>
- Daly, K. (1992). Women's pathways to felony court: Feminist theories of lawbreaking and problems of representation. *Southern California Review of Law and Women's Studies*, 2, 11-52.
- Damonti, P. (2019). Exclusión social como factor de riesgo de violencia de género en la pareja. *Papers. Revista de Sociologia*, 104(3), 485-523. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2570>
- DeHart, D. D. (2018). Women's Pathways to Crime: A Heuristic Typology of Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 45(10), 1461-1482. <https://doi.org/10.1177/0093854818782568>
- De Miguel, E. (2014). Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. *ZERBITZUAN*, 56, 75-86. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.56.05>
- Favril, L., Yu, R., Hawton, K. y Fazel, S. (2020). Risk factors for self-harm in prison: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 682-691. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30190-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30190-5)
- Fazel, S., Hayes, A. J., Bartellas, K., Clerici, M. y Trestman, R. (2016). The mental health of prisoners: a review of prevalence, adverse outcomes and interventions. *The Lancet Psychiatry*, 3(9), 871-881. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30142-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30142-0)
- Fazel, S., Yoon, I. A. y Hayes, A. J. (2017). Substance use disorders in prisoners: an updated systematic review and meta-regression analysis in recently incarcerated men and women. *Addiction*, 112(10), 1725-1739. <https://doi.org/10.1111/add.13877>
- Fernández-Iglesias, A. (2017). Relaciones de pareja en mujeres presas. Violencia: tipos, consecuencias y aceptación. En F. T. Añaños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 105-119). Narcea Ediciones.
- Field, A. P. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5.ª ed.). Sage.
- Gelsthorpe, L. (2020). What works with women offenders? An English and Welsh perspective. En P. Ugwu-dike, H. Graham, F. McNeill, P. Raynor, F. S. Taxman y C. Trotter (Eds.), *The Routledge Companion to Rehabilitative Work in Criminal Justice* (pp. 622-632). Routledge.
- Heidensohn, F. M. (1968). The deviance of women: a critique and an enquiry. *The British Journal of Sociology*, 19(2), 160-175.

- Jones, M. S., Peck, B. M., Sharp, S. F. y McLeod, D. A. (2021). Childhood adversity and intimate partner violence in adulthood: The mediating influence of PTSD in a sample of women prisoners. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), NP8590-NP8614. <https://doi.org/10.1177/0886260519844277>
- Jonson-Reid, M., Scott Jr., L. D., McMillen, J. C. y Edmond, T. (2007). Dating violence among emancipating foster youth. *Children and Youth Services Review*, 29(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.12.008>
- Katz, C. C., Okpych, N. J., Charles, P., Wall, E. y Courtney, M. E. (2023). Prevalence and Predictors of Intimate Partner Violence Among Youth with Foster Care Histories. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(19-20), 10611-10639. <https://doi.org/10.1177/08862605231175910>
- Klest, B. (2012). Childhood trauma, poverty, and adult victimization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(3), 245-251. <https://doi.org/10.1037/a0024468>
- Leonard, E. B. (1982). *Women, crime, and society: A critique of theoretical criminology*. Longman.
- Leone, J. M. y Beeble, M. L. (2024). Incarcerated Women's Strategic Responses to Intimate Terrorism. *Journal of Family Violence*, 39, 65-76. <https://doi.org/10.1007/s10896-022-00400-x>
- Li, S., Zhao, F. y Yu, G. (2019). Childhood maltreatment and intimate partner violence victimization: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 88, 212-224. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.012>
- Lorenzo-Moledo, M. (2002). La delincuencia femenina. *Psicothema*, 14(Supl.), 174-180. <http://www.psicothema.com/pdf/3488.pdf>
- Lynch, S. M., DeHart, D. D., Belknap, J. E., Green, B. L., Dass-Brailsford, P., Johnson, K. A. y Whalley, E. (2014). A Multisite Study of the Prevalence of Serious Mental Illness, PTSD, and Substance Use Disorders of Women in Jail. *Psychiatric Services*, 65(5), 670-674. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300172>
- Mapelli, B., Herrera, M. y Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a la necesidad de género?: una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, 33, 59-95. <https://revistas.usc.gal/index.php/epc/article/view/1340>
- McKee, S. A. y Hilton, N. Z. (2017). Co-Occurring Substance Use, PTSD, and IPV Victimization: Implications for Female Offender Services. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(3), 303-314. <https://doi.org/10.1177/1524838017708782>
- McNeeley, S. (2019). Gendered Pathways into Co-Offending Among a Sample of Adult Burglary and Robbery Offenders. *Crime & Delinquency*, 65(12), 1711-1739. <https://doi.org/10.1177/0011128719871524>
- Melendro, M. (2017). La infancia y la juventud de las mujeres presas, una referencia clave para la intervención socioeducativa. En F. T. Añños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 90-103). Narcea Ediciones.
- Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- Naffine, N. (1987). *Female crime. The construction of women in criminology*. Allen and Unwin.
- Nuytiens, A. y Christiaens, J. (2015). "It all has to do with men". How abusive romantic relationships impact on female pathways to prison. En C. Kruttschnitt y C. Bijleveld (Eds.), *Lives of Incarcerated Women: An international perspective* (pp. 32-46). Routledge.
- Potter, H. (2013). Intersectional criminology: Interrogating identity and power in criminological research and theory. *Critical Criminology*, 21(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/s10612-013-9203-6>
- Quiroga-Carrillo, A. (2022). *Perspectiva de género e intervención socioeducativa con mujeres en las cárceles españolas* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva, Repositorio Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/30357>
- Radatz, D. L. y Wright, E. M. (2017). Does Polyvictimization Affect Incarcerated and Non-Incarcerated Adult Women Differently? An Exploration Into Internalizing Problems. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(9), 1379-1400. <https://doi.org/10.1177/0886260515588921>
- Richie, B. E. (1996). *Compelled to Crime: The Gender Entrapment of Battered Black Women*. Routledge.
- Salisbury, E. J. y Van Voorhis, P. (2009). Gendered Pathways. A Quantitative Investigation of Women Probationers' Paths to Incarceration. *Criminal Justice and Behavior*, 36(6), 541-566. <https://doi.org/10.1177/0093854809334076>
- Saxena, P., Messina, N. P. y Grella, C. E. (2014). Who Benefits From Gender-Responsive Treatment?: Accounting for Abuse History on Longitudinal Outcomes for Women in Prison. *Criminal Justice and Behavior*, 41(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/0093854813514405>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Ser mujer.eS. Programa de intervención con mujeres privadas de libertad. Manual para Profesionales*. Ministerio del Interior. https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/72836/Documento_Penitenciario_9_Ser_Mujer_profesionales.pdf
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2021). *Datos estadísticos de la población reclusa. Septiembre 2021*. Recuperado de <https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/777158/SEPTIEMBRE+2021.pdf/95f46fe1-6848-04dc-2114-71d81e322218?version=1.0>

- Simpson, S. S., Yahner, J. L. y Dugan, L. (2008). Understanding women's pathways to jail: Analysing the lives of incarcerated women. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41(1), 84-108. <https://doi.org/10.1375/acri.41.1.84>
- Spencer, C. M., Stith, S. M. y Cafferky, B. (2019). Risk markers for physical intimate partner violence victimization: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.009>
- St. Cyr, S., Jaramillo, E. T., Garrison, L., Malcoe, L. H., Shamblen, S. R. y Willging, C. E. (2021). Intimate Partner Violence and Structural Violence in the Lives of Incarcerated Women: A Mixed-Method Study in Rural New Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6185. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126185>
- Stone, R. y Rothman, E. F. (2019). Opioid Use and Intimate Partner Violence: a Systematic Review. *Current Epidemiology Reports*, 6(2), 215-230. <https://doi.org/10.1007/s40471-019-00197-2>
- Tyler, N., Miles, H. L., Karadag, B. y Rogers, G. (2019). An updated picture of the mental health needs of male and female prisoners in the UK: prevalence, comorbidity, and gender differences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(9), 1143-1152. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01690-1>
- van Dam, D., Vedel, E., Ehring, T. y Emmelkamp, P. M. G. (2012). Psychological treatments for concurrent posttraumatic stress disorder and substance use disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.01.004>
- Vives-Cases, C., Gil-González, D., Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agüir, V., Plazaola-Castaño, J., Montero-Piñar, M. I. y Torrubiano-Domínguez, J. (2010). Identifying sociodemographic differences in Intimate Partner Violence among immigrant and native women in Spain: A cross-sectional study. *Preventive Medicine*, 51(1), 85-87. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.017>
- Widom, C. S., Czaja, S. y Dutton, M. A. (2014). Child abuse and neglect and intimate partner violence victimization and perpetration: A prospective investigation. *Child Abuse & Neglect*, 38, 650-663. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.11.004>
- Wright, E. M., Van Voorhis, P., Salisbury, E. J. y Bauman, A. (2012). Gender-Responsive Lessons Learned and Policy Implications for Women in Prison: A review. *Criminal Justice and Behavior*, 39(12), 1612-1632. <https://doi.org/10.1177/0093854812451088>

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Quiroga-Carrillo, A. y Lorenzo-Moledo, M. (2025). La violencia de género en las trayectorias de las mujeres privadas de libertad en España. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 171-187. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Anaïs Quiroga Carrillo. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: anaïs.quiroga.carrillo@usc.es

Mar Lorenzo Moledo. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

PERFIL ACADÉMICO**ANAÏS QUIROGA CARRILLO**

<https://orcid.org/0000-0002-0705-8921>

Profesora Ayudante Doctora de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidade de Santiago de Compostela. Es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA y de la Red de Investigación RIES. Sus líneas de investigación se vinculan con la intervención socioeducativa en prisión, la educación familiar y la empleabilidad de la juventud.

MAR LORENZO MOLEDO

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Catedrática de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidade de Santiago de Compostela. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA y a la Red de Investigación RIES. Su investigación se centra en los ámbitos de pedagogía laboral, pedagogía penitenciaria, aprendizaje-servicio, y migraciones y educación.

Gender-based violence in the pathways of incarcerated women in Spain

La violencia de género en las trayectorias de las mujeres privadas de libertad en España

A violência de género nas trajetórias das mulheres privadas de liberdade em Espanha

Anaïs QUIROGA-CARRILLO  <https://orcid.org/0000-0002-0705-8921>

Mar LORENZO-MOLEDO  <https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

University of Santiago de Compostela

Received date: 12.III.2024

Reviewed date: 02.V.2024

Accepted date: 03.V.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

Anaïs Quiroga-Carrillo: Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: anaïs.quiroga.carrillo@usc.es

KEYWORDS:

Incarcerated women;
prisons;
gender-based
violence;
victimization;
socio-educational
intervention.

ABSTRACT: Gender-based violence is a phenomenon with a significant incidence among the female prison population. Scientific literature has demonstrated that adverse childhood experiences and victimization in adulthood are two of the main catalysts for female delinquency. This study, which follows a quantitative, non-experimental, and descriptive design, aims to identify the prevalence of gender-based violence in a sample of 376 incarcerated women in Spain and to analyze its relationship with various sociodemographic and criminological variables. To this end, we used quantitative data obtained from multiple questions of a questionnaire designed for women inmates in prison. The results indicate a high percentage of women who have been victimized by their partners, as well as significant associations between this variable and their educational level, having been in foster care as minors, substance use-related health issues, the type of offense for which they were incarcerated, and having suffered child maltreatment. We conclude with the need to expand the available literature on this issue in Spain and to incorporate a gender-sensitive approach in prison practices, promoting the development of specific socio-educational programs for female inmates that address the interplay between victimization, trauma, and substance abuse. Implementing such strategies would not only facilitate the comprehensive care of incarcerated women but also contribute to their social reintegration processes and reduce the risk of future revictimizations.

<p>PALABRAS CLAVE: Mujeres reclusas; prisiones; violencia de género; victimización; intervención socioeducativa.</p>	<p>RESUMEN: La violencia de género es un fenómeno que tiene una especial incidencia entre la población penitenciaria femenina. La literatura científica ha demostrado que las experiencias adversas en la infancia y la victimización en la adultez son dos de los principales catalizadores de la delincuencia femenina. En este estudio, que sigue un diseño cuantitativo, no experimental y descriptivo, identificamos la incidencia de violencia de género en una muestra de 376 mujeres reclusas en España y analizamos su relación con diversas variables sociodemográficas y de su perfil criminológico. Para ello, empleamos datos cuantitativos extraídos de varias preguntas de un cuestionario diseñado para mujeres internas en centros penitenciarios. Los resultados apuntan a un alto porcentaje de mujeres que han sido víctimas por parte de sus parejas y a asociaciones significativas entre esta variable y el nivel de estudios, el acogimiento familiar siendo menor, los problemas de salud por toxicomanías, el tipo de delito por la que entraron en prisión y haber sufrido maltrato infantil. Concluimos con la necesidad de ampliar la literatura disponible en este ámbito de estudio en España y de incorporar la perspectiva de género en la práctica penitenciaria, promoviendo el desarrollo de programas socioeducativos específicos para las internas que aborden la relación entre victimización, trauma y consumo de drogas. La implementación de estas estrategias no solo facilitaría la atención integral de las mujeres privadas de libertad, sino que también contribuiría a sus procesos de reinserción social y a la reducción de futuras revictimizaciones.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Mulheres presas; prisões; violência de gênero; vitimização; intervenção socioeducativa.</p>	<p>RESUMO: A violência de gênero é um fenômeno particularmente frequente na população prisional feminina. A literatura científica tem demonstrado que as experiências adversas na infância e a vitimização na idade adulta são dois dos principais catalisadores da delinquência feminina. Neste estudo, que segue um desenho quantitativo, não experimental e descritivo, identificamos a incidência da violência de gênero numa amostra de 376 reclusas em Espanha e analisamos a sua relação com diversas variáveis sociodemográficas e com o seu perfil criminológico. Para isso, utilizamos dados quantitativos extraídos de várias perguntas de um questionário desenhado para as mulheres reclusas nas prisões. Os resultados apontam para uma elevada percentagem de mulheres que foram vítimas dos seus parceiros e para associações significativas entre esta variável e o nível de escolaridade, o acolhimento em regime de menoridade, os problemas de saúde devido à toxicodependência, o tipo de crime pelo qual entraram na prisão e o facto de terem sofrido maus tratos na infância. Concluimos com a necessidade de ampliar a literatura disponível neste campo de estudo em Espanha e de incorporar a perspectiva de gênero na prática prisional, promovendo o desenvolvimento de programas socioeducativos específicos para as internas que aborden a relação entre a vitimização, o trauma e o consumo de drogas. A implementação dessas estratégias não apenas facilitaria o atendimento integral das mulheres privadas de liberdade, mas também contribuiria para seus processos de reinserção social e para a redução do risco de revitimização futura.</p>

1. Introduction

Female delinquency has been an overlooked issue in the social sciences for decades (Lorenzo-Moledo, 2002). Theories of delinquency that emerged in the late 19th and much of the 20th century deliberately ignored female offenders or depicted them through biased and sexist stereotypes (Belknap, 2014).

It was not until the emergence of feminist criminology in the 1970s that studies began to deconstruct this 'gender blindness' (Cecil, 2006) and challenge explanations of human behavior that were, in reality, explanations of male behavior (Leonard, 1982). During this period, a growing number of international studies, rooted in different feminist perspectives, sought to address the existing gap in the literature. Initially, these works introduced new perspectives and theories on female delinquency (Adler, 1975; Heidensohn, 1968; Naffine, 1987), but empirical research soon followed, demonstrating

the relationship between this phenomenon and women's economic marginalization, adverse childhood experiences, and social exclusion (Carlen, 1985; Chesney-Lind, 1989; Daly, 1992).

Currently, there are studies from various disciplines that examine female delinquency, both at the international (Brennan *et al.*, 2012; Broidy *et al.*, 2018; Salisbury & Van Voorhis, 2009; Wright *et al.*, 2012) and national context (Almeda, 2003; Añaños-Bedriñana, 2010; Caravaca-Sánchez *et al.*, 2022; Lorenzo-Moledo, 2002; Mapelli *et al.*, 2013; Quiroga-Carrillo, 2022). These studies analyze the unique profiles of female offenders, delve into the etiology of their antisocial behavior, and explore the ways in which their pathways are shaped. Research has highlighted that many of these women exist at the intersection of multiple forms of marginalization, which are connected to factors such as social class, ethnicity, and gender—elements that shape their criminal careers (Crenshaw, 1989; Potter, 2013).

It has been demonstrated that these women come from contexts of poverty and socioeconomic marginalization (Chesney-Lind & Pasko, 2013), as well as from families where violence, neglect, or substance abuse are frequently present (Melendro, 2017). This intrafamilial situation explains why some have been placed in child protection systems, such as foster or residential care (Añaños-Bedriñana *et al.*, 2019; Igareda, 2007). Additionally, their educational attainment is generally low (De Miguel, 2014; Wright *et al.*, 2012), often leading to unemployment or temporary and precarious employment in low-skilled, feminized sectors (Cruells & Igareda, 2005; Wright *et al.*, 2012).

Evidence also points to high rates of alcoholism, substance abuse (Añaños-Bedriñana, 2010; Fazel *et al.*, 2017), and mental illnesses, with the most common diagnoses being depression, anxiety disorders, and post-traumatic stress disorder (PTSD; Caravaca-Sánchez *et al.*, 2022; Tyler *et al.*, 2019). In this regard, while personality disorders are more prevalent among men (Coolidge *et al.*, 2011), self-harming behaviors and the risk of suicide are significantly higher among women (Favril *et al.*, 2020).

However, if there is one factor that stands out in their criminal careers, it is victimization (Salisbury & Van Voorhis, 2009; Wright *et al.*, 2012). Child maltreatment and sexual abuse, as well as gender-based violence in adulthood, have been established in the scientific literature as two of the primary catalysts of female delinquency (Chesney-Lind & Pasko, 2013). Research has shown that both forms of victimization—especially gender-based violence—are disproportionately common among incarcerated women (Brennan *et al.*, 2012; De Miguel, 2014; Radatz & Wright, 2017) and have a greater prevalence in this population compared to their male counterparts (Brown *et al.*, 2021).

In this regard, gender-based violence emerges as a key factor in victimization and vulnerability, as it represents one of the clearest manifestations of inequality, subordination, and power dynamics exerted by men over women. According to the United Nations *Declaration on the Elimination of Violence against Women* (United Nations, 1993), gender-based violence encompasses any act of violence based on gender that results in, or has the potential to result in, physical, sexual, or psychological harm, also including threats of such acts, coercion, or arbitrary deprivation of liberty, whether in public or private life.

Studies framed within the pathways to crime theory have found that victimization represents a significant risk factor for women in the development of criminal behavior, incarceration (Daly, 1992; Salisbury & Van Voorhis, 2009),

recidivism (Fazel *et al.*, 2016; Lynch *et al.*, 2014), and revictimization (Abajobir *et al.*, 2017). In short, the experiences of oppression and abuse these women endure place them on a pathway where crime becomes a means of survival and coping with adversity, which, in turn, makes them more vulnerable to future forms of maltreatment (Chesney-Lind & Pasko, 2013; Jones *et al.*, 2021).

Moreover, these experiences place victims at risk of developing mental illnesses (trauma) and drug-related disorders (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2022; Fazel *et al.*, 2016; Jones *et al.*, 2021; Radatz & Wright, 2017). The relationship between victimization, substance abuse, and mental illness is complex, and various hypotheses have been developed to understand it (McKee & Hilton, 2017). The most widely accepted explanation argues that women who have experienced maltreatment and subsequently developed trauma turn to substance abuse as a means of alleviating the symptoms of mental illnesses such as PTSD (Saxena *et al.*, 2014; van Dam *et al.*, 2012).

On the other hand, previous research has shown that gender-based violence is strongly associated with different conditions of vulnerability, such as low educational attainment (Spencer *et al.*, 2019), exposure to child maltreatment (Abajobir *et al.*, 2017), substance use (Cyrus *et al.*, 2021), and offense type (Brennan *et al.*, 2012). This phenomenon cannot be understood in isolation but rather as part of a broader process of social exclusion that shapes the life trajectories of many incarcerated women. This process is characterized by the intersection of multiple risk factors and continued exposure to violence at different stages of life (Salisbury & Van Voorhis, 2009; Wright *et al.*, 2012). In this context, research has highlighted the need to incorporate a socio-educational approach in prisons to ensure women's successful reentry into society, addressing their trajectories of vulnerability (Añaños-Bedriñana & Yagüe, 2013).

Certainly, the Spanish penitentiary intervention has increasingly prioritized awareness and prevention programs focused on gender-based violence, such as 'Ser mujer.eS' (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias [SGIP], 2010). While the penitentiary administration offers other socio-educational programs to address needs related to mental health, substance dependence, violent behavior, and disabilities, among others, 'Ser mujer.eS' remains the only program specifically designed and implemented for female inmates.

Likewise, within the national context, research on victimization and incarcerated women is still in its early stages. Most studies originate from the Anglophone sphere, which limits our understanding of how these experiences intersect

with other characteristics and issues that this population may face.

This study aims to identify the incidence of gender-based violence in a sample of incarcerated women in Spain and to analyze, from a quantitative perspective, the association between having been a victim of gender-based violence and certain sociodemographic and criminological variables. Based on this main objective, the following specific goals are set:

1. Determine the prevalence of gender-based violence in a sample of incarcerated women in Spanish prisons.
2. Analyze the relationship between having been a victim of gender-based violence and diverse sociodemographic variables, such as educational attainment.
3. Examine the association between gender-based violence and criminological variables, including having been in foster or residential care during childhood, juvenile justice measures, substance use, recidivism, and offense type.
4. Identify associations of multiple victimization by assessing whether gender-based violence experienced in adulthood is related to prior child maltreatment.

In this regard, we also aim to reflect on the socio-educational implications of these findings, emphasizing the need to raise awareness of this reality so that prisons can design, implement, and assess programs aimed at addressing the victimization of incarcerated women from a gender-sensitive perspective.

2. Method

2.1. Participants

Due to institutional restrictions on accessing the prison population, especially during the COVID-19 pandemic, a non-probabilistic sampling method was employed for this study. First, prisons were selected through purposive non-probabilistic sampling. To ensure a balanced representation of the female prison population in Spain, the only three women-exclusive prisons under state administration at that time were chosen: Madrid I-Mujeres, Brieve (Ávila), and Alcalá de Guadaira (Sevilla). Additionally, four prisons with women's modules (where the majority of inmates are male) located in Galicia were included: Teixeira (A Coruña), Bonxe (Lugo), Pereiro de Aguiar (Ourense), and A Lama (Pontevedra). Second, the female participants were selected using

accidental sampling, with the only criterion for inclusion being the ability to speak Spanish.

In September 2021 (SGIP, 2021), the female inmate population in the Spanish penitentiary system was 3,969. For this study, 720 women were invited, of whom 384 agreed to participate. After analyzing the questionnaires and excluding incomplete ones, the final data-producing sample consisted of 376 women from seven Spanish prisons: Madrid I-Mujeres (44.4%), Alcalá de Guadaira (19.4%), Brieve (11.7%), Teixeira (9.9%), A Lama (9.3%), Pereiro de Aguiar (3.2%), and Bonxe (2.1%).

The average age of the participating inmates is 41.07 years ($SD = 10.89$), with a range spanning from 18 to 74 years. In this regard, although women of different ages participated, the majority were between 30 and 50 years old (63.6%). Most of them are Spanish (70.5%), but the sample also includes inmates from the Americas (23.1%), particularly Latin America (22.8%), and, to a lesser extent, from other European countries (5.1%), Africa (1.1%), and Australia (0.3%).

2.2. Instrument

This study is part of a broader research on socio-educational intervention with incarcerated women (Quiroga-Carrillo, 2022), in which two *ad hoc* instruments were used: a questionnaire for female inmates in prisons and a questionnaire for penitentiary professionals. Both instruments underwent an expert review process (Quiroga-Carrillo, 2022), which allowed for improvements in the questions in terms of both format (item placement and order) and content (expansion or elimination of items and degree of intelligibility).

For this study, only the following questions from the questionnaire for incarcerated women are used:

- Sociodemographic variables: age (continuous quantitative variable), children (dichotomous nominal qualitative), marital status (polytomous nominal qualitative), educational attainment (ordinal qualitative), employment status before incarceration (polytomous nominal qualitative), and whether the partner (or ex-partner) is or has been incarcerated (dichotomous nominal qualitative).
- Criminological profile: foster care (dichotomous nominal qualitative variable), residential care (dichotomous nominal qualitative), juvenile justice measures (dichotomous nominal qualitative), health problems due to drug use (dichotomous nominal qualitative), previous imprisonment

(dichotomous nominal qualitative), and offense type (polytomous nominal qualitative).

- Victimization: child maltreatment, perpetrator of child maltreatment, gender-based violence, and perpetrator of gender-based violence-all of which are polytomous nominal qualitative variables.

2.3. Procedure

The questionnaire was administered between September and December 2021 in the seven aforementioned prisons. Prior to its implementation, approval was obtained from the Bioethics Committee of the University of Santiago de Compostela, along with the necessary permissions from the SGIP. Following the recommendations of both entities, as well as the ethical principles of the Declaration of Helsinki, the data collected were used exclusively for statistical purposes, ensuring the confidentiality of the information and the anonymity of the participants.

For the administration of the questionnaire, the study was initially introduced to the inmates in a communal area of the prison (usually the library or dining hall) in the presence of a penitentiary professional. The purpose and objectives of the study were explained, and they were invited to participate, being informed that participation was voluntary and anonymous, and that penitentiary staff would not have access to their responses.

Those who agreed to participate were taken in small groups to a designated meeting room where they completed the questionnaires. Upon arrival, they received an informed consent form, which described the project, the instrument, and their rights as participants. After reading the document and addressing any questions they had, those who remained willing to participate were asked to sign the consent form.

Subsequently, the questionnaires were distributed, and each participant completed them individually within a time frame of 20 to 40 minutes. No inmate chose to withdraw from the study after the distribution of the questionnaires had begun. Women who were unable to read and

write or had difficulties with concentration or literacy received assistance from a member of the research team.

2.4. Data analysis

The study follows a quantitative, non-experimental, and descriptive design. For data analysis, the IBM SPSS v25 statistical package was used. First, we conducted a descriptive analysis of the variables to profile the characteristics of the sample. Subsequently, we examined the association between having experienced gender-based violence and other sociodemographic and criminological variables of the inmates (educational attainment, having been in foster or residential care, having received juvenile justice measures, substance use, recidivism, offense type, and having suffered child maltreatment).

To this end, we conducted a univariate analysis using the Pearson Chi-square test and Fisher's exact test ($\alpha = .05$, two-tailed significance). Fisher's test was used when the assumption of expected frequencies greater than 5 was not met for the Chi-square test. To measure the effect size of the non-square contingency tables, Cramer's V was employed, following Cohen's (1988) guidelines for interpretation: the effect is small when $V \geq .10$, medium when $V \geq .30$, and large when $V \geq .50$. According to Field (2018), for 2x2 contingency tables, the Phi coefficient (ϕ) was used, with interpretation equivalent to Pearson's correlation: the effect is small when $\phi \geq .10$, medium when $\phi \geq .30$, and large when $\phi \geq .50$.

3. Results

As shown in Table 1, most women in the sample have children (79.3%). 56.7% are in a domestic partnership or married. A significant portion (59.1%) has had or currently has a partner in prison. 43.3% have a low level of education (primary education), 40.4% reached a medium level (compulsory secondary education, intermediate vocational training, or upper secondary education), and a minority (16.3%) have completed higher vocational training or higher education. 52.8% were employed before incarceration.

Table 1. Sociodemographic characteristics of the inmates		
Variable	n	%
Has children		
Yes	298	79.3
No	73	19.4
Marital status		
Married	56	14.9
Domestic partnership	157	41.8
Single	73	19.4
Separated / Divorced	75	19.9
Widowed	15	4
Partner or ex-partner in prison		
Yes	182	59.1
No	126	40.9
Educational attainment		
No education / Low level	162	43.3
Medium level	151	40.4
High level	61	16.3
Employment status before incarceration		
Employed	195	52.8
Unemployed	77	20.9
Student	7	1.9
Homemaker	78	21.1
Retired / Pensioner	12	3.3

Table 2 presents their criminological profiles. 6% had been placed in foster care during childhood, more than double that percentage (12.6%) had been in residential care, and 16.7% had undergone juvenile justice measures. The majority (60.8%) report having had or currently having

health issues due to substance use. 64.4% are first-time incarcerations, while the remaining 35.6% are recidivists. They have primarily been convicted for thefts, burglaries, or property damage (37.3%) and drug trafficking (29.7%).

Table 2. Criminological profile of the inmates

Variable	n	%
Foster care		
Yes	22	6
No	343	94
Residential care		
Yes	46	12.6
No	319	87.4
Juvenile justice measures		
Yes	61	16.7
No	305	83.3
Health issues due to substance use		
Yes	228	60.8
No	147	39.2
First-time incarceration		
Yes	242	64.4
No	134	35.6
Offense type		
Theft, robbery, and property damage	137	37.3
Drug trafficking	109	29.7
Homicide and its forms	39	10.6
White-collar crimes	36	9.8
Other offenses ¹	46	12.5
¹ These include offenses such as assault, crimes against collective safety, against sexual freedom, against public order, terrorism, against moral integrity, and against public administration.		

Table 3 shows the incidence of victimization among the inmates. As can be seen, 26.9% have experienced some form of maltreatment during childhood (20.3% physical violence and 25.9%

psychological violence), and 59.6% have been abused by their ex-partner or current partner in adulthood (53.5% physical violence and 58.7% psychological violence).

Table 3. Victimization experiences of the inmates		
Variable	n	%
Child maltreatment		
Yes	101	26.9
No	274	73.1
Gender-based violence		
Yes	223	59.6
No	151	40.4

Following this, we employed the Chi-square test and Fisher's exact test to examine the association between having been a victim of gender-based violence and specific sociodemographic and criminological variables.

Regarding educational attainment, we found statistically significant differences, $\chi^2(2, 372) = 7.21, p = .027, V = .139$, with a small effect size (see Table 4). Women with a low or medium level of education showed a higher proportion of affirmative responses.

Table 4. Relationship between gender-based violence victimization and educational attainment						
Educational attainment	Gender-based violence				$\chi^2(2)$	V
	Yes		No			
	n	%	n	%		
No education / Low level	100	45.0	60	40.0	7.21*	.139
Medium level	95	42.8	56	37.3		
High level	27	12.2	34	22.7		
* $p < .05$.						

Fisher's exact test indicates a significant relationship between having been in foster care and having experienced gender-based violence ($p = .007, \phi = .140$), with a small effect size (see Table

5). The percentage of victims is higher among those who experienced a situation of neglect that led them to be placed in foster care (either with a family member or a non-relative).

Table 5. Relationship between gender-based violence victimization and foster care						
Foster care	Gender-based violence				$\chi^2(1)$	ϕ
	Yes		No			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Yes	19	8.8	3	2.0	7.14**	.140
No	196	91.2	145	98.0		
** <i>p</i> < .01.						

No differences were found based on whether the inmate had been placed in residential care, $\chi^2(1, 363) = 3.41, p = .065, \varphi = .097$, or whether they had received juvenile justice measures, $\chi^2(1, 364) = 2.96, p = .085, \varphi = .090$.

A significant association is detected between health problems due to substance use and gender-based violence, $\chi^2(1, 373) = 53.67, p < .001, \varphi = .379$, with a medium effect size. As shown in Table 6, the proportion of this abuse is higher among those who have or have had drug-related disorders.

Table 6. Relationship between gender-based violence victimization and health problems due to substance use

Substance use	Gender-based violence				$\chi^2(1)$	φ
	Yes		No			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Yes	169	76.1	58	38.4	53.67***	.379
No	53	23.9	93	61.6		

*** *p* < .001.

No differences were found based on recidivism, $\chi^2(1, 374) = 1.26, p = .262, \varphi = .058$, but significant differences were observed based on offense type, with a small effect size: $\chi^2(4, 365) = 22.65, p < .001, V = .249$. Women who were

incarcerated for theft or robbery, homicide and its forms, and other crimes report higher rates of gender-based violence compared to those who committed drug trafficking or white-collar crimes (see Table 7).

Table 7. Relationship between gender-based violence victimization and offense type

Offense type	Gender-based violence				$\chi^2(4)$	V
	Yes		No			
	n	%	n	%		
Theft, robbery, and property damage	90	40.9	46	31.7	22.65***	.249
Drug trafficking	50	22.7	58	40.0		
Homicide and its forms	30	13.6	9	6.2		
White-collar crimes	16	7.3	20	13.8		
Other offenses	34	15.5	12	8.3		

*** $p < .001$.

Finally, significant differences were observed with child maltreatment, $\chi^2(1, 374) = 3.98, p = .046, \varphi = .103$, although the effect size is small (see Table

8). Inmates who experienced abuse as minors report a higher proportion of victimization in adulthood.

Table 8. Relationship between gender-based violence victimization and child maltreatment						
Child maltreatment	Gender-based violence				$\chi^2(1)$	φ
	Yes		No			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Yes	68	30.5	32	21.2	3.98*	.103
No	155	69.5	119	78.8		
* <i>p</i> < .05.						

4. Discussion and Conclusions

The results lead us to conclude that a significant proportion of participants (nearly 60%) experienced gender-based violence from their ex-partner or current partner, with 54% reporting physical violence and 59% psychological violence. These figures align with other findings reported in the scientific literature and confirm the need to integrate a gender perspective into the socio-educational interventions developed in the correctional context.

In the United States, where significant progress has been made in this line of research, Jones *et al.* (2021) found that 69% of incarcerated women had experienced physical assault, 31% sexual abuse, and 72% psychological abuse in the 12 months prior to their most recent relationship before their arrest. In the study by Leone & Beeble (2024), the figures for physical abuse rise to 99% and for psychological violence to 100%. St. Cyr *et al.* (2021) present similar figures, with 91% reporting some form of gender-based violence in the 12 months before being incarcerated. Of these, 64% reported psychological abuse, 57% physical violence, 50% stalking, and 51% combined violence (physical, emotional, and sexual).

In Peru, Cyrus *et al.* (2021) found that 69% had experienced threats of violence, 61% physical violence, and 28% sexual assault. In Spain, the study by Fernández-Iglesias (2017) indicates that 26% had suffered physical abuse, 30% psychological and emotional abuse, and 13% sexual abuse, all at the hands of their partners. A few years before, Mapelli *et al.* (2013) established that 51% had been victims of gender-based violence prior to incarceration.

On the other hand, our data indicate a relationship between educational level and gender-based violence victimization. The literature has shown that higher educational attainment in women acts as a protective factor against gender-based violence, while lack of education is a risk factor (Damonti, 2019; Spencer *et al.*, 2019; Vives-Cases *et al.*, 2010). However, few

studies analyze this relationship with a sample of incarcerated women. In the study by St. Cyr *et al.* (2021), educational attainment was not associated with any form of gender-based violence. For Jones *et al.* (2021), a low level of education was significantly associated with adverse childhood experiences, but not with gender-based violence in adulthood. Although the results in this population are inconclusive, it is clear that strengthening the education and training of these women is crucial, not only to enhance their reintegration opportunities but also as a strategy to prevent future victimizations.

In our study, we also found a relationship between having been in foster care and having been a victim of gender-based violence. Again, the literature addressing the relationship between these two variables is limited. The research by Katz *et al.* (2023) reports a high prevalence of emotional abuse and bidirectional violence among adult women who had been in foster care. Jonson-Reid *et al.* (2007) concluded that a significant proportion of adolescents in foster care reported experiencing violence in intimate relationships. To our knowledge, there are no studies that examine this issue with a sample of women who are or have been incarcerated.

Overall, and in an attempt to explain our results, it can be hypothesized that child abuse and neglect were established as one of the triggering factors for delinquent behavior (Broidy *et al.*, 2018; Cernkovich *et al.*, 2008; Chesney-Lind & Pasko, 2013), placing these women at risk for revictimization (Abajobir *et al.*, 2017; Caravaca-Sánchez & Wolff, 2016). It remains to be analyzed whether foster care can offer these women an opportunity to promote healthy relationships or, conversely, represents an additional risk factor (Ball *et al.*, 2023). In any case, our results highlight the importance of developing early socio-educational interventions that address the consequences of child maltreatment and emotional vulnerability in women at risk of social exclusion.

Another relevant finding is the relationship between health problems due to substance

use and gender-based violence, a topic widely addressed in the literature. High prevalence rates of alcoholism and drug use have been documented among women who are victims (Ataia *et al.*, 2020; Stone & Rothman, 2019), including those who entered the criminal justice system (Cyrus *et al.*, 2021; McKee & Hilton, 2017). It is worth noting that, while it is common for abuse to precede substance dependence (Ahmadabadi *et al.*, 2019; Cernkovich *et al.*, 2008; Saxena *et al.*, 2014), it has also been shown that drug use represents a risk factor for future victimization (Cafferky *et al.*, 2018). Therefore, programs for female inmates must focus on trauma, substance abuse, and the dynamics of violence, adopting a holistic approach that addresses their interrelationship rather than treating them as isolated problems.

Women who entered prison for crimes such as theft, homicide, and other violent offenses are the ones who most report having suffered gender-based violence. Studies framed within the pathways to crime theory suggest the existence of a group of women with high rates of victimization (both in childhood and adulthood) who have committed serious and violent crimes (Brennan *et al.*, 2012; Daly, 1992; DeHart, 2018), as well as property offenses (Richie, 1996; Simpson *et al.*, 2008). Regarding the latter offense type, it is important to highlight that theft and robbery are crimes where women often participate alongside their partners (McNeeley, 2019; Simpson *et al.*, 2008). It has been shown that some abusive partners coerce women into committing crimes, covering them up, or even taking the blame for them (Barlow, 2016; Nuytiens & Christiaens, 2015). These findings highlight the need to prioritize the rehabilitative dimension of imprisonment, analyzing within the criminal justice system the biographical factors and the structural conditions that lead these women to offend. The justice system needs to consider not only the criminal behavior itself but also the impact of gender-based violence, coercion to commit crimes, and social exclusion as factors that may underlie many female criminal careers. Within the prison context, it is crucial to design and implement programs that address the specific needs of incarcerated women, arising from their recurrent experiences of violence.

Finally, the relationship between child maltreatment and gender-based violence in adulthood aligns with the existing literature on persistent victimization trajectories. In recent decades, it has been widely demonstrated that multiple and persistent victimization processes at an early age increase the likelihood of experiencing gender-based violence (Abajobir

et al., 2017; Caravaca-Sánchez & Wolff, 2016; Klest, 2012; Jones *et al.*, 2021). Specifically, among victims of child abuse, it is common for complex trauma to develop, leading to the normalization of abuse, emotional dysregulation, insecure attachment, feelings of guilt, and depression—characteristics that make them more vulnerable to future violence (Li *et al.*, 2019; Widom *et al.*, 2014). To break this cycle of victimization, prisons must implement interventions focused on trauma, promoting the emotional well-being of these women. This involves strategies that help them recognize and break patterns of abuse, develop coping skills, build healthy relationships, and access support resources upon their release.

Therefore, we can conclude that among Spanish incarcerated women, certain variables are directly related to experiencing gender-based violence, which reinforces the need for socio-educational interventions within prisons. The literature has highlighted that correctional treatment should incorporate education as a key element for reintegration, ensuring that female inmates have access to training programs, psychological support, and social assistance that address their specific needs stemming from violence and exclusion (Añaños-Bedriñana & Yagüe, 2013).

However, our study has several limitations. First, we did not include in the study any variables related to trauma, so we were unable to examine how this issue is associated with the experiences of violence. Additionally, there are several challenges when working in this context—a total institution—which has protocols and timeframes that are not always aligned with research requirements. Third, the restrictions on access to prisons, especially during the COVID-19 pandemic, forced us to use a purposive non-probability sampling method, which limits the generalization of the results to the entire female prison population in Spain. Finally, the questionnaire used is a self-administered instrument, which can lead to response biases, particularly in terms of social desirability.

Overall, we believe our work has contributed to a deeper understanding of this line of research in the Spanish context, where the analysis of victimization experienced by incarcerated women has been limited, particularly from a quantitative approach and within the field of Education Sciences.

Our results have several implications for the penitentiary system, the most notable of which is the integration of a gender perspective into the socio-educational interventions developed within prisons. International literature has outlined a set of guidelines that ensure the development of gender-responsive practices, including the following:

- The use of assessment instruments adapted to the specificities of female offending.
 - The implementation of gender-responsive programs that holistically address the prevention of violence, the development of autonomy, trauma, and substance abuse.
 - The reduction of the number of women in male prisons, considering dedicated facilities for female inmates.
 - The training of correctional staff in gender perspective and trauma response, ensuring that interventions promote real reintegration.

In this regard, several countries have developed initiatives and programs to address trauma and the prevention of gender-based violence, among other issues (Blanchette & Brown, 2006; Bloom *et al.*, 2003; Gelsthorpe, 2020). In Spain, as
- previously mentioned, the ‘Ser mujer.eS’ program (SGIP, 2010) stands out as the only program specifically designed for women offered by the penitentiary system. Thus, in our country, there remains a gap in the implementation of prison programs that specifically and comprehensively address the needs of these women. The administration must develop new initiatives that focus on mental health, trauma resulting from previous victimization experiences, substance abuse, motherhood, employability, and support networks, responding with a holistic socio-educational perspective to the complexity of these women’s pathways.

Therefore, the goal is to move towards more inclusive and effective prison models that not only punish but also educate, prevent, and promote the social reintegration of female inmates, many of whom come from complex cycles of social exclusion.

Nota

¹ The Alcalá de Guadaíra prison, located in Seville, was closed in 2024 to be converted into a prison psychiatric center.

Contributions

Contributions	Authors
Conceptualization and study design	Author 1 & 2
Literature review	Author 1
Data collection	Author 1 & 2
Data analysis and critical interpretation	Author 1 & 2
Manuscript revision and approval	Author 1 & 2

Funding

This research was funded by an ‘Aid for University Teacher Training’ (‘Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario’) from the Spanish Ministry of Education, Culture, and Sport (FPU17/00373).

Ethical statement

The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Bioethics Committee of the University of Santiago de Compostela (USC-39/2020) and the General Secretariat of Penitentiary Institutions (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias) of the Spanish Government. Informed consent was obtained from all participants involved in the study.

Conflict of interest statement

The authors declare no conflicts of interest.

Bibliographic References

- Abajobir, A. A., Kisely, S., Williams, G. M., Clavarino, A. M., & Najman, J. M. (2017). Substantiated Childhood Maltreatment and Intimate Partner Violence Victimization in Young Adulthood: A Birth Cohort Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 165-179. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0558-3>
- Adler, F. (1975). *Sisters in Crime*. McGraw-Hill.
- Ahmadabadi, Z., Najman, J. M., Williams, G. M., Clavarino, A. M., d'Abbs, P., & Smirnov, A. (2019). Intimate partner violence in emerging adulthood and subsequent substance use disorders: findings from a longitudinal study. *Addiction*, 114(7), 1264-1273. <https://doi.org/10.1111/add.14592>
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Ariel.
- Añaños-Bedriñana, F. T. (2010). Mujeres presas y su relación con las drogas. Implicaciones desde la Educación Social. In F. T. Añaños-Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 77-100). Editorial Gedisa.
- Añaños-Bedriñana, F. T., Melendro, M., & Raya, R. (2019). Mujeres jóvenes con medidas de protección y judiciales y sus tránsitos hacia la prisión. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 333-350. <https://doi.org/10.22550/rep77-2-2019-05>
- Añaños-Bedriñana, F. T., & Yagüe, C. (2013). Educación social en prisiones. Planteamientos iniciales y políticas encaminadas hacia la reinserción desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 75-98. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2013.22.06>
- Ataia, J., Mazzella, S., Roth, A. M., Robinson, L. F., Sell, R. L., & Lankenau, S. E. (2020). Multiple Victimization and Overdose Among Women With a History of Illicit Drug Use. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(3-4), NP1588-NP1613. <https://doi.org/10.1177/0886260520927501>
- Ball, B., Hoefler, S., Ding, X., Sevillano, L., & Faulkner, M. (2023). Promoting Healthy Relationships in Foster Care—"If I Had Seen What a Healthy Relationship Looks Like, that Would Have Changed My Perspective". *Violence Against Women*, 29(14), 2824-2847. <https://doi.org/10.1177/10778012231199106>
- Barlow, C. (2016). *Coercion and women co-offenders. A gendered pathway into crime*. Policy Press.
- Belknap, J. (2014). *The Invisible Woman. Gender, Crime and Justice* (4th ed.). Wadsworth Publishing Company.
- Blanchette, K., & Brown, S. L. (2006). *The Assessment and Treatment of Women Offenders: An Integrative Perspective*. John Wiley & Sons.
- Bloom, B. E., Owen, B., & Covington, S. (2003). *Gender responsive strategies: Research, practice, and guiding principles for women offenders*. United States Department of Justice, National Institute of Corrections. <https://s3.amazonaws.com/static.nicic.gov/Library/018017.pdf>
- Brennan, T., Breitenbach, M., Dieterich, W., Salisbury, E. J., & Van Voorhis, P. (2012). Women's Pathways to Serious and Habitual Crime. *Criminal Justice and Behavior*, 39(11), 1481-1508. <https://doi.org/10.1177/0093854812456777>
- Broidy, L. M., Payne, J., & Piquero, A. R. (2018). Making Sense of Heterogeneity in the Influence of Childhood Abuse, Mental Health, and Drug Use on Women's Offending Pathways. *Criminal Justice and Behavior*, 45(10), 1565-1587. <https://doi.org/10.1177/0093854818776687>
- Brown, S. L., Wanamaker, K. A., Greiner, L., Scott, T., & Skilling, T. A. (2021). Complex Trauma and Criminogenic Needs in a Youth Justice Sample: A Gender-Informed Latent Profile Analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 48(2), 175-194. <https://doi.org/10.1177/0093854820964513>
- Cafferky, B. M., Mendez, M., Anderson, J. R., & Stith, S. M. (2018). Substance use and intimate partner violence: A meta-analytic review. *Psychology of Violence*, 8(1), 110-131. <https://doi.org/10.1037/vio0000074>
- Caravaca-Sánchez, F., Vidovic, K. R., Fearn, N. E., & Vaughn, M. G. (2022). Incarcerated Women in Spain: The Salience of Traumatic Exposure. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(11-12), NP10126-NP10147. <https://doi.org/10.1177/0886260520985483>
- Caravaca-Sánchez, F., & Wolff, N. (2016). Prevalence and Predictors of Sexual Victimization Among Incarcerated Men and Women in Spanish Prisons. *Criminal Justice and Behavior*, 43(8), 977-991. <https://doi.org/10.1177/0093854816656895>
- Carlen, P. (Ed.). (1985). *Criminal Women: Autobiographical Accounts*. Polity Press.
- Cecil, D. K. (2006). Ceguera de género. La falta de consideración de las delinquentes femeninas por parte de la Criminología. In F. Bueno, J. L. Guzmán, & A. Serrano (Coords.), *Derecho penal y Criminología como fundamento de la Política criminal. Estudios en homenaje al Profesor Alonso Serrano Gómez* (pp. 171-183). Editorial Dykinson.

- Cernkovich, S. A., Lanctôt, N., & Giordano, P. C. (2008). Predicting Adolescent and Adult Antisocial Behavior Among Adjudicated Delinquent Females. *Crime & Delinquency*, 54(1), 3-33. <https://doi.org/10.1177/001128706294395>
- Chesney-Lind, M. (1989). Girls' Crime and Women's Place: Toward a Feminist Model of Female Delinquency. *Crime and Delinquency*, 35(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/001128789035001002>
- Chesney-Lind, M., & Pasko, L. J. (2013). *The female offender: Girls, Women and Crime* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Coolidge, F. L., Marle, P. D., Van Horn, S. A., & Segal, D. L. (2011). Clinical Syndromes, Personality Disorders, and Neurocognitive Differences in Male and Female Inmates. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 741-751. <https://doi.org/10.1002/bsl.997>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Cruells, M., & Igareda, N. (Coords.). (2005). *Mujeres, integración y prisión*. Aurea Editores.
- Cyrus, E., Sanchez, J., Madhivanan, P., Lama, J. R., Bazo, A. C., Valencia, J., Leon, S. R., Villaran, M., Vagenas, P., Sciaudone, M., Vu, D., Coudray, M. S., & Atice, F. L. (2021). Prevalence of Intimate Partner Violence, Substance Use Disorders and Depression among Incarcerated Women in Lima, Perú. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11134. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111134>
- Daly, K. (1992). Women's pathways to felony court: Feminist theories of lawbreaking and problems of representation. *Southern California Review of Law and Women's Studies*, 2, 11-52.
- Damonti, P. (2019). Exclusión social como factor de riesgo de violencia de género en la pareja. *Papers. Revista de Sociologia*, 104(3), 485-523. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2570>
- DeHart, D. D. (2018). Women's Pathways to Crime: A Heuristic Typology of Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, 45(10), 1461-1482. <https://doi.org/10.1177/0093854818782568>
- De Miguel, E. (2014). Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. *ZERBITZUAN*, 56, 75-86. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.56.05>
- Favril, L., Yu, R., Hawton, K., & Fazel, S. (2020). Risk factors for self-harm in prison: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 7(8), 682-691. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(20\)30190-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30190-5)
- Fazel, S., Hayes, A. J., Bartellas, K., Clerici, M., & Trestman, R. (2016). The mental health of prisoners: a review of prevalence, adverse outcomes and interventions. *The Lancet Psychiatry*, 3(9), 871-881. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30142-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30142-0)
- Fazel, S., Yoon, I. A., & Hayes, A. J. (2017). Substance use disorders in prisoners: an updated systematic review and meta-regression analysis in recently incarcerated men and women. *Addiction*, 112(10), 1725-1739. <https://doi.org/10.1111/add.13877>
- Fernández-Iglesias, A. (2017). Relaciones de pareja en mujeres presas. Violencia: tipos, consecuencias y aceptación. In F. T. Añños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 105-119). Narcea Ediciones.
- Field, A. P. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Gelsthorpe, L. (2020). What works with women offenders? An English and Welsh perspective. In P. Ugwu-dike, H. Graham, F. McNeill, P. Raynor, F. S. Taxman, & C. Trotter (Eds.), *The Routledge Companion to Rehabilitative Work in Criminal Justice* (pp. 622-632). Routledge.
- Heidensohn, F. M. (1968). The deviance of women: a critique and an enquiry. *The British Journal of Sociology*, 19(2), 160-175.
- Jones, M. S., Peck, B. M., Sharp, S. F., & McLeod, D. A. (2021). Childhood adversity and intimate partner violence in adulthood: The mediating influence of PTSD in a sample of women prisoners. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), NP8590-NP8614. <https://doi.org/10.1177/0886260519844277>
- Jonson-Reid, M., Scott Jr., L. D., McMillen, J. C., & Edmond, T. (2007). Dating violence among emancipating foster youth. *Children and Youth Services Review*, 29(5), 557-571. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.12.008>
- Katz, C. C., Okpych, N. J., Charles, P., Wall, E., & Courtney, M. E. (2023). Prevalence and Predictors of Intimate Partner Violence Among Youth with Foster Care Histories. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(19-20), 10611-10639. <https://doi.org/10.1177/08862605231175910>
- Klest, B. (2012). Childhood trauma, poverty, and adult victimization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(3), 245-251. <https://doi.org/10.1037/a0024468>
- Leonard, E. B. (1982). *Women, crime, and society: A critique of theoretical criminology*. Longman.
- Leone, J. M., & Beeble, M. L. (2024). Incarcerated Women's Strategic Responses to Intimate Terrorism. *Journal of Family Violence*, 39, 65-76. <https://doi.org/10.1007/s10896-022-00400-x>
- Li, S., Zhao, F., & Yu, G. (2019). Childhood maltreatment and intimate partner violence victimization: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 88, 212-224. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.012>

- Lorenzo-Moledo, M. (2002). La delincuencia femenina. *Psicothema*, 14(Supl.), 174-180. <http://www.psicothema.com/pdf/3488.pdf>
- Lynch, S. M., DeHart, D. D., Belknap, J. E., Green, B. L., Dass-Brailsford, P., Johnson, K. A., & Whalley, E. (2014). A Multisite Study of the Prevalence of Serious Mental Illness, PTSD, and Substance Use Disorders of Women in Jail. *Psychiatric Services*, 65(5), 670-674. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300172>
- Mapelli, B., Herrera, M., & Sordi, B. (2013). La exclusión de las excluidas. ¿Atiende el sistema penitenciario a la necesidad de género?: una visión andaluza. *Estudios Penales y Criminológicos*, 33, 59-95. <https://revistas.usc.gal/index.php/epc/article/view/1340>
- McKee, S. A., & Hilton, N. Z. (2017). Co-Occurring Substance Use, PTSD, and IPV Victimization: Implications for Female Offender Services. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(3), 303-314. <https://doi.org/10.1177/1524838017708782>
- McNeeley, S. (2019). Gendered Pathways into Co-Offending Among a Sample of Adult Burglary and Robbery Offenders. *Crime & Delinquency*, 65(12), 1711-1739. <https://doi.org/10.1177/0011128719871524>
- Melendro, M. (2017). La infancia y la juventud de las mujeres presas, una referencia clave para la intervención socioeducativa. In F. T. Añños-Bedriñana (Dir.), *En prisión. Realidades e intervención socioeducativa y drogodependencias en mujeres* (pp. 90-103). Narcea Ediciones.
- Naffine, N. (1987). *Female crime. The construction of women in criminology*. Allen and Unwin.
- Nuytiens, A., & Christiaens, J. (2015). "It all has to do with men". How abusive romantic relationships impact on female pathways to prison. In C. Kruttschnitt & C. Bijleveld (Eds.), *Lives of Incarcerated Women: An international perspective* (pp. 32-46). Routledge.
- Potter, H. (2013). Intersectional criminology: Interrogating identity and power in criminological research and theory. *Critical Criminology*, 21(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/s10612-013-9203-6>
- Quiroga-Carrillo, A. (2022). *Perspectiva de género e intervención socioeducativa con mujeres en las cárceles españolas* [Doctoral thesis, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva, Repositorio Institucional da Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/30357>
- Radatz, D. L., & Wright, E. M. (2017). Does Polyvictimization Affect Incarcerated and Non-Incarcerated Adult Women Differently? An Exploration Into Internalizing Problems. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(9), 1379-1400. <https://doi.org/10.1177/0886260515588921>
- Richie, B. E. (1996). *Compelled to Crime: The Gender Entrapment of Battered Black Women*. Routledge.
- Salisbury, E. J., & Van Voorhis, P. (2009). Gendered Pathways. A Quantitative Investigation of Women Probationers' Paths to Incarceration. *Criminal Justice and Behavior*, 36(6), 541-566. <https://doi.org/10.1177/0093854809334076>
- Saxena, P., Messina, N. P., & Grella, C. E. (2014). Who Benefits From Gender-Responsive Treatment?: Accounting for Abuse History on Longitudinal Outcomes for Women in Prison. *Criminal Justice and Behavior*, 41(4), 417-432. <https://doi.org/10.1177/0093854813514405>
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2010). *Ser mujer.eS. Programa de intervención con mujeres privadas de libertad. Manual para Profesionales*. Ministerio del Interior. https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/72836/Documento_Penitenciario_9_Ser_Mujer_profesionales.pdf
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2021). *Datos estadísticos de la población reclusa. Septiembre 2021*. Retrieved from <https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/777158/SEPTIEMBRE+2021.pdf/95f46fe1-6848-04dc-2114-71d81e322218?version=1.0>
- Simpson, S. S., Yahner, J. L., & Dugan, L. (2008). Understanding women's pathways to jail: Analysing the lives of incarcerated women. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41(1), 84-108. <https://doi.org/10.1375/acri.41.1.84>
- Spencer, C. M., Stith, S. M., & Cafferky, B. (2019). Risk markers for physical intimate partner violence victimization: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.009>
- St. Cyr, S., Jaramillo, E. T., Garrison, L., Malcoe, L. H., Shamblen, S. R., & Willging, C. E. (2021). Intimate Partner Violence and Structural Violence in the Lives of Incarcerated Women: A Mixed-Method Study in Rural New Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6185. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126185>
- Stone, R., & Rothman, E. F. (2019). Opioid Use and Intimate Partner Violence: a Systematic Review. *Current Epidemiology Reports*, 6(2), 215-230. <https://doi.org/10.1007/s40471-019-00197-2>
- Tyler, N., Miles, H. L., Karadag, B., & Rogers, G. (2019). An updated picture of the mental health needs of male and female prisoners in the UK: prevalence, comorbidity, and gender differences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(9), 1143-1152. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01690-1>
- United Nations. (1993). *Declaration on the Elimination of Violence against Women*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>

- van Dam, D., Vedel, E., Ehling, T., & Emmelkamp, P. M. G. (2012). Psychological treatments for concurrent posttraumatic stress disorder and substance use disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 202-214. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.01.004>
- Vives-Cases, C., Gil-González, D., Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agüir, V., Plazaola-Castaño, J., Montero-Piñar, M. I., & Torrubiano-Domínguez, J. (2010). Identifying sociodemographic differences in Intimate Partner Violence among immigrant and native women in Spain: A cross-sectional study. *Preventive Medicine*, 51(1), 85-87. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.03.017>
- Widom, C. S., Czaja, S., & Dutton, M. A. (2014). Child abuse and neglect and intimate partner violence victimization and perpetration: A prospective investigation. *Child Abuse & Neglect*, 38, 650-663. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.11.004>
- Wright, E. M., Van Voorhis, P., Salisbury, E. J., & Bauman, A. (2012). Gender-Responsive Lessons Learned and Policy Implications for Women in Prison: A review. *Criminal Justice and Behavior*, 39(12), 1612-1632. <https://doi.org/10.1177/0093854812451088>

HOW TO CITE THE ARTICLE

Quiroga-Carrillo, A., & Lorenzo-Moledo, M. (2025). Gender-based violence in the pathways of incarcerated women in Spain. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 171-186. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.10

AUTHOR'S ADDRESS

Anaïs Quiroga Carrillo. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: anaïs.quiroga.carrillo@usc.es

Mar Lorenzo Moledo. Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Ciencias da Educación (Campus Vida), Xosé María Suárez Núñez, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

ACADEMIC PROFILE**ANAÏS QUIROGA CARRILLO**

<https://orcid.org/0000-0002-0705-8921>

Assistant Professor in Theory and History of Education at the Department of Pedagogy and Didactics, University of Santiago de Compostela. She is a member of the ESCULCA Research Group and the RIES Research Network. Her research addresses socio-educational intervention in prison, family education, and youth employability.

MAR LORENZO MOLEDO

<https://orcid.org/0000-0002-2768-3329>

Full Professor of Theory and History of Education at the Department of Pedagogy and Didactics, University of Santiago de Compostela. She belongs to the ESCULCA Research Group and the RIES Research Network. Her research focuses on labour pedagogy, penitentiary pedagogy, service-learning, and migration and education.

Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género

Urban artistic expressions for socio-educational work on gender-based violence

Expressões artísticas urbanas para um trabalho socioeducativo sobre a violência de género

Miguel Ángel BURÓN-VIDAL  <https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Noemi LAFORGUE-BULLIDO  <https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 13.III.2024

Fecha de revisión: 01.V.2024

Fecha de aceptación: 21.III.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Miguel Ángel Burón Vidal: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

PALABRAS CLAVE:

Discriminación de género;
cultura urbana;
música;
adolescencias;
educación informal.

RESUMEN: El papel de los contextos de socialización como la escuela, la familia o el grupo de iguales respecto a la construcción dispar del género ha sido un aspecto ampliamente abordado. No obstante, en las últimas décadas la mirada de las ciencias sociales y el debate público se está agrupando alrededor de otras formas de aprendizaje que influyen en esta construcción. Uno de los ámbitos que destaca por su constante aparición en estos debates es el de las artes urbanas, acusadas a menudo de generar esa violencia en la población más joven. En el presente artículo se va a ahondar en esta relación, así como en las potencialidades que pueden tener estas expresiones culturales para cuestionar la violencia de género. Para ello, se entrevistó a 15 figuras educativas que incorporan la música Rap en diferentes actividades socioeducativas con adolescencias para tratar de esclarecer: las situaciones de violencia de género más comunes en estos contextos; su percepción acerca del papel de este estilo musical respecto a esta violencia; y los potenciales que presenta para cuestionar y transformar la situación. Algunas de las violencias señaladas tienen que ver con la presunción de masculinidad de este género, con la falta de referentes femeninos en el mismo o con la existencia de letras que reproducen ideas misóginas. No obstante, las personas entrevistadas consideran que este estilo musical promueve el machismo como cualquier otra manifestación cultural inmersa en un sistema patriarcal. Además, consideran que, bien dirigida, la intervención socioeducativa por medio del Rap cuenta con potencialidades para trabajar la violencia de género con adolescencias como: el atractivo que supone para esta población, su fácil manejo, la posibilidades que ofrece para propiciar referentes que se salen de la masculinidad/feminidad hegemónica, la importancia que concede a la experiencia personal o la facilidad con la que propicia conversaciones que difícilmente se dan en otros contextos socioeducativos.

KEYWORDS: Gender discrimination; urban culture; music; adolescence; informal education.	ABSTRACT: The role of socialization contexts such as school, family or peer group in the disparate construction of gender has been widely addressed. However, in recent decades, the social science gaze and public debate has been clustering around other forms of learning that influence this construction. One of the areas that stands out for its constant appearance in these debates is the urban arts, often accused of generating violence in the younger population. This article will delve into this relationship, as well as the potential of these cultural expressions to question gender violence. For this reason, 15 educational figures who incorporate Rap music in different socio-educational activities with adolescents were interviewed to try to clarify: the most common situations of gender violence in these contexts; their perception of the role of this genre with respect to this violence; and the potential it presents for questioning and transforming the situation. Some of the violence pointed out has to do with the presumption of masculinity of this genre, with the lack of female referents in it or with the existence of lyrics that reproduce misogynist ideas. However, the people interviewed consider that this musical genre promotes machismo like any other cultural manifestation immersed in a patriarchal system. Furthermore, they consider that, if well directed, socio-educational intervention through rap music has the potential to work on gender violence with adolescents, such as: its appeal to this population, its ease of use, the possibilities it offers to promote references that go beyond hegemonic masculinity/ femininity, the importance it gives to personal experience and the ease with which it encourages conversations that are difficult to have in other socio-educational contexts.
PALAVRAS-CHAVE: Discriminação de gênero; cultura urbana; música; adolescência; educação informal.	RESUMO: O papel dos contextos de socialização, como a escola, a família ou o grupo de pares, na construção díspar do gênero tem sido amplamente abordado. No entanto, nas últimas décadas, o olhar das ciências sociais e o debate público têm vindo a aglutinar-se em torno de outras formas de aprendizagem que influenciam essa construção. Uma das áreas que se destaca pelo seu constante aparecimento nestes debates é a das artes urbanas, frequentemente acusada de gerar esta violência na população mais jovem. Este artigo irá aprofundar esta relação, bem como o potencial destas expressões culturais para questionar a violência de gênero. Para tal, foram entrevistadas 15 figuras educativas que incorporam a música Rap em diferentes actividades socioeducativas com adolescentes, de forma a tentar clarificar: as situações de violência de gênero mais comuns nestes contextos; a sua perceção do papel deste estilo musical relativamente a esta violência; e o potencial que apresenta para questionar e transformar a situação. Algumas das violências apontadas têm a ver com a presunção de masculinidade deste gênero musical, com a ausência de referentes femininos ou com a existência de letras que reproduzem ideias misóginas. No entanto, os entrevistados consideram que esse estilo musical promove o machismo como qualquer outra manifestação cultural imersa em um sistema patriarcal. Além disso, consideram que, se bem orientada, a intervenção socioeducativa através do Rap tem potencialidades para trabalhar a violência de gênero com adolescentes, tais como: a sua atratividade para esta população, a sua facilidade de utilização, as possibilidades que oferece para promover referências que vão para além da masculinidade/feminilidade hegemónica, a importância que dá à experiência pessoal e a facilidade com que incentiva conversas difíceis de ter noutros contextos socioeducativos.

1. Introducción

La forma en la que se reproducen las ideas que sustentan la desigualdad de género ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la familia (González Barea y Rodríguez Marín, 2020; Alemany Arrebola et. al., 2019), en el ámbito de las instituciones educativas (Bas Peña, 2015) y en los modelos de atracción y primeras relaciones amorosas (Sánchez Gómez et al., 2015; Aubert Simon et al., 2010). Con creciente importancia, se ha ampliado el foco de investigación a la relación entre la violencia de género y la cultura urbana, así como en el impacto de esta relación en la población adolescente (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023, Hormigos-Ruiz et al., 2018), lugar en el que centramos la mirada en el presente artículo.

Desde que se señalaron dinámicas de enfrentamiento de clase con las culturas dominantes por parte de identidades extra-institucionales en las ciudades occidentales de la segunda mitad del siglo XX (Hall y Jefferson, [1993] 2014), las culturas juveniles han ido revelando la complejidad de sus maneras de adhesión, creación y consumo de expresiones estéticas. Disidencias y recreaciones identitarias han convivido con la imitación e hibridación descontextualizada de otras formas artísticas, con diferente grado de absorción por el mercado o de subordinación al marco hegemónico (Álvarez García et al., 2024). Se puede convenir que las prácticas -con raíces en la afrodiáspora- incluidas en la cultura Hip-Hop desde los años 80 del siglo pasado corresponden al punto de partida de lo que aquí se califican como *artes urbanas* (Ballarín, 2019).

Específicamente, el Rap sería el estilo musical diverso surgido de la efervescencia juvenil que desafiaba la frustración por medio de grafitis, fiestas y otras estéticas conflictuales (Marchant, 2024) en barrios estigmatizados durante los años 70 del siglo aludido (Ladrero, 2016). Sus diferentes expresiones han sido significativamente elocuentes reflejando las dinámicas de poder y las contradicciones de los relatos sociales más idealizados e inocuos (Mustaffa, 2022).

A menudo, se juzga a estas expresiones artísticas como promotoras de mensajes que fomentan la desigualdad de las mujeres (Johnson, et. al., 2017); no obstante, como ya se ha apuntado, se considera aquí que la interacción entre quienes protagonizan estos fenómenos culturales y la estructura social patriarcal responde a dinámicas más complejas y en ningún caso unidireccionales. Así como desde una mirada interseccional es posible reconocer la manera en que estas manifestaciones son atravesadas por el machismo estructural, en interacción con otras formas de dominación (Hill Collins y Bilge, 2019), desde la perspectiva y la praxis de las pedagogías críticas se han considerado algunas acciones socioeducativas que pueden incorporar su potencial identificador y cuestionador de la violencia de género, contando con algunos de los resortes transformadores activos en sus propias prácticas (Hunt, 2018; Muhammad, 2015).

2. Justificación y objetivos

Muchos espacios educativos se han percatado del atractivo que tienen estas formas de expresión para las adolescencias y de cómo pueden servir para cuestionar estereotipos y violencias de género. Tanto el Rap como las danzas urbanas son modelos significativos de construcción de identidades disidentes y creación de espacios simbólicos alternativos de pertenencia –por más que lo efímero de su duración y modos de vinculación haya sido calificado como *sociabilidad débil* (López et al., 2021)–. Estos han propuesto discursos verbales y corporales facilitadores del empoderamiento para adolescencias vulnerabilizadas y excluidas (Adjapong y Emdin, 2015).

Así, se ha argumentado que el Rap puede ser una forma de resistencia contra las estructuras patriarcales, dando voz a las experiencias y luchas de las mujeres (Muhammad, 2015; Pégram, 2015), como han demostrado múltiples artistas que denuncian en sus letras la desigualdad y la violencia de género. La danza, por su parte, representa frecuentemente un desafío a las normas de género tradicionales y empodera a quienes bailan para explorar y cuestionar conceptos de

masculinidad y feminidad. Investigaciones como la de Casu (2024) han destacado la importancia de las comunidades de baile urbano como espacios donde se promueve la diversidad y se desafían las dinámicas de género nocivas.

Sin embargo, la interpretación de las expresiones artísticas urbanas puede resultar más ambigua. No faltan las manifestaciones disruptivas que llaman la atención por discursos violentos que, si no se atiende a los contextos que explican los códigos de artistas y receptores (Cunningham y Rious, 2015), se suelen denostar como artes peligrosas. Algunas de estas expresiones de la cultura Hip-Hop o diversas danzas urbanas pueden reproducir valores hegemónicos propios de estados patriarcales: fetichización de las mujeres, exaltación de la fuerza masculina como un valor deseable, materialismo y misoginia (Haaken et al., 2012). Estas ideas no tienen consecuencias negativas solo para las mujeres, sino que también limitan el ideario de masculinidad deseado, centrándose en características como la fuerza física, la supuesta neutralidad emocional o el control de sus compañeras afectivo-sexuales (Baxter y Marina, 2008). Dichos estereotipos podrían tener aún mayores consecuencias en las mujeres y hombres racializados, a quienes históricamente se les han atribuido características físicas, sociales y relacionales que siguen en nuestros idearios colectivos y se refuerzan a través de las distintas manifestaciones artísticas (Davis, [1981] 2004; hooks, [1994] 2001). La preocupación por estos efectos negativos ha fomentado el debate acerca de la conveniencia del uso de estas expresiones artísticas en contextos socioeducativos.

No obstante, se puede considerar que afrontar las prácticas artísticas juveniles actuales como herramientas educativas preventivas de las violencias de género significa comprender la dimensión política de la educación, como espacio decisivo de práctica, construcción y cuestionamiento democráticos (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020). Siguiendo a Fernández Martorell (2020), politizar la educación supone priorizar preguntas significativas sobre respuestas dadas, profundizar en las causas de los problemas y visibilizar el currículo oculto validado por las políticas educativas en relación con su valor social.

Este trabajo se propone explorar la experiencia de profesionales que incorporan de forma diversa una de estas artes urbanas, la música Rap, como estrategia de acción socioeducativa. Para esto, se analizan sus vivencias y percepciones acerca de la vinculación de esta expresión artística con la violencia de género, así como sus potencialidades

para hacer frente a este tipo de opresión. Con este objetivo, se adopta aquí la perspectiva que ofrece la conjunción de las pedagogías críticas y de rupturas (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023), con la comprensión de la interdependencia de las violencias de género con otros ejes de dominación (Ugena-Sancho, 2023). En este sentido, este estudio se enmarca en el feminismo interseccional, que tiene en cuenta el lugar central de la complejidad de interrelaciones de opresión/ desigualdad experimentadas y expresada por las adolescencias a través de sus propios conocimientos técnicos/creativos (Hill Collins y Bilge, 2019). Cobra así importancia, además de la realidad situada de quienes protagonizan estos procesos, la creación de relaciones educativas de carácter emancipador, transformador y no individualista (Garcés, 2020) y la facilitación de prácticas artísticas con la potencialidad de renombrar experiencias y recomponer formas organizativas de participación creativa y crítica (Graham, 2020).

3. Metodología

La complejidad y naturaleza contextual del fenómeno que se pretende conocer orientó esta investigación hacia el paradigma cualitativo. Se trata de una propuesta que se sitúa dentro de las investigaciones fenomenológicas que tratan de examinar la experiencia de sujetos concretos en torno a un hecho bien acotado (Loayza Maturrano, 2020). Para ello se realizaron 15 entrevistas en profundidad a figuras educativas de distintos contextos. Sin embargo, a pesar de que la propuesta no tuvo la pretensión de trasladar los resultados a otros entornos, se siguieron criterios de calidad que asegurasen la rigurosidad del estudio (Tracy, 2021; Díaz Bazo, 2019): se escogieron informantes con distintas características demográficas –la muestra es diversa respecto al género, la edad, la procedencia y la vinculación con la música Rap– y que trabajasen en proyectos variados con el fin de ofrecer una diversidad de perspectivas suficientemente amplia –proyectos de acción comunitaria, de ocio y tiempo libre, de intervención social, etc.–; se definió –y se ha plasmado a lo largo del apartado de justificación– la posición previa de las investigadoras como ejercicio de transparencia –su vinculación personal con la música Rap como medio de expresión y como herramienta educativa–; se ilustró el análisis con literales de

las entrevistas para tratar de evitar la excesiva interpretación de las autoras; y se siguieron los procedimientos éticos pertinentes para la protección de las participantes y sus intereses –se informó acerca de los objetivos, procedimientos y posibles usos de la investigación, se proporcionó un consentimiento informado que detallaba toda la información, se propició un espacio para la resolución de dudas y se ofreció la posibilidad de anonimizar sus contribuciones–. Además, se realizaron acciones extra para asegurar la adecuación del análisis a la percepción de las entrevistadas como: la transcripción manual, completa e inmediata de las mismas; la devolución de las transcripciones a las participantes para corregir posibles errores de transcripción; y el retorno del análisis a estas para subsanar posibles errores de interpretación.

La muestra, de carácter intencional o de conveniencia, respondió a los siguientes criterios: que se tratase de personas que trabajasen en entornos socioeducativos con adolescencias vulnerabilizadas –que sufrían algún tipo de violencia interpersonal o sistémica–; que incorporasen la música Rap como herramienta educativa a sus prácticas pedagógicas; y que se reflejase la representatividad de género en la muestra. A pesar de no buscar replicabilidad de los datos, sino la profundización en experiencias concretas, se siguió el criterio de saturación (Chicharro Merayo, 2003) con el fin de decidir el número de entrevistas a realizar. Para acceder a estas personas se llevaron a cabo llamamientos a través de las redes sociales X e Instagram. Las entrevistas se registraron en audio para su posterior transcripción y análisis. Todas las participantes fueron informadas acerca del objetivo de la investigación y del posible uso de los datos. Para ello se les envió un documento explicativo con suficiente antelación, junto con un formulario de consentimiento informado. Sólo una de las personas participantes solicitó que su participación fuese anonimizada como forma de proteger a las personas junto a las que trabajaba. El resto requirió ser identificado mediante su nombre personal o AKA¹. Respecto al perfil de las personas entrevistadas se trata de 6 mujeres y 9 hombres de entre 24 y 41 años. Estas personas desarrollaban su actividad en España (n = 9), México (n = 5) y Colombia (n = 1). El tipo de proyectos y la franja etaria con la que trabajan puede consultarse en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1. Descripción de los proyectos y la población con la que se trabaja

Código entrevista	Proyecto y población
E01. Álvaro	– Proyecto “Barrios”, de intervención socio comunitaria a través de la música Rap dirigido a niñas y adolescencias de los barrios de Orcasitas y las Torres de Villaverde.
E02. Ángel	– Centro privado de intervención educativa y terapéutica dirigido a adolescencias con distintos problemas de adicción/conducta en el que reciben atención ambulatoria o residencial.
E03. Carlos	– Unidad de formación e inserción laboral (UFIL) 1.º de mayo destinado a adolescencias que no han promocionado en el sistema educativo obligatorio.
E04. Íñigo	– Proyecto “Barrios”, de intervención socio comunitaria a través de la música Rap dirigido a niñas y adolescencias de los barrios de Orcasitas y las Torres de Villaverde.
E05. Danger	– Centros de educación secundaria de México. – Centros penitenciarios de México de adolescentes con penas de restricción de la libertad por delitos como homicidio o tráfico de drogas.
E06. Marina	– Taller los derechos de las mujeres en el mundo organizados por la Fundación Mujeres y dirigidos a la población adolescente.
E07. Skafo Lafaro	– Taller para casa-hogar situada en Tijuana dirigido a niñas y adolescencias migrantes no acompañados. – Taller de expresión a través del Rap para mujeres e identidades disidentes adolescentes.
E08. Julio	– Taller de Rap dirigido a adolescencias usuarias del Centro de Participación e Integración de inmigrantes (CEPI) hispano dominicano de Tetuán. – Proyecto de animación sociocultural en el barrio del Ruedo dirigido a adolescencias.
E09. Anonimizado	– Programa de prevención y tratamiento del ausentismo escolar en Institutos. – Taller de rap en un proyecto de acción socio-comunitaria en un Barrio de Murcia dirigido a adolescencias.
E10. Lucía	– Proyecto de rap que trabaja con niñas y adolescencias que han formado parte del conflicto armado de Colombia.
E11. Masta Quba	– Proyecto de expresión a través del Rap dirigido a mujeres adolescentes y adultas.
E12. Prince Jaguar	– Proyecto de ocio y tiempo libre en espacio joven de Cataluña dirigido a adolescentes.
E13. Vanesa	– Actividad de los centros juveniles de la Comunidad de Madrid “Desmontando el racismo” dirigidas a adolescentes con experiencias de migración. – Actividad de ocio y tiempo libre dirigida a las adolescencias usuarias de los centros de jóvenes de la Comunidad de Madrid.
E14. Ángel Under Clap	– “Hip-Hop entre culturas”. Experiencia de trabajo con niñas indígenas de México sobre la importancia del cuidado del agua.
E15. Fémina Fatal	– “Círculo abierto”. Taller de freestyle para adolescentes y jóvenes de Ensenada (Tijuana). – Feminoise cypher, taller de improvisación para mujeres jóvenes y adolescentes.

Para el análisis de datos se utilizó la técnica Análisis de Contenido Temático (Morentin Encina *et al.*, 2022). De esta manera se buscaron patrones recurrentes entre los discursos de las entrevistadas sin dejar por ello de plasmar la diversidad de voces y experiencias. Para facilitar este análisis se ha utilizado el software de análisis Atlas ti 9.1.7., una herramienta ampliamente

utilizada en la investigación educativa (Cipollone, 2022). La categorización se realizó mediante un proceso inductivo, buscando hacer una aproximación descriptiva e interpretativa del fenómeno de estudio (Acosta Faneite, 2023). Las categorías emergentes del trabajo de campo, así como sus significados y frecuencias pueden consultarse en la Tabla 2:

Tabla 2. Listado de categorías de análisis operativizadas

Nombre de la categoría	Definición	Frecuencia
1. Situaciones de violencia machista.	Situaciones en las que se producían manifestaciones de violencia machista en el trabajo con jóvenes a través de la música Rap.	n = 15
1.1. Cultura Hip-Hop como espacio masculino.	Circunstancias en las que las adolescencias vinculan la cultura Hip-Hop como un espacio exclusivamente para hombres.	n = 6
1.2. Falta de referentes femeninos.	Ocasiones en las que las personas entrevistadas señalaban la falta de mujeres que sirviesen de ejemplo para las adolescencias participantes.	n = 5
1.3. Reproducción de ideas machistas.	Situaciones en las que se reconocía que la música rap era utilizada por las adolescencias para reproducir ideas machistas.	n = 4
2. Vinculación entre música Rap y violencia machista.	Ocasiones en las que las figuras educativas entrevistadas hacían referencia a la relación que pudiera existir entre la música Rap y la violencia machista -en uno u otro sentido-.	n = 8
3. Potenciales de la música Rap para trabajar la violencia machista.	Puntos fuertes que identifican las personas entrevistadas en la música Rap para trabajar en la prevención y el tratamiento de la violencia machista.	n = 23
3.1. Potencial para cuestionar los estereotipos de género.	Ocasiones en las que las personas entrevistadas señalan las facilidades que ofrece este estilo musical para cuestionar los estereotipos de género.	n = 5
3.2. Potencial para abordar la problemática desde la propia experiencia.	Situaciones en las que las entrevistadas nombraban el potencial del estilo musical para abordar la violencia machista desde ejemplos de la vida cotidiana de las adolescencias participantes.	n = 4
3.3. Potencial para fomentar diálogos complejos.	Circunstancias en las que se nombra la facilidad de este género para propiciar diálogos que normalmente no tienen cabida en espacios socioeducativos.	n = 4
3.4. Potencial para generar vínculos desde lugares comunes.	Ocasiones en las que se nombra la facilidad de generar grupos de apoyo social a través de experiencias socioeducativas por medio de la música Rap -siendo esto un factor de protección frente a las violencias machistas-.	n = 3
3.5. Carácter lúdico de las experiencias.	Situaciones en las que se nombra como potencial sensibilizador contra las violencias machistas el carácter lúdico de las experiencias llevadas a cabo a través de la música Rap.	n = 3
3.6. Lenguaje propio	Circunstancias en las que se señala que uno de los potenciales de este estilo musical para trabajar la violencia machista es la similitud del lenguaje que utiliza con el lenguaje que utilizan las adolescencias.	n = 2
3.7. Accesibilidad	Ocasiones en las que se nombra como potencial la accesibilidad de la música Rap -siendo de un género que no requiere de amplios conocimientos ni medios para llevarse a cabo-.	n = 2

4. Resultados

De entre las 15 personas entrevistadas tan sólo 4 trabajaban en proyectos en los que a través de la música Rap se aborda específicamente la violencia de género -Carlos, Marina, Skafo Lafaro y Masta Quba-. No obstante, las preocupaciones y comentarios acerca de esta temática estuvieron presentes en 12 de las 15 entrevistas, acumulando 88 entradas en total.

Música Rap y violencia de género: experiencias y percepción del vínculo entre ambos fenómenos

En primer lugar, diez de las personas entrevistadas nombraron diversas situaciones de violencia de género más o menos sutiles en estos espacios - ver gráfico 1-:

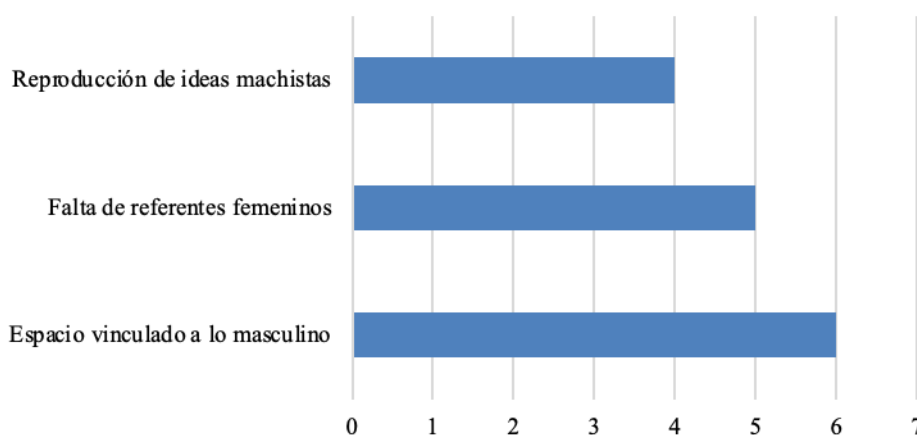


Gráfico 1. Situaciones de violencia de género en contextos mediados por la música Rap.

La violencia más mencionada ($n = 6$) se relacionaba con la consideración de la cultura Hip-Hop como un espacio exclusivamente masculino. Cuatro de las personas que mencionaron esta expresión de la violencia fueron mujeres raperas que vivían dicha tesitura en primera persona como educadoras y como artistas. Tal y como se pudo apreciar, la exclusión de las mujeres de los espacios donde se desarrolla la música Rap se daba, en ocasiones, de manera sutil ($n = 3$):

“Entraba en talleres mixtos y siempre era: una mujer y 20 hombres. Entonces era una cosa que tenía que probar que yo también estaba al nivel. Era complejo porque de una u otra manera pues sí me enfrentaba en los entornos machistas de los espacios” (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

No obstante, señalaron que en muchas otras ocasiones la oposición a las mujeres que deciden expresarse mediante este medio era mucho más explícita ($n = 3$):

“(…) cuando empezaron a venir algunas chicas al taller en concreto pasó que algunos de los chavales dijeron: esto no es para chicas, aquí estamos nosotros, esto es nuestro” (Íñigo, 5 de marzo de 2021).

Los argumentos que utilizaban para sostener esta exclusión eran: que la música Rap se aprendía en la calle y que las mujeres no “son calle”, y que la música Rap no se podía “enseñar” –sobre todo cuando se trata de iniciativas formativas llevadas a cabo por mujeres–. Estas creencias se veían reflejadas en las ocasiones en las que los participantes masculinos se permitían explicarles qué era y cómo se hacía música Rap a las participantes femeninas, incluso cuando estas cumplían el rol de expertas ($n = 3$). Las personas entrevistadas apuntaron cómo la presunción de la propiedad masculina del Rap repercutía en

la predisposición de las chicas para participar. En este sentido, tres de las entrevistadas argumentaron que las chicas tendían a participar menos de este tipo de actividades cuando eran voluntarias. Asimismo, si se trataba de actividades en las que participaban como “público cautivo” –cuya participación es de carácter obligatorio– tendían a contribuir de una manera mucho menos activa que sus compañeros masculinos.

Otra de las violencias nombradas fue la falta de referentes femeninos dentro de la música Rap ($n = 5$). En este sentido, las figuras educativas masculinas nombraron cómo se habían descubierto poniendo exclusivamente ejemplos de artistas varones. Por su lado, las figuras educativas femeninas mencionaron cómo la falta de mujeres referentes fue algo que dificultó que se sintieran legitimadas para expresarse a través de este medio.

La reproducción de ideas machistas a través de la música Rap fue la tercera violencia nombrada ($n = 4$). Las figuras educativas entrevistadas argumentaban que los chicos y chicas en general se sentían atraídos/as por la imagen más comercial y estereotipada de este género musical, tendiendo a crear mensajes que reproducían los estereotipos de género y las relaciones desiguales.

A pesar de las situaciones descritas, las figuras educativas entrevistadas no consideraban que hubiese una vinculación directa entre música Rap y violencia de género. Respecto al contenido machista de las letras de este estilo musical, cuatro de las entrevistadas consideraban que sólo reproducía los valores existentes en la sociedad pues *“Es música y la sociedad es machista, entonces la música refleja lo que hay”* (Íñigo, 5 de marzo de 2021).

En este sentido, una de las participantes apuntó que todos los géneros musicales, por desgracia, cuentan con contenido machista, algo sobre lo que trabajaban desde su entidad

“Fundación Mujeres”: “lo que nosotras siempre decíamos es que da igual el estilo musical. Es que puedes tener a un mismo artista que se contradice en sus canciones y en los valores de sus canciones” (Marina, 13 de julio de 2021).

Marina también señaló que desde su perspectiva la menor representatividad de mujeres en este género musical tenía que ver fundamentalmente con dos hechos: la socialización de género que limita a las mujeres al espacio privado y la sanción social que sufren estas cuando se salen de las lógicas de la feminidad.

Potencialidades de la música Rap como medio para trabajar la violencia de género

A lo largo de las entrevistas ocho de las figuras educativas nombraron algunos potenciales de la música Rap para trabajar la violencia de género junto a adolescencias –ver gráfico 2–. En este sentido, la potencialidad más nombrada fue la posibilidad que esta ofrece para romper los estereotipos de género (n = 5).

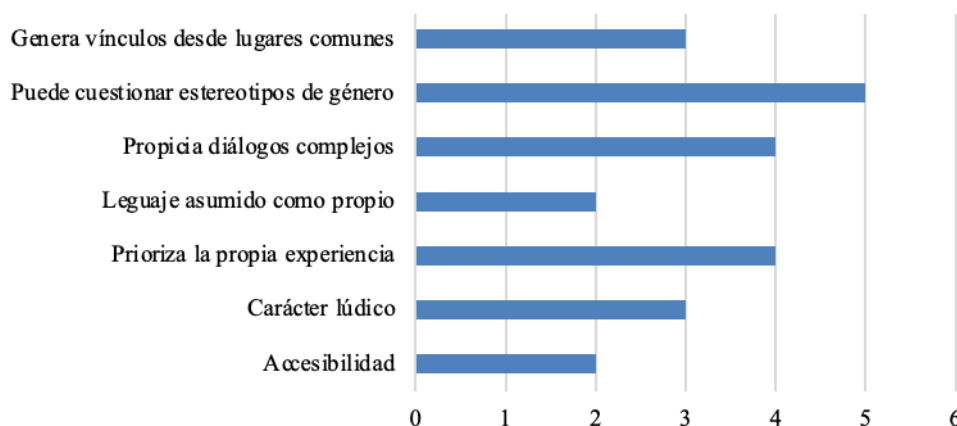


Gráfico 2. Potenciales de la música Rap para trabajar la violencia de género.

Una de las estrategias que las figuras educativas dijeron utilizar para ello era el uso de referentes diversos que cuestionasen dichos estereotipos. De esta manera, se rompía con la idea de mujer pasiva, no asertiva, y no interesada en la participación política:

Entonces yo creo que esta es otra de las cuestiones que tiene el Rap: que es mucha fuerza. Es como romper el silencio que ha sido por años y decir: estoy aquí. Justo como que acá tenemos una frase que nos dicen como: calladita te ves más bonita. (...) Ya acá lo avisamos: ni calladitas ni bonitas. No venimos a ser un accesorio en tu casa o en tu sala (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

Declaraban hacerlo a través del uso de figuras conocidas, como raperas y freestylers famosas, pero también a través de su propio ejemplo, como en este caso en el que lo que se cuestionaba era el estereotipo masculino de hombre duro, que objetualiza a las mujeres y oculta sus emociones:

Y de pronto se encuentran a una persona que es completamente diferente y es ella misma, con seguridad en sí misma. Está “nice” porque es una persona que rapea, que pinta graffiti... Les da la oportunidad de validar otras conductas que nadie

les ha enseñado que también son y que son muy bonitas: que puedes ser hombre y no ser machista, estar con tu compañera y abrazarla, o a tu amigo, que puedes darle contención emocional a tu otro amigo, que no estás cosificando a otra mujer, que estás... pues eso, siendo un ejemplo para ellos (Prince Jaguar, 1 de noviembre de 2021).

Otro de los potenciales más nombrados fue que la música Rap permite abordar las temáticas relacionadas con la violencia de género desde la propia experiencia (n = 4) reconociendo las violencias diarias y venciendo los eslóganes generalistas que sitúan la violencia machista como algo ajeno a las personas concretas. Tal y como señalaron algunas de las figuras educativas entrevistadas, este género musical fomenta la expresión de experiencias personales, permitiendo que las chicas que hayan sufrido violencia puedan nombrarla y encontrar su explicación social:

Chicas que no habían podido nombrar una historia de hace 15 años que vivieron y después de un mes (...) terminaban nombrándolo con toda la fiereza y con toda la entraña ¿No? Como bien seguras de que su historia es válida, que lo que tienen que decir es importante (Masta Quba, 1 de noviembre de 2021).

Asimismo, mencionaban cómo este “hablar desde la propia experiencia” podía propiciar momentos de reflexión sobre las propias actitudes de violencia de género, para así deconstruirlas. Este proceso de reflexión se daba, por ejemplo, al tener que elaborar una letra que abordara el contenido propuesto, pero desde la experiencia personal:

Si se hace un proceso interesante y utilizas el Rap como herramienta y estamos hablando de por qué te comportas así: por qué soy violento, por qué no soy violento, por qué reproduzco este patrón, este rol, qué es lo que me viene de casa... Y el Rap como tal para verter todo eso que te está machacando por dentro... (Marina, 13 de julio de 2021)

Del mismo modo, las figuras educativas señalaron que otro de los potenciales de la música Rap era la facilidad con la que esta fomenta diálogos que difícilmente tienen cabida en los espacios educativos ($n = 4$). En este sentido, señalaban cómo al sentirse en un espacio propio, que promueve la expresión personal, las chicas y chicos se abrían a exponer sus ideas acerca de temáticas polémicas. Esto les permitía identificar cuál era el punto de partida y qué asuntos requerían un trabajo de sensibilización mayor: “Es super bueno en el aspecto de que de repente te sueltan todo lo que piensan en la cara y ya podemos identificar qué valores son los que tenemos que trabajar” (Julio, 8 de junio de 2021). Asimismo, algunas consideraban que estas conversaciones se podían reconducir hacia la idea de la responsabilidad que tenemos cuando nuestra voz va a ser escuchada por otras personas:

Queda muy marcado que asumimos una responsabilidad como artistas y que tener un micrófono implica esa responsabilidad: estás diciendo algo y qué estás diciendo, y por qué lo estás diciendo (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

Otra de las potencialidades señaladas ($n = 3$), fue cómo este estilo musical permite construir una red interpersonal a partir de afinidades en relación con la música o con las vivencias transitadas. En este sentido, educadoras como Marina nombraban cómo chicos y chicas que han sufrido situaciones de violencia de género –ya sea propias, o en el seno de la familia– pueden sentirse reflejados/as en canciones que abordan dicha temática, trascendiendo identificaciones como la clase social, la condición de racialización o el territorio. Señalaba cómo, a su vez, esto les permitía vencer emociones como la soledad o la culpa. Del mismo modo, tal y como Masta Quba o Skafo Lafaro

mencionaron, en el contexto de grupos no mixtos² las chicas compartían situaciones de violencia y dolor, creando una resistencia colectiva y solidaria frente al machismo.

Por otro lado, tres de las participantes nombraron el carácter lúdico del Rap como otro de los potenciales de este estilo musical. Como explicaba Skafo Lafaro, su gran difusión y éxito entre el público joven evidenciaba su concepción como una actividad recreativa:

Y fue una actividad bastante divertida por un lado, pero por otro el objetivo que nos planteamos al solicitar ese taller yo creo que se cumplió, el hecho de trabajar y tratar la igualdad (Carlos, 17 de junio de 2021).

Este carácter lúdico permitía abordar temáticas complejas de una manera más amable y atractiva para las/os adolescentes:

La metodología como excusa entre comillas, porque me parece una excusa muy positiva. Utilizar herramientas que sean más atractivas, más conectadas con los intereses del público joven, para poder entrar en cuestiones que son más duras. (Marina, 13 de julio de 2021).

Para terminar, también se mencionaron como potencialidades la sensibilización contra la violencia machista desde un lenguaje que las personas adolescentes asumen como propio; ($n = 2$) y desde una forma de expresión muy accesible ($n = 2$) en la que las participantes rápidamente se sienten competentes, repercutiendo esto en su autoestima:

También me gusta ver su progreso porque veo como entran quizás sin saber rapear y veo como salen tirándose estructuras más complejas, teniendo un desenvolvimiento en el escenario, o teniendo shows en vivo (Skafo Lafaro, 15 de junio de 2021).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran cómo, a pesar de que las figuras educativas entrevistadas identificaban situaciones de violencia machista en los contextos en los que trabajan, no atribuían las causas de estas a la música Rap. En este sentido, señalaban que la conexión entre este estilo musical y la violencia de género es la misma que podía tener cualquier hecho social inserto en un sistema patriarcal. Se trata de una conclusión similar a la señalada por González-Barea y Rodríguez-Marín (2020), que apuntan cómo la feminidad estereotipada es reproducida incluso en cuentos

y juegos infantiles. En la misma línea Bas Peña *et al.* (2014) indican cómo el sistema educativo puede actuar como un medio reproductor, pero también como un medio de prevención de las ideas sexistas. A través del discurso de las figuras educativas participantes en la investigación se puede concluir que esta dicotomía también está presente en la música Rap y que su función reproductora/preventiva dependerá del uso que se le dé.

En este sentido, algunas de las personas entrevistadas señalaban como una de las responsables de esta reproducción a la industria musical, lo que coincide con lo defendido por autorías como Vito (2019) o Haaken *et al.* (2012). Dicha industria trata de hacer sus productos más atractivos para el público general adecuándose a las ideas mayoritarias. Es por ello que Kim y Pulido (2013) sostienen que se debería atacar al uso que se hace de la música Rap y no al estilo musical en sí mismo. Otra de las ideas clave de esta investigación tiene que ver con lo señalado por una de las participantes. Esta sostuvo que, cuando se critican ciertas manifestaciones culturales y se pasa por alto el machismo de otras, se está cayendo en cierto sesgo racista y clasista que trata de poner la responsabilidad de problemáticas sociales muy amplias en un sólo sector de la sociedad –cuestión que también sostienen autorías como Jacobson (2015)–.

Otro de los resultados relevantes de este estudio son las potencialidades de la música Rap para sensibilizar acerca de la violencia machista que identificaron las figuras educativas. Una de ellas es su idoneidad para acercar estratégicamente una temática que presenta cierta complejidad. Tal y como señalan, dicha idoneidad tiene que ver con el carácter lúdico de la actividad, vinculada a los gustos musicales de algunas adolescencias; con la accesibilidad de esta expresión artística frente a otras que requieren un mayor conocimiento técnico; con la facilidad que ofrece para generar diálogos a partir de un lenguaje que las adolescencias asumen como propio y, por tanto, no impuesto; y con la posibilidad que brinda para construir relaciones de confianza desde un punto de partida común, sobre todo en el caso de las figuras educativas que también asumen este estilo musical como propio.

De igual manera, identificaron como potencial una serie de atributos que tienen que ver con la profundidad con la que este estilo musical permite abordar la violencia de género. Uno de esos atributos es la transgresión de estereotipos de género que permite este estilo musical. Como hemos visto, la música Rap sirve en muchas ocasiones como reproductora de esos estereotipos; sin embargo, las figuras educativas

también nombraban situaciones en las que era usada para todo lo contrario, como, por ejemplo, mostrar modelos de masculinidad más amables y respetuosos de una manera atractiva. Estas actitudes coinciden con lo apuntado por autorías como Bas-Peña (2015), que resaltan la importancia de formar a los educadores para asumir actitudes que den ejemplo de masculinidades diversas y alejadas del modelo impuesto por el modelo patriarcal. En este sentido, creemos que también son necesarios nuevos modelos de feminidad. El Rap puede fomentar expresiones de feminidad fuertes, capaces de mostrar enfado, de defender sus derechos, y que presentan su experiencia personal como parte de las experiencias que conforman el relato público. Así mismo, consideramos que experimentar la canalización artística de la rabia posibilita desnaturalizar el dolor y las agresiones, así como el encuentro de quienes se juegan la vida confrontando la violencia de género permite expresiones colectivas que la trascienden la falsa explicación individual (Butler, 2021). Su facilitación educativa ensaya auténticas escuelas de rabia (Belausteguigoitia Rius, 2022) para transgredir la impotencia fragmentada y articular alianzas –múltiples y diversas– capaces del coraje, la imaginación y la co-creación.

Por último, otra de las potencialidades nombradas es que este estilo musical permite trascender los grandes eslóganes al priorizar el relato personal. De este modo, cuando las chicas y chicos se hacen protagonistas del discurso descubren en qué se traduce la violencia de género en su cotidianeidad, avanzando hacia la transformación de sus propias realidades. Esto supone, como hemos visto, un reto en las ocasiones en las que su pensamiento se sustenta en estereotipos y prejuicios. No obstante, las figuras educativas señalaban este desafío como un potencial, pues la situación les permitía entender el punto de partida de las/os participantes para trabajar desde sus ideas reales acerca de la violencia de género. Esto supone tener la sensibilidad suficiente como para posicionarse sin forzar ni romper el diálogo y para saber poner límites desde la argumentación y no sólo desde la imposición. En la búsqueda de espacios de seguridad donde se evitasen revictimizaciones, algunas de las figuras educativas expresaron la utilización de espacios no mixtos. En estos espacios las participantes podían hablar de sus vivencias sin miedo a ser violentadas de nuevo, encontrando en el grupo situaciones similares, lo que les permitía entender la dimensión estructural del problema y vencer la culpa que a menudo sentían como supervivientes. Por otro lado, nombraban cómo los espacios no mixtos masculinos permitían

deconstruir la idea de masculinidad poco expresiva emocionalmente, generando dinámicas relacionales nuevas entre hombres, y propiciando a los participantes reconocerse como personas socializadas en la dominación, deconstruyendo de manera paulatina su masculinidad. No obstante, pese a los beneficios nombrados, creemos que los grupos no mixtos tienen el inconveniente de hacer una clasificación de las personas demasiado cerrada y poco ajustada a la realidad. Este inconveniente puede generar mucha violencia en el caso del trabajo con público cautivo cuando, por ejemplo, adjudicamos al grupo masculino a un chico que es constantemente agredido en clase por tener una masculinidad no hegemónica. Por ello, recomendamos esta estrategia cuando se trate de una actividad voluntaria, creyendo recomendable incluir en los grupos de mujeres a aquellas identidades que también sufren violencias machistas: mujeres trans, personas no binarias, etc.

En definitiva, tal y como hemos visto, el análisis de las experiencias de estas figuras educativas destaca el valor de reformular la relación pedagógica como diálogo crítico de saberes a través de una expresión artística urbana. Este abordaje parece evidenciar la complejidad de la interacción creativa con sus realidades cotidianas, personales y colectivas, motivo por el que conviene esquivar lecturas precipitadas

–quizás por sesgos edadistas, clasistas, racistas o heteronormativos– que ignoren la potencialidad de ciertas disrupciones estéticas para confrontar el entramado de opresiones vividas por las adolescencias, especialmente las violencias de género. La caracterización de estas experiencias con trazo grueso y unidireccional puede abundar en la anulación de agencia –si no en la revictimización– de quienes intentan apropiarse de la palabra y los espacios negados. Si el carácter sistémico de la violencia de género exige la articulación colectiva de la prevención y la transformación (Olufemi, [2020] 2023), cuidar ensayos organizativos como los que hemos analizado podría hacer parte ya del desmontaje de la profunda red de violencias.

Para finalizar, no queremos dejar de nombrar algunas de las limitaciones de la presente investigación, que sugieren próximas líneas de trabajo para el futuro: la falta de identificación y entrevistas de más figuras educativas femeninas que desempeñen su tarea socioeducativa a través de la música Rap; la necesidad de incorporar la observación participante en este tipo de prácticas para triangular la información obtenida; o la necesaria recolección de la percepción de chicas y chicos antes y después de pasar por este tipo de experiencias, para acercarnos al impacto que ha podido tener en ellas/os.

Notas

¹ En inglés “Also Known As”, haciendo referencia al nombre artístico de las raperas y raperos.

² Se trata de grupos en los que sólo pueden participar personas que comparten una característica identitaria (por ejemplo, grupos formados por personas que comparten la identidad “mujer”). Uno de los objetivos de estos grupos es generar espacios seguros para hablar de las violencias que se viven por compartir ese rasgo identitario para poder generar así estrategias comunes al respecto.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
1. Concepción y diseño del trabajo	Autora 2
2. Búsqueda documental	Autor 1 y Autora 2
3. Recogida de datos	Autora 2
4. Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y Autora 2
5. Revisión y aprobación de versiones	Autor 1 y Autora 2

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.o84>
- Adjapong, E. S. y Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: Implementing Hip-Hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 11, 66-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071416>
- Aleman Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F. y Ortiz Gómez, M. D. M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 125-136. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Álvarez García, D., del Val, F. y Alonso Bustamante, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63 (1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqnojo4>
- Aubert Simon, A., Melgar Alcantud, P. y Padrós Cuxart, M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(10), 73-82. <http://hdl.handle.net/10366/118445>
- Ballarín, M. (2019) Introducción. En M. Ballarín (coord.). *Historia de la danza Vol. III*, (pp. 8-49). Mahali.
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V. y Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05
- Bas Peña, E. (2015). Educación social y género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 13-20. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.01
- Baxter, V. K. y Marina, P. (2008). Cultural meaning y Hip-Hop fashion in the African-American male youth subculture of New Orleans. *Journal of Youth studies*, 11(2), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13676260701800761>
- Belausteguigoitia Rius, M. (coord.) (2022). *Género: rabia, ritmo, ruido, risa y responsabilidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Casu, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.
- Chicharro Merayo, M. D. M. (2003). La perspectiva cualitativa en la investigación social: la entrevista en profundidad. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, (8), 1-7. <http://bit.ly/3ToEq8D>
- Cipollone, M. D. (2022). Atlas. ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (5), 122-133. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/5280>
- Cunningham, M. y Rious, J. B. (2015). Listening to the voices of young people: Implications for working in diverse communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 86-92. <https://doi.org/10.1037/ort0000132>
- Davis, A. ([1981] 2004). *Mujer, raza y clase [Women, Race & Class]*. Ediciones Akal.
- Díaz Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. *El caso de los artículos publicados en revistas de educación*. *Revista Lusófona de educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Fernández Martorell, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (99-127). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés-Montoya, Á. G. y Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>
- González Barea, E. M. y Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Graham, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar. Componer e instituir de otra manera. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (49-76). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

- Hall, S. y Jefferson, T. ([1993] 2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- Haaken, J., Wallin-Ruschman, J. y Patange, S. (2012). Global hip-hop identities: Black youth, psychoanalytic action research, y the Moving to the Beat project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/casp.1097>
- Hill Collins, P. y Bilge, S. ([2016] 2019). *Interseccionalidad [Intersectionality]*. Ediciones Morata hooks, b. ([1994] 2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M. y Perelló-Oliver, S. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia*, 25(76), 75-98. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Hunt, A. N. (2018). "Trappin'Ain't Shit to Me": How Undergraduate Students Construct Meaning Around Race, Gender, y Sexuality within Hip-Hop. *Gender and the Media: Women's Places*, 26, 69-85. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620180000026006>
- Izquierdo-Montero, A. y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Jacobson, G. (2015). Racial Formation Theory and Systemic Racism in Hip-Hop Fans' Perceptions. *Sociological Forum*, 30 (3), 832-851. <http://doi.org/10.1111/socf.12186>
- Johnson, K., Markham, C. y Tortolero, S. R. (2017). Thematic Analysis of Mainstream Rap Music-Considerations for Culturally Responsive Sexual Consent Education in High School. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1328>
- Kim, Jy Pulido, I. (2015). Examining Hip-Hop as culturally relevant pedagogy. *Journal of curriculum and pedagogy*, 12(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1008077>
- Ladrero, V. (2016). *Músicas contra el poder. Canción popular y política en el siglo XX*. La Oveja Roja.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare Et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- López Cuenca, A., Rodríguez Medina, L. y Ismael Simental, E. (2021). Prácticas culturales colaborativas y sociabilidad débil. Una caracterización a partir de experiencias autogestivas en Tijuana y Monterrey, México. *Arte y Políticas de Identidad*, 25(25), 52-72. <https://doi.org/10.6018/reapi.506201>
- Marchant, O. (2024). *Estética conflictual*. Ned ediciones.
- Morentin Encina, J., Izquierdo Montero, A. y Ballesteros Velázquez, B. (2022). Análisis temático de contenido. Notas y orientaciones para un mapa de ruta. En M.F. González y B. Ballesteros (Coords.). *Comprender el mundo para (intentar) transformarlo. Una guía posible para el análisis cualitativo de datos (pp. 113-156)*. UNED.
- Muhammad, K. R. (2015). Everyday people: public identities in contemporary Hip-Hop culture. *Social Identities*, 21(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1093467>
- Mustaffa, J. B. (2022). Racial Justice Beyond Credentials: The Radical Politic of a Black College Dropout. *The Urban Review*, 54(2), 318-338. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00612-3>
- Olufemi, L. ([2020] 2023). *Feminismo interrumpido. Reventar el poder*. Rayo Verde.
- Pégram, S. (2015). Un peu de respect for the ladies: Female Rappers and Hip-Hop Educational Philosophy in France. *Liberal Arts*, 19(2), 57-83. <https://www.oak.edu/wp-content/uploads/2021/06/jlas-v19n2-spring15.pdf#page=59>
- Sánchez Gómez, M. C., Palacios Vicario, B. y Martín García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 85-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.04
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Ugena-Sancho, S. (2023). Violencia de género. En L. Alegre, E. Pérez y N. Sánchez (Ed.). *Enciclopedia crítica del género. Una cartografía contemporánea de los principales saberes y debates de los estudios de género (487-495)*. Arpa & Alfil.
- Vito, C. (2019). *The Values of Independent Hip-Hop in the Post-Golden Era*. Springer Nature.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Burón-Vidal, M. A. y Laforgue-Bullido, N. (2025). Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 189-202. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Miguel Ángel Burón Vidal. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

Noemi Laforgue Bullido. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: nlaforgue@edu.uned.es

PERFIL ACADÉMICO

MIGUEL ÁNGEL BURÓN VIDAL

<https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Investigador docente en formación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Programa de Doctorado en Educación. Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid - ESCUNI. Realizó el máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural de la UNED. Su campo de investigación se enfoca en el acompañamiento educativo de expresiones artísticas urbanas, el potencial cuestionador de las estéticas conflictuales y la facilitación de procesos colectivos transformadores.

NOEMI LAFORGUE BULLIDO

<https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Doctora en educación. Personal docente e investigador en formación de la Facultad de educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó el máster Intervención Psicosocial y Comunitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Su campo de investigación se centra en el trabajo con adolescencias a través de la música Rap y otras expresiones artísticas, la detección y prevención de los discursos de odio y la transformación de los espacios educativos para la equidad y la justicia social.

Urban artistic expressions for socio-educational work on gender-based violence

Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo
de las violencias de género

Expressões artísticas urbanas para um trabalho socioeducativo
sobre a violência de gênero

Miguel Ángel BURÓN-VIDAL  <https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Noemi LAFORGUE-BULLIDO  <https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Received date: 13.III.2024

Reviewed date: 01.V.2024

Accepted date: 21.III.2025

CONTACT WITH THE AUTHORS

Miguel Ángel Burón Vidal: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

KEYWORDS:

Gender
discrimination;
urban culture;
music;
adolescence;
informal education.

ABSTRACT: The role of socialization contexts such as school, family or peer group in the disparate construction of gender has been widely addressed. However, in recent decades, the social science gaze and public debate has been clustering around other forms of learning that influence this construction. One of the areas that stands out for its constant appearance in these debates is the urban arts, often accused of generating violence in the younger population. This article will delve into this relationship, as well as the potential of these cultural expressions to question gender violence. For this reason, 15 educational figures who incorporate Rap music in different socio-educational activities with adolescents were interviewed to try to clarify: the most common situations of gender violence in these contexts; their perception of the role of this genre with respect to this violence; and the potential it presents for questioning and transforming the situation. Some of the violence pointed out has to do with the presumption of masculinity of this genre, with the lack of female referents in it or with the existence of lyrics that reproduce misogynist ideas. However, the people interviewed consider that this musical genre promotes machismo like any other cultural manifestation immersed in a patriarchal system. Furthermore, they consider that, if well directed, socio-educational intervention through rap music has the potential to work on gender violence with adolescents, such as: its appeal to this population, its ease of use, the possibilities it offers to promote references that go beyond hegemonic masculinity/femininity, the importance it gives to personal experience and the ease with which it encourages conversations that are difficult to have in other socio-educational contexts.

<p>PALABRAS CLAVE: Discriminación de género; cultura urbana; música; adolescencias; educación informal.</p>	<p>RESUMEN: El papel de los contextos de socialización como la escuela, la familia o el grupo de iguales respecto a la construcción dispar del género ha sido un aspecto ampliamente abordado. No obstante, en las últimas décadas la mirada de las ciencias sociales y el debate público se está agrupando alrededor de otras formas de aprendizaje que influyen en esta construcción. Uno de los ámbitos que destaca por su constante aparición en estos debates es el de las artes urbanas, acusadas a menudo de generar esa violencia en la población más joven. En el presente artículo se va a ahondar en esta relación, así como en las potencialidades que pueden tener estas expresiones culturales para cuestionar la violencia de género. Para ello, se entrevistó a 15 figuras educativas que incorporan la música Rap en diferentes actividades socioeducativas con adolescencias para tratar de esclarecer: las situaciones de violencia de género más comunes en estos contextos; su percepción acerca del papel de este estilo musical respecto a esta violencia; y los potenciales que presenta para cuestionar y transformar la situación. Algunas de las violencias señaladas tienen que ver con la presunción de masculinidad de este género, con la falta de referentes femeninos en el mismo o con la existencia de letras que reproducen ideas misóginas. No obstante, las personas entrevistadas consideran que este estilo musical promueve el machismo como cualquier otra manifestación cultural inmersa en un sistema patriarcal. Además, consideran que, bien dirigida, la intervención socioeducativa por medio del Rap cuenta con potencialidades para trabajar la violencia de género con adolescencias como: el atractivo que supone para esta población, su fácil manejo, la posibilidades que ofrece para propiciar referentes que se salen de la masculinidad/feminidad hegemónica, la importancia que concede a la experiencia personal o la facilidad con la que propicia conversaciones que difícilmente se dan en otros contextos socioeducativos.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Discriminação de género; cultura urbana; música; adolescência; educação informal.</p>	<p>RESUMO: O papel dos contextos de socialização, como a escola, a família ou o grupo de pares, na construção dispar do género tem sido amplamente abordado. No entanto, nas últimas décadas, o olhar das ciências sociais e o debate público têm vindo a aglutinar-se em torno de outras formas de aprendizagem que influenciam essa construção. Uma das áreas que se destaca pelo seu constante aparecimento nestes debates é a das artes urbanas, frequentemente acusada de gerar esta violência na população mais jovem. Este artigo irá aprofundar esta relação, bem como o potencial destas expressões culturais para questionar a violência de género. Para tal, foram entrevistadas 15 figuras educativas que incorporam a música Rap em diferentes actividades socioeducativas com adolescentes, de forma a tentar clarificar: as situações de violência de género mais comuns nestes contextos; a sua perceção do papel deste estilo musical relativamente a esta violência; e o potencial que apresenta para questionar e transformar a situação. Algumas das violências apontadas têm a ver com a presunção de masculinidade deste género musical, com a ausência de referentes femininos ou com a existência de letras que reproduzem ideias misóginas. No entanto, os entrevistados consideram que esse estilo musical promove o machismo como qualquer outra manifestação cultural imersa em um sistema patriarcal. Além disso, consideram que, se bem orientada, a intervenção socioeducativa através do Rap tem potencialidades para trabalhar a violência de género com adolescentes, tais como: a sua atratividade para esta população, a sua facilidade de utilização, as possibilidades que oferece para promover referências que vão para além da masculinidade/feminilidade hegemónica, a importância que dá à experiência pessoal e a facilidade com que incentiva conversas difíceis de ter noutros contextos socioeducativos.</p>

1. Introduction

The way in which ideas underpinning gender inequality are reproduced has been extensively studied in the family context (González Barea and Rodríguez Marín, 2020; Alemany Arrebola et. al., 2019), in educational institutions (Bas Peña, 2015) and in models of attraction and first love relationships (Sánchez Gómez et al., 2015; Aubert Simon et al., 2010). With increasing importance, the focus of research has been extended to the relationship between gender violence and urban culture, as well as the impact of this relationship on the adolescent population (Garcés-Montoya

and Acosta-Valencia, 2023, Hormigos-Ruiz et al., 2018), which is the focus of this article.

Since the dynamics of class confrontation with dominant cultures by extra-institutional identities in Western cities in the second half of the twentieth century (Hall and Jefferson, [1993] 2014), youth cultures have been revealing the complexity of their ways of adhering to, creating and consuming aesthetic expressions. Dissidence and identity recreations have coexisted with the decontextualized imitation and hybridization of other artistic forms, with different degrees of absorption by the market or subordination to the hegemonic framework (Álvarez García et al., 2024). It can be agreed that the practices

–with roots in the Afro-diaspora– included in Hip-Hop culture since the 80s of the last century correspond to the starting point of what are here qualified as *urban arts* (Ballarín, 2019). Specifically, Rap would be the diverse musical genre that emerged from the youthful effervescence that challenged frustration through graffiti, parties and other conflictual aesthetics (Marchant, 2024) in stigmatized neighborhoods during the 1970s (Ladrero, 2016). Their different expressions have been significantly eloquent in reflecting the power dynamics and contradictions of the most idealized and innocuous social narratives (Mustaffa, 2022).

These artistic expressions are often judged as promoting messages that foster women's inequality (Johnson, et. al., 2017); however, as noted above, the interaction between the protagonists of these cultural phenomena and the patriarchal social structure is considered here to respond to more complex and by no means unidirectional dynamics. Taking an intersectional perspective, it is possible to recognize the way in which these manifestations are permeated by structural machismo, in interaction with other forms of domination (Hill Collins and Bilge, 2019). From the perspective and praxis of critical pedagogies we have considered some socio-educational actions that can incorporate their potential to identify and question gender-based violence, taking into account some of the active transforming levers in their own practices (Hunt, 2018; Muhammad, 2015).

2. Justification and Objectives

Many educational spaces have realized the appeal of these forms of expression for adolescents and how they can serve to challenge gender stereotypes and violence. Both rap and urban dance are significant models for the construction of dissident identities and the creation of alternative symbolic spaces of belonging –even if the ephemeral nature of their duration and modes of connection have been described as *weak sociability* (López et al., 2021)–. These have proposed verbal and bodily discourses that facilitate empowerment for vulnerable and excluded adolescents (Adjapong and Emdin, 2015).

Thus, it has been argued that Rap can be a form of resistance against patriarchal structures, giving voice to women's experiences and struggles (Muhammad, 2015; Pégram, 2015), as demonstrated by multiple artists who denounce gender inequality and violence in their lyrics. Dance, for its part, often challenges traditional gender norms and empowers dancers to explore and question concepts of masculinity and femininity. Research such as that of Casu (2024) has highlighted the importance of urban dance communities as

spaces where diversity is promoted and harmful gender dynamics are challenged.

However, the interpretation of urban artistic expressions can be more ambiguous. There is no shortage of disruptive manifestations that draw attention to violent discourses that, if the contexts that explain the codes of artists and public are not considered (Cunningham and Rious, 2015), are often denigrated as dangerous arts. Some of these expressions of Hip-Hop culture or various urban dances may reproduce hegemonic values of patriarchal states: fetishization of women, exaltation of male strength as a desirable value, materialism and misogyny (Haaken et al., 2012). These ideas do not only have negative consequences for women, but also limit the desired masculinity ideology, focusing on characteristics such as physical strength, supposed emotional neutrality or control of their affective-sexual partners (Baxter and Marina, 2008). Such stereotypes may have even greater consequences for racialized women and men, who have historically been ascribed physical, social and relational characteristics that continue in our collective ideologies and are reinforced through various artistic manifestations (Davis, [1981] 2004; hooks, [1994]2001). Concern about these negative effects has encouraged debate about the appropriateness of the use of these artistic expressions in socio-educational contexts.

However, it can be considered that confronting current youth artistic practices as educational tools to prevent gender-based violence means understanding the political dimension of education as a decisive space for democratic practice, construction and questioning (Izquierdo-Montero and Aguado-Odina, 2020). Following Fernández Martorell (2020), politicizing education means prioritizing meaningful questions over given answers, delving into the causes of problems and making visible the hidden curriculum validated by educational policies in relation to its social value.

This paper aims to explore the experience of professionals who incorporate one of these urban arts, rap music, as a socio-educational action strategy. To this end, we analyze their experiences and perceptions about the link between this artistic expression and gender-based violence, as well as its potential to confront this type of oppression. With this objective in mind, perspective offered by the conjunction of critical pedagogies and pedagogies of rupture (Garcés-Montoya and Acosta-Valencia, 2023), with the understanding of the interdependence of gender violence with other axes of domination (Ugena-Sancho, 2023), is adopted here. In this sense, this study is framed within intersectional feminism, which takes into account

the centrality of the complexity of interrelationships of oppression/inequality experienced and expressed by adolescent girls through their own technical/creative knowledges (Hill Collins and Bilge, 2019). Thus, in addition to the situated reality of the protagonists of these processes, creation of emancipatory, transformative and non-individualistic educational relationships (Garcés, 2020) and the facilitation of artistic practices with the potential to rename experiences and recompose organisational forms of creative and critical participation (Graham, 2020) become important.

3. Methodology

The complexity and contextual nature of the studied phenomenon oriented this research towards the qualitative paradigm. It is a proposal that is situated within the phenomenological research that seeks to examine the experience of specific subjects around a well-defined fact (Loayza Maturrano, 2020). To this end, 15 in-depth interviews were conducted with educational figures from different contexts. However, although the proposal was not intended to transfer the results to other environments, quality criteria were followed to ensure the rigorousness of the study (Tracy, 2021; Díaz Bazo, 2019): informants were chosen with different demographic characteristics –the sample is diverse in terms of gender, age, origin and links with Rap music– and who worked in different projects order to offer a sufficiently broad diversity of perspectives –community action projects, leisure and free time, social intervention, etc.–; previous position of the researchers was defined –and has been reflected throughout the justification section– as an exercise in transparency –their personal links with Rap music as a means of expression and as an educational tool–; the analysis was illustrated with verbatim interviews to try to avoid over interpretation by the authors; and the relevant ethical procedures were followed to protect the participants and their interests –information was

provided about the aims, procedures and possible uses of the research, informed consent was given detailing all the information, a space was provided for the resolution of doubts and the possibility of anonymizing their contributions was offered–. In addition, extra actions were carried out to ensure the adequacy of the analysis to the perception of the interviewees, such as: the manual, complete and immediate transcription of the interviews; the return of the transcriptions to the participants to correct possible transcription errors; and the return of the analysis to the participants to correct possible interpretation errors.

The sample, of an intentional or convenience nature, responded to the following criteria: that they were people working in socio-educational environments with vulnerable adolescents –who suffered some kind of interpersonal or systemic violence–; that they incorporated Rap music as an educational tool in their pedagogical practices; and that gender representation was reflected in the sample. Despite not seeking replicability of the data, but rather an in-depth study of specific experiences, the saturation criterion (Chicharro Merayo, 2003) was followed to decide on the number of interviews to be carried out. In order to gain access to these people, calls were made through the social networks X and Instagram. The interviews were audio-recorded for later transcription and analysis. All participants were informed about the aim of the research and the possible use of the data. For this purpose, an explanatory document was sent to them in advance, together with an informed consent form. Only one participant requested her participation to be anonymized to protect the people with whom she worked. The rest requested to be identified by their personal name or AKA¹. Regarding the profile of the interviewees, there were 6 women and 9 men between 24 and 41 years of age. They worked in Spain (n = 9), Mexico (n = 5) and Colombia (n = 1). The type of projects and the age range with which they work can be found in the following table (Table 1):

Table 1. Description of the projects and the population they work with	
Interview code	Project and population
E01. Álvaro	Project “Barrios”, a socio-community intervention project through Rap music aimed at children and adolescents in two suburbs of Madrid –Orcasitas and Las Torres de Villaverde–.
E02. Ángel	– Private center for educational and therapeutic intervention aimed at adolescents with different addiction/behavioral problems, where they receive outpatient or residential care.
E03. Carlos	– Training and Work Insertion Unit (UFIL) 1.º de mayo for adolescents who have not been promoted in the compulsory education system.

Interview code	Project and population
E04. Íñigo	Project “Barrios”, a socio-community intervention project through Rap music aimed at children and adolescents in two suburbs of Madrid –Orcasitas and Las Torres de Villaverde–.
E05. Danger	<ul style="list-style-type: none"> – Secondary schools in Mexico. – Prisons in Mexico for adolescents with custodial sentences for crimes such as homicide or drug trafficking.
E06. Marina	– Workshop on women’s rights in the world organized by the Women’s Foundation and aimed at the adolescent population.
E07. Skafo Lafaro	<ul style="list-style-type: none"> – Workshop for a house-home in Tijuana for unaccompanied migrant children and adolescents. – Workshop on expression through Rap for adolescent women and dissident identities.
E08. Julio	<ul style="list-style-type: none"> – Rap workshop for adolescents users of the Centro de Participación e Integración de inmigrantes (CEPI) Hispanic-Dominican immigrant participation and integration centre in Tetuán. – A socio-cultural entertainment project aimed at teenagers in “El Ruedo”, a neighborhood where relocated people live.
E09. Anonymized	<ul style="list-style-type: none"> – Programme for the prevention and treatment of truancy in high schools. – Rap workshop in a socio-community action project aimed at adolescents in a suburb of Murcia.
E10. Lucía	– Rap project that works with children and adolescents who have been part of the armed conflict in Colombia.
E11. Masta Quba	– Rap expression project aimed at teenage and adult women.
E12. Prince Jaguar	– Leisure and free time project in a youth space in Catalonia aimed at teenagers.
E13. Vanesa	<ul style="list-style-type: none"> – Activity of the youth centers of the Community of Madrid “Dismantling racism” aimed at adolescents with migration experiences. – Leisure and free time activity aimed at adolescent users of youth centers in the Community of Madrid.
E14. Ángel Under Clap	– Project called “Hip-Hop between cultures”. Experience working with indigenous children in Mexico on the importance of caring for water.
E15. Fémina Fatal	<ul style="list-style-type: none"> – Project called “Circuito Abierto” –Open circuit–. Freestyle workshop for teenagers and young people from Ensenada (Tijuana). – Feminoise cypher, improvisation workshop for young women and teenagers.

The Thematic Content Analysis technique (Morentin Encina *et al.*, 2022) was used for data analysis. In this way we looked for recurring patterns among the discourses of the interviewees while still capturing the diversity of voices and experiences. To facilitate this analysis, the Atlas ti 9.1.7 software, a tool widely used in

educational research, was utilized, (Cipollone, 2022). The categorization was carried out through an inductive process, seeking a descriptive and interpretative approach to the study phenomenon (Acosta Faneite, 2023). The categories emerging from the fieldwork, as well as their meanings and frequencies, can be consulted in Table 2:

Table 2. List of operationalized categories of analysis		
Name of the category	Definition	Frequency
1. Situations of male violence.	Situations in which manifestations of male violence occurred in the work with young people through Rap music.	n = 15
1.1. Hip-Hop culture as a masculine space.	Circumstances in which adolescents link Hip-Hop culture as a space exclusively for men.	n = 6

Name of the category	Definition	Frequency
1.2. Lack of female role models.	Occasionally, interviewees pointed out the lack of female role models for the teenage girls involved.	n = 5
1.3. Reproduction of sexist ideas.	Situations where it was recognized that rap music was used by adolescents to reproduce sexist ideas.	n = 4
2. Link between Rap music and male violence.	Occasions in which the educational figures interviewed made reference to the relationship that might exist between Rap music and male violence -in one sense or another-.	n = 8
3. Rap music's potential to work on male violence.	Strengths identified by the interviewees in Rap music to work on the prevention and treatment of gender-based violence.	n = 23
3.1. Potential to challenge gender stereotypes.	Occasions where interviewees point out the facilities offered by this musical style to challenge gender stereotypes.	n = 5
3.2. Potential to address the problem from personal experience.	Situations in which interviewees named the potential of the musical genre to address gender-based violence using examples from the everyday lives of the adolescents involved.	n = 4
3.3. Potential to foster complex dialogues.	Circumstances in which the ease with which this genre can be used to promote dialogues that normally have no place in socio-educational spaces is mentioned.	n = 4
3.4. Potential to generate links from common ground.	Occasions where the ease of generating social support groups through socio-educational experiences through Rap music is mentioned -this being a protective factor against macho violence-.	n = 3
3.5. The playful nature of the experiences.	Situations in which the playful nature of the experiences carried out through Rap music is mentioned as a potential sensitizer against male violence.	n = 3
3.6. Own language	Circumstances in which it is pointed out that one of the potentials of this musical style to work on male violence is the similarity of the language it uses with the language used by adolescents.	n = 2
3.7. Accessibility	Occasions where the accessibility of Rap music -a genre that does not require extensive knowledge or means to perform- is mentioned as a potential.	n = 2

4. Results

Of the 15 people interviewed, only four worked on projects that specifically address gender-based violence through rap music -Carlos, Marina, Skafo Lafaro and Masta Quba-. Nevertheless, concerns and comments about this issue were present in 12 of the 15 interviews, accumulating 88 entries in total.

Rap music and gender-based violence: experiences and perceptions of the link between the two phenomena

First of all, ten of the interviewees named various situations of more or less subtle gender-based violence in these spaces -see figure 1-:

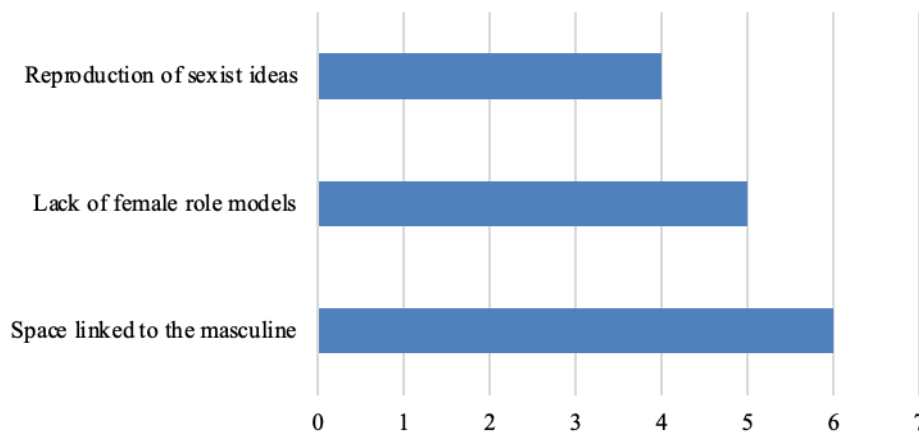


Figure 1. Situations of gender-based violence in contexts mediated by Rap music.

The most frequently mentioned violence (n = 6) was related to the consideration of Hip-Hop culture as an exclusively male space. Four of the people who mentioned this expression of violence were female rappers who experienced it first-hand as educators and artists. As could be seen, the exclusion of women from the spaces where Rap music is developed was sometimes subtle (n = 3):

"I went into mixed workshops and it was always: one woman and 20 men. So, it was something that I had to prove that I was also at the same level. It was complex because in one way or another I was confronted with the macho environments of the domains" (Skafo Lafaro, 15 June 2021).

However, they noted that on many other occasions opposition to women who choose to express themselves through this medium was much more explicit (n = 3):

"(...) when some girls started coming to the workshop in particular, some of the boys said: this is not for girls, here we are, this is ours" (Íñigo, 5 March 2021).

The arguments used to support this exclusion were that Rap music was learned on the street and that women are not "street", and that Rap music could not be "taught" –especially when it comes to training initiatives carried out by women–. These beliefs were reflected in the occasions when male participants allowed themselves to explain what Rap music was and how it was made to the female participants, even when they were playing the role of experts (n = 3). Interviewees noted how the presumption of male ownership of Rap impacted on girls' willingness to participate. In this regard, three respondents argued that girls were less likely to participate in such activities when they were volunteers. Likewise, if they were involved in activities in which they participated as a 'captive

audience' –where participation is compulsory– they tended to contribute much less actively than their male counterparts.

Another violence mentioned was the lack of female role models in Rap music (n = 5). In this sense, the male educational figures mentioned how they had been discovered by exclusively giving examples of male artists. On the other hand, the female educational figures mentioned how the lack of female referents was something that made it difficult for them to feel legitimized to express themselves through this medium.

The reproduction of sexist ideas through rap music was the third violence named (n = 4). Educational figures interviewed argued that boys and girls were generally attracted to the more commercial and stereotypical image of this music genre, tending to create messages that reproduced gender stereotypes and unequal relationships.

Despite the situations described above, the educational figures interviewed did not consider that there was a direct link between rap music and gender-based violence. Regarding the sexist content of the lyrics of this musical genre, four of the interviewees considered that it only reproduced the existing values in society because *"It is music and society is sexist, so the music reflects what is there"* (Íñigo, 5 March 2021).

In this sense, one of the participants pointed out that all musical genres, unfortunately, have sexist content, something that they worked on in their organization "Fundación Mujeres": *"what we always said is that it doesn't matter the musical style. You can have the same artists who contradict themselves in their songs and in the values of their songs"* (Marina, 13 July 2021).

Marina also pointed out that from her perspective, the lower representation of women in this musical genre had to do fundamentally with two facts: the gender socialization that

limits women to the private space and the social sanction that women suffer when they step out of the logic of femininity.

The potential of Rap music as a medium for working on gender-based violence

Throughout the interviews, eight of the educational figures mentioned some of the potential of rap

music to work on gender-based violence with adolescents –see graph 2–. In this sense, the most frequently mentioned potential was the possibility it offers to break gender stereotypes (n = 5).

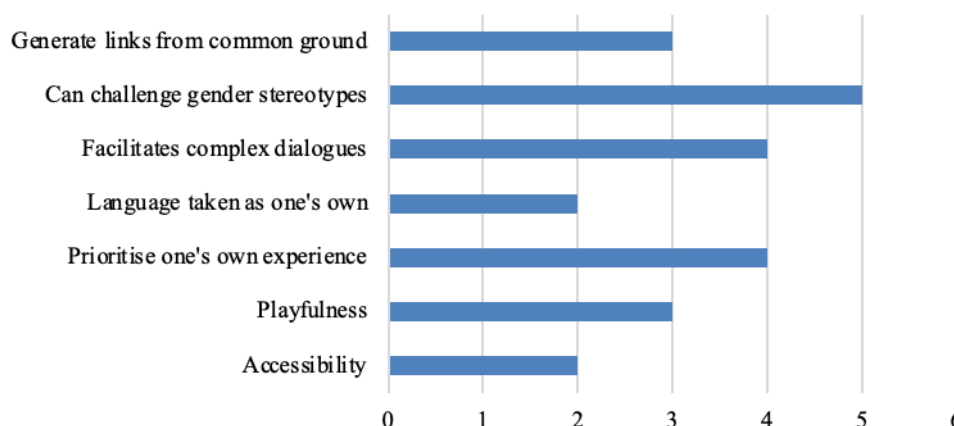


Figure 2. Rap music's potential to work on gender-based violence.

One of the strategies that the educational figures said they used for this purpose was the use of diverse references that questioned these stereotypes. In this way, the idea of women as passive, non-assertive and uninterested in political participation was broken:

So I think that this is another thing about Rap: it involves a lot of strength. It's like breaking the silence that has been there for years and saying: I'm here. It's like when people tell us: you look prettier when you're quiet (...) We've already warn: neither quiet nor pretty. We are not here to be an accessory in your house or in your living room (Skafo Lafaro, 15 June 2021).

They claimed to do so using well-known figures, such as famous female rappers and freestylers, but also through their own example, as in this case where male stereotype of the hard man, who objectifies women and hides his emotions, was questioned:

And all of a sudden, they meet a person who is completely different and is himself, self-confident. He's "nice" because she's a person who raps, who paints graffiti... It gives them the opportunity to validate other behaviors that nobody has taught them that they are also and that are very nice: that you can be a man and not be macho, be with your partner and hug her, or your friend, that you

can give emotional support to your other friend, that you are not objectifying another woman, that you are... well, being an example for them (Prince Jaguar, 1 November 2021).

Another of the most frequently mentioned potentials was that Rap music allows to address issues related to gender-based violence from one's own experience (n = 4), recognizing daily violence and overcoming the generalist slogans that place gender-based violence as something alien to specific people. As some of the educational figures interviewed pointed out, this musical genre encourages the expression of personal experiences, allowing girls who have suffered violence to name it and find its social explanation:

Girls who had not been able to name a story they had lived 15 years ago and after a month (...) they ended up naming it with all their fierceness and with all their guts, right? As if they were sure that their story is valid, that what they have to say is important (Masta Quba, 1 November 2021).

They also mentioned how this "speaking from personal experience" could lead to moments of reflection on their own attitudes of gender-based violence, in order to deconstruct them. This process of reflection occurred, for example, when they had to write lyrics that addressed the proposed content, but from subjective understanding:

If you make an interesting process and you use Rap as a tool and we are talking about why you behave this way: why am I violent, why am I not violent, why do I reproduce this pattern, this role, what comes from home... And Rap as such to pour out all that is crushing you inside... (Marina, 13 July 2021).

Similarly, the educational figures pointed out that another of the potentials of Rap music was the ease with which it encourages dialogue that is difficult to find in educational spaces (n = 4). In this sense, they pointed out, that as they felt they were in their own space, which promotes personal expression, the girls and boys were open to expressing their ideas on controversial issues. This allowed them to identify what the starting point was and which issues required more work to raise awareness: *"It's cool on the way that they suddenly let you know everything they think to your face and we can identify which values we need to work on"* (Julio, 8 June 2021). Also, some felt that these conversations could be redirected towards the idea of the responsibility we have when our voice is going to be heard by other people:

It is very clear that we assume a responsibility as artists and that having a microphone implies that responsibility: you are saying something and what you are saying, and why you are saying it (Skafo Lafaro, 15 June 2021).

Another of the potentialities pointed out (n = 3) was how this musical style allows for the construction of an interpersonal network based on affinities in relation to music or experiences. In this sense, educators such as Marina mentioned how boys and girls who have suffered situations of gender-based violence –either outside or inside their families– can feel reflected in songs that address this issue, transcending identifications such as social class, racialization or territory. She pointed out how at the same time allowed them to overcome emotions such as loneliness or guilt. Similarly, as Masta Quba or Skafo Lafaro mentioned, in the context of non-mixed groups² the girls shared situations of violence and pain, creating a collective resistance and solidarity against machismo.

On the other hand, three of the participants mentioned the playful nature of Rap as another of the potentials of this musical genre. As Skafo Lafaro explained, its great diffusion and success among young audiences was evidence of its conception as a recreational activity:

And it was quite a fun activity on the one hand, but on the other hand, I think that the objective we set

ourselves when we asked for this workshop was achieved, the fact of working on and dealing with equality (Carlos, 17 June 2021).

This playful nature made it possible to address complex issues in a more friendly and attractive way for adolescents:

Methodology as an "excuse", because I think it is a very positive excuse. To use tools that are more attractive, more connected to the interests of the young public, to be able to get into issues that are tougher (Marina, 13 July 2021).

Finally, awareness-raising against gender-based violence was also mentioned as a potential for adolescents (n = 2) and from a very accessible form of expression (n = 2) in which the participants quickly feel competent, which has an impact on their self-esteem:

I also like to see their progress because I see how they begin maybe not knowing how to rap, and I see how they end up throwing more complex structures, having a performance on stage, or having live shows (Skafo Lafaro, 15 June 2021).

5. Discussion and Conclusions

The results of this study show that although the educational figures interviewed identified situations of gender-based violence in the contexts in which they work, they did not attribute the causes to Rap music. In this sense, they pointed out that the connection between this musical genre and gender violence is the same as any social fact inserted in a patriarchal system. This is a similar conclusion to the one drawn by González-Barea and Rodríguez-Marín (2020), who point out how stereotyped femininity is reproduced even in children's stories and games. Along the same lines, Bas Peña et al. (2014) indicate how the educational system can act as a reproductive medium, but also as a means of preventing sexist ideas. Through the discourse of educational figures involved in the research it can be concluded that this dichotomy is also present in Rap music and that its reproductive/preventive function will depend on how it is used.

In this sense, some of the interviewed persons pointed to the music industry as one of those responsible for this reproduction, which coincides with what is defended by authors such as Vito (2019) and Haaken et al. The music industry tries to make its products more attractive to the general public by conforming to mainstream ideas. This is why Kim and Pulido (2013) argue that the use

of Rap music should be the one targeted rather than the musical style itself. Another key insight of this research has to do with what one of the participants said. She argued that when certain cultural manifestations are criticized and the machismo of others is overlooked, this leads to a certain racist and classist bias that tries to place the responsibility for very broad social problems on a single sector of society –a point also made by authors such as Jacobson (2015)–.

Another relevant result of this study is the potential of Rap music to raise awareness about male violence, as identified by the educational figures. One of them is its suitability for strategically approaching a subject that presents a certain complexity. As they point out, this suitability has to do with the playful nature of the activity, linked to the musical tastes of some adolescents; with the accessibility of this artistic expression compared to others that require greater technical knowledge; with the facility it offers to generate dialogue based on a language that adolescents assume as their own and, therefore, not imposed; and with the possibility it offers to build relationships of trust from a common starting point, especially in the case of the educational figures who also assume this musical style as their own.

Similarly, they identified as potential a number of attributes that have to do with the depth with which this musical style allows gender-based violence to be addressed. One of these attributes is the transgression of gender stereotypes that this musical style allows. As we have seen, Rap music often serves as a reproducer of these stereotypes; however, the educational figures also named situations in which it was used for the opposite, such as, for example, showing kinder and more respectful models of masculinity in an attractive way. These attitudes coincide with what is pointed out by authors such as Bas-Peña (2015), who highlight the importance of training educators to assume attitudes that set an example of masculinities that are diverse and far removed from the model imposed by the patriarchy. In this sense, we believe that new models of femininity are also necessary. Rap can encourage expressions of strong femininity, capable of showing anger, of defending their rights, and that present their personal experience as part of the experiences that make up the public narrative. Likewise, we consider that experiencing the artistic channeling of rage makes it possible to denaturalize pain and aggression, just as the encounter of those who risk their lives confronting gender violence allows for collective expressions that transcend the false individual explanation (Butler, 2021).

Its educational facilitation rehearses authentic schools of rage (Belausteguigoitia Rius, 2022) to transgress fragmented impotence and articulate alliances –multiple and diverse– capable of courage, imagination and co-creation.

Finally, another mentioned potentiality is that this musical style allows us to transcend the big slogans by prioritizing the personal story. Thus, when girls and boys become the protagonists of the discourse, they discover how gender violence translates into their daily lives, moving towards the transformation of their own realities. This is, as we have seen, a challenge when their thinking is based on stereotypes and prejudices. However, the educational figures pointed to this challenge as a potential, as the situation allowed them to understand the participants' starting point for working from their real ideas about gender-based violence. This means being sensitive enough to take a position without forcing or breaking the dialogue and to know how to set limits through argumentation and not only through imposition. In the search for safe spaces where revictimization was avoided, some of the educational figures expressed the use of non-mixed spaces. In these spaces, the participants could talk about their experiences without fear of being dishonored again, finding similar situations in the group, which allowed them to understand the structural dimension of the problem and to overcome the guilt they often felt as survivors. On the other hand, they mentioned how the non-male mixed spaces allowed them to deconstruct the idea of emotionally unexpressive masculinity, generating new relational dynamics between men; and enabling participants to recognize themselves as people socialized in domination, gradually deconstructing their masculinity. However, despite the benefits mentioned above, we believe that non-mixed groups have the disadvantage of making a too narrow classification, which is not adjusted to reality. This can generate a lot of violence in the case of work with captive audiences when, for example, we assign to the male group a boy who is constantly assaulted in class for having a non-hegemonic masculinity. This is why we recommend this strategy when it is a voluntary activity, believing it advisable to include in the women's groups those identities that also suffer from sexist violence: trans women, non-binary people, etc.

In short, as we have seen, the analysis of the experiences of these educational figures highlights the value of reformulating the pedagogical relationship as a critical dialogue of knowledge through urban artistic expression. This approach seems to highlight the complexity

of creative interaction with their everyday, personal and collective realities, which is why it is important to avoid hasty readings –perhaps due to ageist, classist, racist or heteronormative biases– that ignore the potential of certain aesthetic disruptions to confront the web of oppressions experienced by adolescents, especially gender-based violence. The characterization of these experiences with a thick, unidirectional stroke can abound in the annulment of agency –if not in the revictimization– of those who try to appropriate the word and the denied spaces. If the systemic nature of gender-based violence demands the collective articulation of prevention and transformation (Olufemi, [2020] 2023), taking care

of organizational trials such as the ones we have analyzed could already be part of the dismantling of the deep web of violence.

Finally, we would like to mention some of the limitations of this research, which suggest future lines of work: the lack of identification and interviews of more female educational figures who develop their socio-educational work through Rap music; the need to incorporate participant observation in this type of practices in order to triangulate the information obtained; or the necessary collection of the perception of girls and boys before and after going through this type of experiences, in order to approach the impact it may have had on them.

Notes

¹ Also Known As”, referring to the artistic name of the rappers.

² These are groups in which only people who share an identity characteristic can participate (for example, groups formed by people who share the identity “woman”). One of the objectives of these groups is to create safe spaces to talk about the violence experienced as a result of sharing that identity trait in order to generate common strategies in this regard.

Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Author 2
Document search	Author 1 & Author 2
Data collection	Author 2
Data analysis and critical interpretation	Author 1 & Author 2
Version review and approval	Author 1 & Author 2

Funding

The research did not have funding sources.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

Bibliographical References

Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.o84>

- Adjapong, E. S., & Emdin, C. (2015). Rethinking pedagogy in urban spaces: Implementing Hip-Hop pedagogy in the urban science classroom. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 11, 66-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071416>
- Aleman Arrebola, I., González Gijón, G., Ruiz Garzón, F., & Ortiz Gómez, M. D. M. (2019). La percepción de los adolescentes de las prácticas parentales desde la perspectiva de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (33), 125-136. <https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Álvarez García, D., del Val, F. & Alonso Bustamante, M. (2024). Del beat al reguetón: estudios sobre juventud, subculturas y músicas populares en España. *Historia Actual Online*, 63(1), 95-110. <https://doi.org/10.36132/2qqnojo4>
- Aubert Simon, A., Melgar Alcantud, P. & Padrós Cuxart, M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(10), 73-82. <http://hdl.handle.net/10366/118445>
- Ballarín, M. (2019) Introducción. En M. Ballarín (coord.). *Historia de la danza Vol. III*, (pp. 8-49). Mahali.
- Bas Peña, E., Pérez de Guzmán, V., & Vargas Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2014.23.05>
- Bas Peña, E. (2015). Educación social y género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 13-20. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2014.23.01>
- Baxter, V. K., & Marina, P. (2008). Cultural meaning and Hip-Hop fashion in the African-American male youth subculture of New Orleans. *Journal of Youth studies*, 11(2), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13676260701800761>
- Belausteguigoitia Rius, M. (coord.) (2022). *Género: rabia, ritmo, ruido, risa y responsabilidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Casu, M. (2024). *Madrid desde el baile*. CentroCentro.
- Chicharro Merayo, M. D. M. (2003). La perspectiva cualitativa en la investigación social: la entrevista en profundidad. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, (8), 1-7. <http://bit.ly/3ToEq8D>
- Cipollone, M. D. (2022). Atlas. ti como recurso metodológico en investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (5), 122-133. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5280>
- Cunningham, M., & Rious, J. B. (2015). Listening to the voices of young people: Implications for working in diverse communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 86-92. <https://doi.org/10.1037/ort0000132>
- Davis, A. ([1981] 2004). *Mujer, raza y clase [Women, Race & Class]*. Ediciones Akal.
- Díaz Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. *El caso de los artículos publicados en revistas de educación. Revista Lusófona de educação*, 44, 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Fernández Martorell, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (99-127). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés-Montoya, Á. G. & Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>
- González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2020.36.08>
- Graham, J. (2020). Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar. Componer e instituir de otra manera. En C. Fernández et al., *Pedagogías y emancipación* (49-76). ARCADIA & MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Hall, S. & Jefferson, T. ([1993] 2014). *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra*. Traficantes de Sueños.
- Haaken, J., Wallin-Ruschman, J., & Patange, S. (2012). Global hip-hop identities: Black youth, psychoanalytic action research, and the Moving to the Beat project. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 22(1), 63-74. <https://doi.org/10.1002/casp.1097>
- Hill Collins, P. & Bilge, S. ([2016] 2019). *Interseccionalidad [Intersectionality]*. Ediciones Morata
- hooks, b. ([1994] 2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M., & Perelló-Oliver, S. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia*, 25(76), 75-98. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Hunt, A. N. (2018). "Trappin'Ain't Shit to Me": How Undergraduate Students Construct Meaning Around Race, Gender, and Sexuality within Hip-Hop. *Gender and the Media: Women's Places*, 26, 69-85. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620180000026006>

- Izquierdo-Montero, A. & Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Jacobson, G. (2015). Racial Formation Theory and Systemic Racism in Hip-Hop Fans' Perceptions. *Sociological Forum*, 30 (3), 832-851. <http://doi.org/10.1111/socf.12186>
- Johnson, K., Markham, C., & Tortolero, S. R. (2017). Thematic Analysis of Mainstream Rap Music-Considerations for Culturally Responsive Sexual Consent Education in High School. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.58464/2155-5834.1328>
- Kim, J., & Pulido, I. (2015). Examining Hip-Hop as culturally relevant pedagogy. *Journal of curriculum and pedagogy*, 12(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/15505170.2015.1008077>
- Ladrero, V. (2016). *Músicas contra el poder. Canción popular y política en el siglo XX*. La Oveja Roja.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare Et Comunicare. Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- López Cuenca, A., Rodríguez Medina, L., & Ismael Simental, E. (2021). Prácticas culturales colaborativas y sociabilidad débil. Una caracterización a partir de experiencias autogestivas en Tijuana y Monterrey, México. *Arte y Políticas de Identidad*, 25(25), 52-72. <https://doi.org/10.6018/reapi.506201>
- Marchant, O. (2024). *Estética conflictual*. Ned ediciones.
- Morentin Encina, J., Izquierdo Montero, A. & Ballesteros Velázquez, B. (2022). Análisis temático de contenido. Notas y orientaciones para un mapa de ruta. En M.F. González y B. Ballesteros (Coords.). *Comprender el mundo para (intentar) transformarlo. Una guía posible para el análisis cualitativo de datos* (pp. 113-156). UNED.
- Muhammad, K. R. (2015). Everyday people: public identities in contemporary Hip-Hop culture. *Social Identities*, 21(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1093467>
- Mustaffa, J. B. (2022). Racial Justice Beyond Credentials: The Radical Politic of a Black College Dropout. *The Urban Review*, 54(2), 318-338. <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00612-3>
- Olufemi, L. ([2020] 2023). *Feminismo interrumpido. Reventar el poder*. Rayo Verde.
- Pégram, S. (2015). Un peu de respect for the ladies: Female Rappers and Hip-Hop Educational Philosophy in France. *Liberal Arts*, 19(2), 57-83. <https://www.oak.edu/wp-content/uploads/2021/06/jlas-v19n2-spring15.pdf#page=59>
- Sánchez Gómez, M. C., Palacios Vicario, B., & Martín García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 85-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.04
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Ugena-Sancho, S. (2023). Violencia de género. En L. Alegre, E. Pérez y N. Sánchez (Ed.). *Enciclopedia crítica del género. Una cartografía contemporánea de los principales saberes y debates de los estudios de género* (487-495). Arpa & Alfíl.
- Vito, C. (2019). *The Values of Independent Hip-Hop in the Post-Golden Era*. Springer Nature.

HOW TO CITE THE ARTICLE

Burón-Vidal, M. A. y Laforgue-Bullido, N. (2025). Expresiones artísticas urbanas para el trabajo socioeducativo de las violencias de género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 189-202. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.11

AUTHOR'S ADDRESS

Miguel Ángel Burón Vidal. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: ma.buron@edu.uned.es

Noemi Laforgue Bullido. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Calle Juan del Rosal, 14 Moncloa. Segunda Planta, despacho 2.14. E-mail: nlaforgue@edu.uned.es

ACADEMIC PROFILE

MIGUEL ÁNGEL BURÓN VIDAL

<https://orcid.org/0000-0001-5721-4614>

Investigador docente en formación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Programa de Doctorado en Educación. Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid - ESCUNI. Realizó el máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural de la UNED. Su campo de investigación se enfoca en el acompañamiento educativo de expresiones artísticas urbanas, el potencial cuestionador de las estéticas conflictuales y la facilitación de procesos colectivos transformadores.

NOEMI LAFORGUE BULLIDO

<https://orcid.org/0000-0003-3690-6077>

Doctora en educación. Personal docente e investigador en formación de la Facultad de educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Realizó el máster Intervención Psicosocial y Comunitaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Su campo de investigación se centra en el trabajo con adolescencias a través de la música Rap y otras expresiones artísticas, la detección y prevención de los discursos de odio y la transformación de los espacios educativos para la equidad y la justicia social.

De la supervisión académica a la profesional: un estudio exploratorio de la percepción del alumnado de educación social sobre el modelo de supervisión de prácticas como oportunidad de mejora para la praxis socioeducativa

From academic to professional supervision: an exploratory study of social work students. Their perceptions of the internship supervision model as an opportunity for improvement in socio-educational praxis

Da supervisão acadêmica à profissional: um estudo exploratório da percepção de estudantes de educação social sobre o modelo de supervisão de estágio como oportunidade de melhoria para a práxis socioeducativa

Anna MUNDET  <https://orcid.org/0000-0002-1652-0786>

Gemma CROUS  <https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>

Ainoa MATEOS  <https://orcid.org/0000-0002-1159-9966>

Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 03.VII.2024

Fecha de revisión: 08.XI.2024

Fecha de aceptación: 05.IV.2025

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Anna Mundet Bolós: Universitat de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amundet@ub.edu

PALABRAS CLAVE:

Supervisión;
Educación Social;
alumnado en
prácticas;
seminario;
desarrollo
profesional;
ejercicio profesional.

RESUMEN: Las prácticas externas representan un proceso fundamental en los estudios universitarios, tratando de acercar al alumnado a su futuro entorno profesional. En ese contexto, el estudio indaga la importancia de la supervisión académica en las prácticas curriculares del grado de educación social, buscando su analogía en la supervisión profesional, entendiendo ésta como un método de desarrollo profesional necesario para procurar una praxis de calidad. Se trata de un estudio exploratorio en el que han participado una selección de 57 estudiantes en prácticas (de un total de 156 personas matriculadas) del grado de educación social de la Universitat de Barcelona (2022-23). La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario ad hoc (escala Likert y preguntas abiertas) en el que se exploran los elementos positivos y aquellos a mejorar respecto a la supervisión de prácticas, así como, si existe la necesidad de transitar entre la supervisión educativa en prácticas y la supervisión profesional. Los resultados avalan la utilidad de las sesiones de supervisión de prácticas para intercambiar experiencias, promover la actividad reflexiva y de apoyo emocional.

	Respecto a la supervisión profesional, el alumnado valora la importancia de ésta en el contexto laboral teniendo en consideración los beneficios que les ha supuesto la supervisión educativa en la Universidad como acompañamiento en su proceso de prácticas. Sin embargo, consideran que la supervisión profesional no se da (o no está suficientemente instaurada) en todos los ámbitos de la práctica social, a pesar de los beneficios que puede reportar. En conclusión, los datos ponen de manifiesto la necesidad de vehicular la supervisión académica con la profesional para incentivar, en los y las futuras profesionales de la educación social, una práctica reflexiva y crítica mediante la supervisión.
KEYWORDS: Supervision; Social Work; internships; seminar; professional development; professional practice.	ABSTRACT: Internships represent a fundamental process in university studies, seeking to bring students closer to their future professional environment. In this context, the study investigates the importance of academic supervision in curricular internships for the Social Education degree, seeking its analogy in professional supervision, understanding the latter as a method of professional development necessary to ensure quality praxis. This is an exploratory study involving a selection of 57 interns (out of a total of 156 enrolled students) from the Social Education degree at the University of Barcelona (2022-23). Data collection was conducted using an ad hoc questionnaire (Likert scale and open-ended questions) exploring the positive aspects and those in need of improvement regarding internship supervision, as well as whether there is a need to transition between educational supervision in internships and professional supervision. The results support the usefulness of internship supervision sessions for sharing experiences and promoting reflective activity and emotional support. Regarding professional supervision, students value its importance in the workplace, taking into account the benefits they have received from educational supervision at the university as support for their internships. However, they believe that professional supervision does not exist (or is not sufficiently established) in all areas of social practice, despite the benefits it can bring. In conclusion, the data highlight the need to align academic and professional supervision to encourage future social education professionals to engage in reflective and critical practices through supervision.
PALAVRAS-CHAVE: Supervisão; Educação Social; estágios; seminário; desenvolvimento profissional; prática profissional.	RESUMO: Os estágios representam um processo fundamental nos estudos universitários, buscando aproximar os estudantes de seu futuro ambiente profissional. Nesse contexto, este estudo investiga a importância da supervisão acadêmica nos estágios curriculares do curso de Educação Social, buscando sua analogia com a supervisão profissional, entendendo esta última como um método de desenvolvimento profissional necessário para garantir uma práxis de qualidade. Trata-se de um estudo exploratório que envolveu a seleção de 57 estagiários (de um total de 156 estudantes matriculados) do curso de Educação Social da Universidade de Barcelona (2022-23). A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário ad hoc (escala Likert e perguntas abertas) explorando os aspectos positivos e aqueles que precisam ser aprimorados em relação à supervisão de estágio, bem como se há necessidade de transição entre a supervisão educacional em estágios e a supervisão profissional. Os resultados corroboram a utilidade das sessões de supervisão de estágio para o compartilhamento de experiências e a promoção da atividade reflexiva e do apoio emocional. Em relação à supervisão profissional, os alunos valorizam sua importância no local de trabalho, levando em consideração os benefícios que receberam da supervisão educacional na universidade como suporte para seus estágios. No entanto, eles acreditam que a supervisão profissional não existe (ou não está suficientemente estabelecida) em todas as áreas da prática social, apesar dos benefícios que pode trazer. Em conclusão, os dados destacam a necessidade de alinhar a supervisão acadêmica e profissional para encorajar futuros profissionais da educação social a se engajarem em práticas reflexivas e críticas por meio da supervisão.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo identificar la importancia de la supervisión como método fundamental para acompañar el proceso de las prácticas académicas curriculares –en nuestro caso, del Grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona– así como un recurso necesario para acompañar la práctica profesional en el campo educativo y social. Se trata, pues, de reivindicar la supervisión como un método para elevar el nivel de calidad, eficacia y eficiencia de la práctica profesional, así como tomar conciencia

y accionar una propuesta de cuidado a los y las profesionales que ejercen una tarea educativa de acompañamiento en situaciones sociales de complejidad (Pereira y Solé, 2013).

El estudio se enmarca, coincidiendo plenamente con las palabras de Ortega *et al.* (2013, p. 21) tanto en la Pedagogía Social como en la Educación Social, ya que en ambas disciplinas se comparte el deseo de contar con un campo profesional y académico fuerte. Esto implica ejercer la praxis desde el rigor, la exigencia, el discurso, la generosidad y el respeto mutuo entre ambas, empoderando la profesión –por hacerlo de

forma conjunta y compartida- y aumentado, así, su cuerpo teórico su cuerpo teórico. Esta escisión que separa, al menos en algunos contextos y enfoques, la Pedagogía Social de la Educación Social puede deberse a causas motivadas por la evolución histórica de la Pedagogía hacia lo científico (Úcar, 2023) para ser, así, tenida en cuenta en la academia y mantener un “estatus científico” entre las ciencias sociales. En ese sentido, la UNESCO (2024) define la pedagogía social como una ciencia teórico-práctica que estudia la educación social, asumiendo que orienta la acción de los y las educadoras sociales. Quizás por esto, todavía, encontramos discursos en los que diferencian claramente a la Pedagogía “vinculada a la academia y la teoría” y la Educación Social “a la intervención”. Así mismo, debe entenderse la Educación Social como una disciplina que va más allá de la formación técnica, asumiendo una actitud crítica y reflexiva en el análisis de la sociedad actual para actuar con un compromiso de mejora social (Morales, 2014).

En este sentido, se apuesta por un modelo de supervisión que debe iniciarse en el contexto académico mediante las prácticas curriculares y que, se considera, que debería extenderse, posteriormente, al ámbito laboral mediante el método de supervisión profesional como una medida que permite velar por el cuidado de los y las profesionales que, cada vez más, se encuentran expuestos a situaciones sociales complejas y emocionalmente exigentes (Rodríguez-Rodríguez, Ortega-Ortigoza y Mateos, 2021). Además, permite establecer mecanismos de mejora en la práctica socioeducativa del equipo profesional, fomentar la colaboración entre las personas que configuran el equipo, impulsar el desarrollo profesional y promover la identificación y abordaje de las necesidades profesionales que se dan en el servicio en que está ubicado el equipo (Berasaluze et al., 2022; Puig, 2015).

El modelo de prácticas curriculares del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona –en adelante UB– (Freixa, Mateos y Gurbés, 2021) es el escenario en el que se circunscribe el estudio y dónde se constata la necesidad de explorar las sinergias y la transferencia de la enseñanza-aprendizaje del contexto académico al ámbito profesional.

La supervisión en la práctica socioeducativa

El concepto de supervisión aplicado en el campo social aparece, por primera vez, de la mano de la filantropía de las organizaciones sociales americanas. En Europa, emerge más tarde ligado al casework y, en España, no es hasta la década de

los 80 que aparece un interés por las prácticas de supervisión, ligadas a la intervención social (Puig, 2011). Por otra parte, la propia etimología de la palabra remite a “mirar desde arriba” y “desde la distancia” aunque, actualmente, se ha incorporado el concepto como formación continua y permanente (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015; Puig y Torrens, 2021) lo cual dota de sentido hacer alusión a una supervisión educativa. En el campo socioeducativo, esta supervisión se usa en el sentido de dar asesoramiento y apoyo a los equipos profesionales para desarrollar su práctica con más calidad, a la vez que sirve como método para reflexionar sobre la propia labor profesional (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015). Desde esta perspectiva, la supervisión es un proceso que se puede desarrollar tanto en el ejercicio profesional como en la formación académica y resulta especialmente relevante en un contexto social actual sujeto a la complejidad y subjetividad (López, 1997; OECD, 2016; Puig, 2015; Zabalza, 2011).

En el ámbito social y, en especial, en los contextos profesionales de intervención socioeducativa que conllevan cuidados, atención y promoción de las personas (Lobato, 2007), la supervisión actúa como un sistema de apoyo profesional para lidiar con las principales dificultades de su actuación, relacionadas con la excesiva burocratización, la poca delimitación del trabajo y la incidencia a nivel personal derivada del propio ejercicio profesional (Berasaluze et al., 2022; Puig y Torrens, 2021). Para todo ello, la supervisión es una oportunidad para reflexionar sobre la praxis, sosteniendo y compartiendo las emociones y pensamientos, a la vez que se contrastan los marco teóricos y conceptuales de referencia (Berasaluze y Ariño, 2014; Puig, 2015; Eslava et al., 2020). En ese sentido, el contraste entre la observación directa y la reflexión cuidada y detenida es lo que marca el atractivo de la supervisión en un contexto social (Morales, 2014).

Se trata de brindar estrategias a los equipos profesionales no solo para mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de sus actuaciones, sino también para procurar que todas las personas profesionales se sientan realizadas con su labor profesional y se promuevan estrategias y recursos para su bienestar emocional. Es importante tener en cuenta que su trabajo suele conllevar una carga emocional importante, ya que trabajan bajo situaciones de estrés y precariedad, además de tomar decisiones que impactan en las vidas de otras personas (Barenblidt, 1997; Barrera, Malagón y Sarasola, 2015; Bravo 2004). Actualmente, este bienestar profesional está más presionado por el reto que supone ofrecer respuestas diversificadas a las actuales

situaciones de vulnerabilidad y precariedad social (Berasaluze *et al.*, 2022).

En ese sentido, la supervisión es necesaria porque son profesiones que tienen la dificultad añadida de necesitar ir más allá de conocimientos técnicos y teóricos, poniendo en práctica un manejo de competencias personales, emocionales y relacionales, asumiendo el *aprender a aprender* e integrando las emociones derivadas de ello (López, 2021; Fernández-Ortega *et al.*, 2022). Ante tales evidencias, la preocupación docente por este tipo de competencias pasa a convertirse en una exigencia de su deontología profesional que sobrentiende a la persona profesional como la herramienta utilizada para la acción e intervención (Lobato, 2007; López, 2021; Pereira y Solé, 2013).

Se describen, entre otras, tres finalidades de la supervisión en la práctica del ámbito social (Barenblit, 1997; Puig, 2015): a) la reflexión y la mejora de la tarea profesional donde se propone generar un espacio de intercambio y conocimiento crítico, aprendiendo desde la propia experiencia; b) la resolución de conflictos para que las partes puedan encontrar soluciones a circunstancias que puedan haber generado una tensión entre ellas, a la vez que plantea interrogantes para generar cambios; y c) la promoción del cuidado profesional para que tengan estrategias de afrontamiento ante malestares derivados de la propia profesión o prevenir ante situaciones en las que no se tiene formación para desempeñar una actuación.

La literatura científica constata la unanimidad en discernir entre dos modalidades de supervisión: la individual y la grupal (Barenblit, 1997; Munson, 2007; Puig, 2011; 2015; Tsui, 2005). En el caso de esta última, la tarea que debe supervisarse se basa en las experiencias vividas por los miembros de este grupo y, en el espacio de supervisión, se garantiza un marco de trabajo que favorece la exploración, el análisis, la búsqueda de sentido y la reflexión crítica (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig, 2015). Por eso, se sobreentiende que el núcleo de la supervisión es la persona, el foco es su praxis profesional, los sentimientos asociados, los valores en la práctica, el modelo de interpretación, los equipos de trabajo, con la finalidad de conseguir ofrecer un entorno seguro que permita reducir malestares y, así, aumentar la satisfacción laboral. Según Munson (2007) y Tsui (2005), la supervisión en grupo tiene ventajas respecto a la individual en términos de tiempo, de soporte entre iguales (se pueden sugerir intervenciones, colaborar, generar ideas, compartir recursos y reforzarse mutuamente la acción) y de generar equipo por el aumento de conocimiento del trabajo de las otras personas y de su manera de abordar la profesión (Puig y Torrens, 2021). Por otro lado, estas autoras

también recalcan algunas dificultades tales como que, si el grupo no funciona, se convierte en una evaluación en la que la persona supervisora deberá incorporarlo a sus análisis y mantenerse vigilante. A veces, la supervisión de un grupo debe complementarse con supervisiones individuales –en el contexto académico serían las tutorías–, que ofrecen más intensidad, para poder atender a situaciones personales-profesionales que no pueden ser abordadas en grupo.

El modelo de prácticas como una experiencia formativa, reflexiva e integrativa

El modelo de prácticas del grado de Educación Social se basa en un enfoque de *partenariado recíproco*, donde el alumnado, la persona supervisora de la Universidad y la persona tutora del centro interactúan de manera simétrica y corresponsable. Este modelo reconoce que cada agente aporta una experiencia única, promoviendo la reflexión y la construcción teórica a partir de la práctica. El objetivo es que el alumnado desarrolle competencias profesionales y construya su identidad profesional, mientras se fomenta una actitud innovadora y abierta. La relación entre los agentes se caracteriza por la corresponsabilidad, la coplanificación del proceso formativo, la autodeterminación del grado de implicación del alumnado y la construcción conjunta del conocimiento (Freixa, Novella y Pérez-Escoda, 2012; Mateos *et al.*, 2020).

Las prácticas del grado de Educación Social se estructuran en dos asignaturas obligatorias cursadas en tercero: Supervisión de Prácticas (150 h) y Prácticas Externas (450 h). Estas prácticas representan la formación más cercana al ámbito laboral dentro del mundo académico, permitiendo que el alumnado aplique los conocimientos adquiridos durante el grado, integrando el saber, saber hacer y saber estar para conectar la teoría con la práctica y validar la acción profesional (Mateos *et al.*, 2020).

En particular, la asignatura de Prácticas Externas se basa en un modelo de mentoría, donde el alumnado realiza 450 horas en el centro, siendo acompañado por una persona que asume el rol de tutora. En este proceso, la persona tutora guía, asesora y apoya al alumnado en su desarrollo personal y profesional, dedicando tiempo, conocimiento y esfuerzo (Soler, 2003).

La asignatura de Supervisión de Prácticas (150 h) en la Universitat de Barcelona tiene como objetivo acompañar, de manera reflexiva y comprensiva la experiencia que el alumnado desarrolla en el centro de prácticas (450 h). A través de seminarios semanales de dos horas,

dirigidos por una persona supervisora de la UB, se fomenta la reflexión sobre la experiencia práctica, promoviendo la conexión entre la teoría y la práctica. En estos seminarios, configurados por un grupo de estudiantes de entre 10 y 20 personas, el alumnado comparte experiencias, analiza documentos y discute aspectos profesionales en un espacio de reflexión colectiva. Además, la asignatura se complementa con tutorías individuales o grupales para consolidar el proceso formativo. El objetivo es construir un marco conceptual y metodológico que permita al alumnado transformar el conocimiento teórico en acción profesional, favoreciendo el trabajo cooperativo y la interrelación entre iguales (Mateos *et al.*, 2020).

En esta supervisión educativa de la experiencia de prácticas, el acompañamiento de la persona supervisora de la universidad promueve no sólo la práctica reflexiva, sino también la construcción de un saber teórico-práctico que permita al alumnado, tras cada seminario de supervisión, volver a la realidad de su centro de prácticas con más seguridad y referentes (Correa, 2009; Fernández-Ortega, 2022; Novella *et al.*, 2012; Zabalza 2011).

Esta experiencia curricular de prácticas universitarias que incluye la supervisión y la tutela profesional (Oveja *et al.*, 2012) se caracteriza por la transversalidad de las áreas de conocimiento con un carácter de partenariat recíproco y corresponsable, donde el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en las competencias y el protagonismo recae en el alumnado (Freixa, Mateos y Girbés, 2021), siendo una de las materias más importantes (Rodríguez, 2014). En ese sentido, tal y como señala Ribera y Vilar (2014), las prácticas son un espacio privilegiado de aprendizaje, donde se ponen en juego los conocimientos adquiridos durante el grado y sirve de trampolín para iniciar el ejercicio profesional en un contexto real pero seguro. En ese sentido, unas buenas prácticas son una experiencia de integración y formación (Ovejas *et al.*, 2012; Zabalza, 2011). Esto es sumamente importante porque se entiende que la experiencia de prácticas no es una experiencia de inserción laboral, sino que es una experiencia formativa de aprendizaje donde el objetivo es alcanzar una identidad profesional a la que pertenece (Zabalza, 2011; Fernández-Ortega *et al.*, 2022).

De la supervisión académica a la supervisión profesional

En el contexto universitario, la supervisión académica debería afianzarse en el ejercicio profesional, transitando de una dinámica

teórico-práctica contrastada a una supervisión profesional (Eslava *et al.*, 2020). Aun así, en un contexto u otro, el espacio de supervisión pretende consolidar, entre las futuras profesionales, un espacio de autocuidados donde hablar de la experiencia desde fuera, de reestructurar los conocimientos, las actividades, las emociones y, en definitiva, revisar lo vivido, evitando caminos estereotipados y buscando el soporte entre iguales. Consiste en aprender a “saber” poniendo el foco en la conciencia de lo vivido (Lázaro *et al.*, 2007; Puig y Torrens, 2021; Zabalza, 2011). Se trata de experimentar una acción reflexiva que permita tomar conciencia de los diferentes factores que influyen e interactúan en el ejercicio profesional e identificar los conceptos, teorías o modelos que subyacen; asumiendo espacios de diálogos inter-pares (Lobato, 2007; Mellado *et al.*, 2017). En esta práctica reflexiva, se supera el conocimiento tácito (saber sin ser consciente) para alcanzar el conocimiento explícito (saber siendo consciente), identificando aquello conocido, pero también aquello que se debería conocer, las carencias y las necesidades presentes para un buen ejercicio profesional (Barrera, Malagón y Sarasola, 2015; Berasaluz y Ariño, 2014; Pereira y Solé, 2013; Puig, 2011) donde se da una revisión de la praxis, al mismo tiempo que se brinda soporte emocional para acompañar los sentimientos ligados a la práctica, y que la contrastan con los marcos teóricos vigentes. En ese sentido, la supervisión se sitúa en una interfaz entre el aprendizaje, el soporte, la formación, el cuidar a la persona cuidadora dentro de una institución u organización social (Gómez-Jarabo *et al.*, 2022; Puig, 2011; Puig y Torrens, 2021). Además, la supervisión académica permite –a través de seminarios formativos– adquirir conocimientos que no se reciben en otras asignaturas, precisamente, por su carácter eminentemente práctico y cercano a la realidad social (Gómez-Jarabo *et al.*, 2022; Pattier *et al.*, 2024). El alumnado debe revertir el trabajo y la experiencia realizada en conocimientos teóricos de su área de conocimiento, desarrollando procesos cognitivos de orden superior. La persona supervisora debe proponer, entre otras actividades, una gama de lecturas que abarquen de lo individual a lo social, pasando por lo relacional, lo grupal, lo organizacional y lo institucional, con vistas a favorecer una supervisión que no sea únicamente teórica y en un solo nivel de análisis, a la vez que favorece un intercambio de experiencias que permitan profundizar en los aspectos que intervienen en la práctica profesional (Mateos *et al.*, 2020; Ribera y Vilar, 2014).

Otra de las características de un espacio de supervisión educativa es la asunción de un proceso grupal –y en pequeños grupos–,

ofreciendo la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades, actitudes, reacciones, planes de acción de situaciones concretas, enriqueciendo al propio sujeto que lo ha vivido y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional (Lobato, 2007; Pattier *et al.*, 2024). El disponer de un grupo de seminarios de supervisión reducido, como en el caso de Educación Social (máximo 20 personas), supone ventajas metodológicas para poder llevar a cabo una práctica reflexiva que mejore su praxis. Coincidiendo con las aportaciones de Martínez, Rajadell, Aneas y Vilà (2016) el espacio de supervisión (en grupo reducido) permite *“exponer dudas, inquietudes, observaciones por parte de cada sujeto y debatir de manera intensa y significativa las experiencias vividas en las instituciones de prácticas. De este modo, cada persona puede exponer su punto de vista, su propia vivencia y pueda aportar, de manera crítica y reflexiva, un análisis de lo acontecido en su misma organización o en las de los otros compañeros y compañeras, presentar alternativas ante situaciones complejas y entre todos crear una verdadera comunidad de aprendizaje”* (pag.102). Por tanto, el espacio de supervisión –ya sea académico o profesional– supone un espacio de encuentro grupal y una oportunidad de construir una comunidad de aprendizaje, poniéndoles en contacto con otras personas, animándoles a trabajar en equipo, a escucharse, a dialogar, a respetarse, preguntarse, ayudarse, etc (Pattier *et al.*, 2024). Sin duda, el alumnado desarrolla competencias, conocimientos, habilidades y destrezas transversales muy útiles para su futuro ejercicio profesional, a la vez que les da conocimientos y competencias específicas de su área de conocimiento y su entorno profesional.

Justificación y objetivos

El objetivo general del estudio es recoger la percepción del alumnado de Educación Social que está cursando las prácticas externas para poder evidenciar la relevancia de la supervisión como una herramienta esencial de acompañamiento formativo para el desarrollo académico y profesional. Los objetivos específicos son: a) explorar las percepciones del alumnado sobre la efectividad de los seminarios de supervisión educativa en el contexto de las prácticas académicas; b) identificar los aspectos clave que el alumnado propone para la mejora de los seminarios de supervisión educativa; c) analizar el nivel de conocimiento y la valoración del alumnado sobre la supervisión profesional después de su experiencia de supervisión en las prácticas de grado.

Metodología

Participantes

En el estudio han participado 56 estudiantes en prácticas curriculares del grado de Educación Social que, en el momento del estudio, cursaban la asignatura de supervisión de prácticas (curso académico 2022-23) y que quisieron participar de forma voluntaria. El número total de población ($n = 156$) es mayor que el número de participantes en el estudio ($n = 56$). Por ello, el tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad del alumnado participante. De estas 56, 53 se identifican con el género femenino y 4 con el masculino, con una media de edad de 23,16 años ($DT = 3,08$, rango de 20 a 41 años). El instrumento se envió, por diferentes vías (foro campus virtual, email específico a grupos de seminarios, información oral sobre el estudio en el contexto de los semanarios, etc.), a las 156 personas que están matriculadas de la asignatura de Supervisión de prácticas y, de éstas, respondieron 56, siendo un 36.54% de tasa de éxito de respuesta. Es relevante destacar que se considera una tasa de respuesta suficiente, ya que representa más del 25% de la población total en un contexto en el que alcanzar una tasa de respuesta óptima es difícil por diversos motivos, entre ellos, las múltiples solicitudes para participar en investigaciones, la saturación por la alta demanda, la dificultad de contactar con esta población más allá de la Universidad, etc.

Los criterios de inclusión en este estudio fueron: ser estudiante del grado de Educación Social de la Universitat de Barcelona (UB) y haber cursado las prácticas curriculares (450h) y la asignatura de Supervisión de Prácticas de educación social de la UB. Más allá de los criterios de inclusión, no se definieron criterios de exclusión por experiencia laboral en el sector y tampoco el hecho de tener una perspectiva de contrato laboral, de becario y/o de voluntaria en una entidad del sector social.

La selección de participantes consistió en 56 estudiantes de educación social, de los cuales el 84.2% tenía experiencia laboral previa. En el 35% de los casos, esta experiencia no se relacionaba con el sector social. En relación al ámbito en el que desarrollan sus prácticas, la muestra se distribuye de la siguiente manera: el 54.3% de los participantes realizó sus prácticas en el ámbito de la educación especializada (infancia y adolescencia, drogodependencias, justicia, salud mental, etc.); el 29.8% lo hizo en la educación comunitaria; y el 15.7% en orientación a lo largo de la vida.

Instrumento de recogida de la información

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un cuestionario que consta de 14 preguntas (adaptado del instrumento elaborado por Puig, 2010) donde se indaga sobre la valoración de la supervisión educativa, sus implicaciones para la práctica profesional y el bienestar profesional. Estas 14 preguntas se concretan en cuatro secciones:

- Sección 1: datos sociodemográficos. Se pregunta por género, edad, experiencia laboral, la experiencia en el sector social y ámbito de prácticas.
- Sección 2: la utilidad de la supervisión educativa. Se indaga a partir de 1 pregunta con 7 ítems y con un formato de respuesta de 5 puntos (desde 0 = *para nada de acuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*). Un ejemplo es el ítem *< los seminarios de supervisión de las prácticas me han permitido aumentar la reflexividad entre el grupo y a título individual >*.
- Sección 3: las aportaciones de la supervisión en el contexto universitario. Esta sección consta de 3 preguntas (tipología de aportación -con 12 ítems-, recomendación y grado de utilidad) con un formato de respuesta de 5 puntos (desde 0 = *nada* y 5 = *mucho*). Un ejemplo de esta subescala es el ítem *<de qué manera las sesiones de supervisión te han aportado articular la teoría con la práctica >* o el ítem *<recomendarías este espacio de supervisión a otras alumnas >*.
- Sección 4: la transferencia de la supervisión en el ámbito profesional. Se utilizan 5 preguntas relacionadas con su importancia, su existencia y el contenido de estos espacios. En todas, el formato de respuesta es de 4 puntos (mucho, bastante, poco, nada). Un ejemplo es el ítem *<cómo de importante consideras este espacio de supervisión como futura profesional >*.

Además de estas preguntas cerradas, el cuestionario incluye 8 preguntas de carácter abierto para que las personas participantes pudieran añadir, justificar o aclarar cualquier aspecto relacionado con alguno de los ítems preguntados, exceptuando los de carácter sociodemográfico. Por lo tanto, el cuestionario tiene un total de 22 preguntas.

Procedimiento

Se contactó con las personas participantes a través de distintas vías. Por un lado, se pidió su colaboración de manera directa en 4 de los 12

grupos de supervisión a través de su respectiva persona docente referente. Por otro lado, se animó a compartir el cuestionario a las otras 8 personas supervisoras de la UB y, por último, se invitó al alumnado a través de la plataforma digital docente, el campus virtual del alumnado del Grado de Educación Social. En todos los casos, se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión descritos. Todas las personas que participaron en el estudio lo hicieron de manera voluntaria.

La administración del cuestionario fue online, a través de la plataforma *UB Forms*. La administración y recopilación de los datos se llevó a cabo entre los meses de mayo y junio de 2023. La media de tiempo para responder el cuestionario es de 8 minutos (datos proporcionados por la plataforma *UB Forms*).

Análisis de datos

El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó con el programa de análisis estadístico SPSS v22 y los datos cualitativos, que incluyen preguntas de tipo abierto, se analizaron mediante el análisis de contenido.

Los análisis de datos consistieron en un análisis estadístico descriptivo. Se considera un análisis de tipo exploratorio, ya que no se puede verificar que la muestra sea representativa en términos de nivel de confianza y error muestral, así mismo, no se realizó un muestreo probabilístico bajo criterios de aleatoriedad, al cuestionario han respondido aquellas personas que deseaban hacerlo y que estaban vinculadas a la asignatura de supervisión de prácticas del Grado de Educación Social del curso 2022-23. Sin embargo, se considera que los resultados son de gran valor en su contexto territorial por el tamaño de la muestra obtenida y la representatividad de sus características en cuanto a las funciones laborales desempeñadas. Además, cabe destacar que más de un tercio de la población fue parte de la muestra, por lo tanto, es una tasa de éxito de respuesta aceptable.

El análisis de contenido de las preguntas abiertas se elaboró organizando la información en categorías. Es decir, cada fragmento de texto que pertenecía a la respuesta de una persona participante se categorizó en una o más categorías. Esta tarea la realizó una persona investigadora. Al finalizar, dichas categorías fueron revisadas por una segunda persona investigadora y, en caso de diferencia de opiniones en las categorías o la organización, se revisó conjuntamente.

Consideraciones éticas del estudio

El estudio se realizó con el consentimiento y autorización de la comisión de coordinación de prácticas del grado de Educación Social de la UB. Además, se obtuvo la colaboración y apoyo del equipo docente de la asignatura de supervisión de prácticas (asignatura que cuenta con un total de 9 grupos de mañana y 3 de tarde).

Los datos del estudio se trataron de forma completamente anónima. No se solicitaron datos identificativos ni información personal que pudiera identificar a las personas participantes. Al comienzo del cuestionario en línea, se proporcionaba una explicación sobre el objetivo del estudio, las consideraciones éticas relacionadas con el anonimato y la confidencialidad de los datos, así como el uso exclusivo de los datos con fines de investigación y mejora de la enseñanza. Además, se solicitó a las personas participantes que confirmaran su participación mediante un consentimiento informado. Se proporcionó un contacto para que pudieran comunicarse con el equipo investigador en caso de ser necesario, o si tuvieran preguntas o sugerencias. El alumnado no recibió compensación alguna, participando en el estudio de manera completamente voluntaria y altruista.

Limitaciones del estudio

El presente estudio enfrentó diversas limitaciones, siendo la principal la dificultad de acceso al

alumnado participante. A pesar de las múltiples estrategias implementadas para involucrar a la población objetivo, como el envío de correos generales a través de la jefatura del grado, la colaboración del equipo docente de supervisión de prácticas y la motivación a través del campus virtual, la tasa de respuesta alcanzada fue del 36.54%. El equipo de investigación reconoce las dificultades que enfrenta el alumnado al participar en encuestas o cuestionarios, incluso cuando estos tratan temas que les afectan directamente. La reticencia del alumnado a participar se atribuye principalmente al exceso de solicitudes recibidas durante el curso y la falta de filtro de estas solicitudes, así como a las responsabilidades laborales y académicas del alumnado de educación social, que dificultan su participación sin compensación material o económica. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados del estudio y sugieren la necesidad de explorar estrategias adicionales para mejorar la participación del alumnado en futuras investigaciones relacionadas con su formación y práctica profesional.

Resultados

La utilidad de los seminarios de supervisión educativa de las prácticas de grado

Los resultados apuntan a 8 elementos principales que han sido de utilidad al realizar los seminarios de supervisión educativa según las opiniones de las personas estudiantes (ver figura 1).

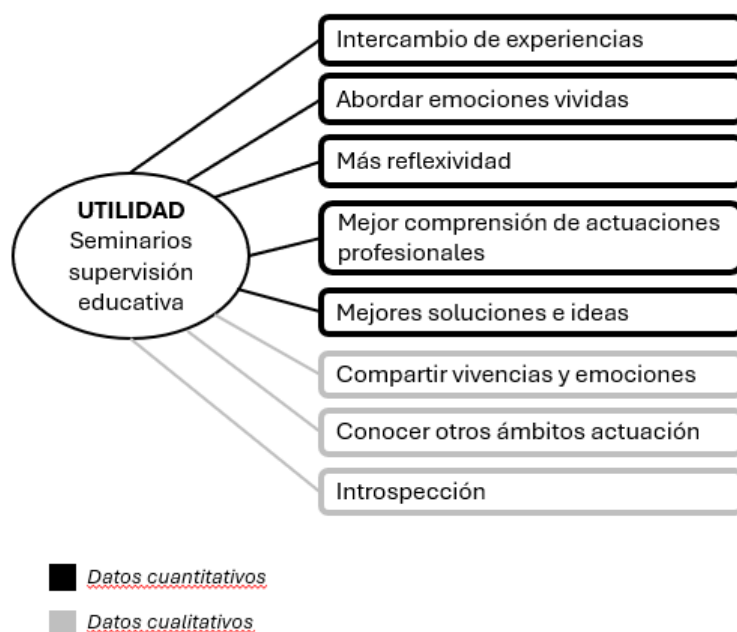


Figura 1. Elementos útiles de los seminarios de supervisión educativa.

Las personas participantes consideran que las sesiones de supervisión de prácticas son bastante útiles considerando la puntuación media de 3.54 (DT = 1.35) en una escala de 0 a 5 donde 0 es nada útil y 5 es muy útil. El alumnado participante considera que la supervisión les ha permitido aumentar la reflexividad a nivel grupal e individual (M = 3.89, DT = 1.4, en una escala de 0 a 5), entender los motivos de las actuaciones profesionales (M = 3.54, DT = 1.36) y generar soluciones e ideas más colegiadas entre las personas profesionales (M = 3.51, DT = 1.36). Existe menos consenso en la utilidad de la supervisión educativa para mejorar en la calidad de la atención socioeducativa, con una puntuación media de 3.18 (DT = 1.28).

En relación con esta utilidad, las personas participantes señalaron que los seminarios de supervisión les han sido especialmente útiles para compartir experiencias, vivencias y emociones con otras personas (9 respuestas abiertas). Por ejemplo:

“Generar un espacio seguro donde comentar qué nos genera extra profesionalmente las intervenciones que estamos desarrollando. Poderlo hablar es bastante liberador emocionalmente hablando” (mujer, 22).

También les ha resultado útil poder conocer otros ámbitos de actuación profesional distintos al que estaban realizando sus prácticas (4 respuestas), y hacer el ejercicio de introspección (3 respuestas). Por ejemplo: “Conocerme más a mí misma y a la profesión, ejercicios también de introspección” (mujer, 21).

En la misma línea, los elementos más valorados como muy útiles en relación con lo que les aportaron las sesiones de supervisión son el intercambio de experiencias con las compañeras (M = 4.36, DT = 1.05), un espacio para poder abordar las emociones vividas (M = 4.11, DT = 1.15), y reflexividad (M = 4.00, DT = 1.21). Por otro lado, los menos valorados han sido los elementos que les ayudan a mejorar los procedimientos (M = 3.32, DT = 1.35) y los conocimientos para poder articular la teoría con la práctica (M = 3.39, DT = 1.37).

Fortalezas y debilidades de las sesiones de supervisión educativa

Los resultados destacan distintas fortalezas y también debilidades de las sesiones de supervisión educativa (ver figura 2).

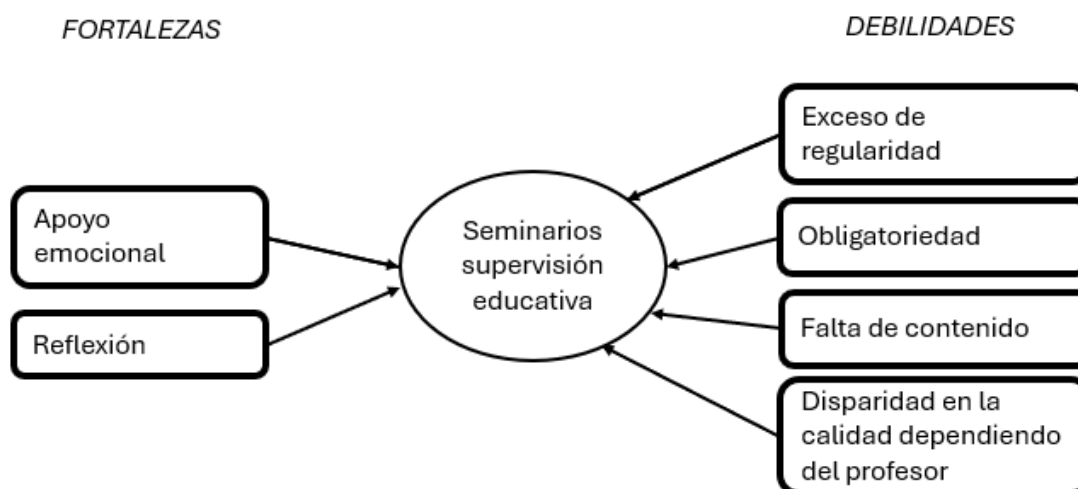


Figura 2. Fortalezas y debilidades de las sesiones de supervisión educativa.

El 64.9% de las personas participantes afirmaron que recomendarían considerablemente o en gran medida la realización de seminarios de supervisión de las prácticas. En cuanto a la justificación cualitativa, todas las respuestas se relacionaron con el apoyo emocional recibido tanto de compañeras como del profesorado, lo que contribuyó a la creación de un espacio seguro para los cuidados. A modo de ejemplo:

“Porque te desahogas con tus compañeros y te sientes escuchada en todo momento. Además, en las tareas (tareas) a entregar, hace que reflexiones

de una manera mucho más profunda en cuanto a tu identidad personal y profesional” (mujer, 23)

“Es una muy buena oportunidad de vivir las prácticas no solo como una experiencia individual, si no como una experiencia colectiva y compartida. Es un espacio para compartir, para construir conocimiento y para sostener las emociones que surgen en las prácticas” (mujer, 21).

Sin embargo, un 10.6% de las personas participantes indicaron que no recomendarían en absoluto, o casi nada, la realización de la

supervisión educativa de prácticas (asignatura de carácter obligatorio vinculada a las prácticas externas). Las justificaciones se relacionan con diversos factores: el exceso de regularidad (4 respuestas), ya que consideran que los encuentros semanales son excesivos; el carácter obligatorio de estas supervisiones (2 respuestas), sugiriendo que su optatividad podría aumentar la motivación; la preferencia por cambiar las supervisiones grupales por tutorías individualizadas (1 respuesta); la falta de contenido en las sesiones (1 respuesta); y la disparidad en la calidad de las supervisiones dependiendo del profesorado (1 respuesta). “Si se trata de hacerlo con el profesor que yo he tenido de supervisor de prácticas, no lo recomendaría” (mujer, 24).

Un resultado destacable es que el 74% de las personas participantes consideran que

estas sesiones de supervisión son bastante o muy imprescindibles, aunque un 27% opina que son poco o nada necesarias (en una escala de respuesta de 4 intervalos: mucho, bastante, poco y nada). Entre las aportaciones del alumnado, cabe destacar la siguiente cita textual:

“Sin crítica ni reflexión no podemos mejorar nuestra praxis” (mujer, 22 años).

La supervisión profesional

Cuando se pregunta por la supervisión profesional, solo el 25% de las personas participantes consideran que este espacio de supervisión se realiza siempre o a menudo en la vida profesional (ver figura 3). Además, un 12.5% considera que nunca se llevan a cabo estas supervisiones.

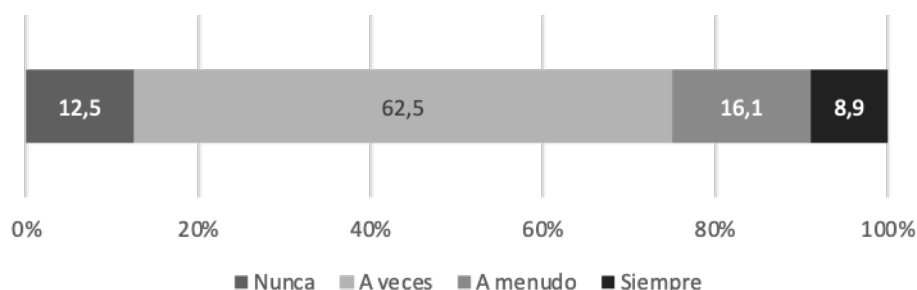


Figura 3. Respuesta a la pregunta ¿en qué medida crees que el espacio de supervisión se realiza en el mundo profesional?

Los comentarios cualitativos destacan la falta de estos espacios para compartir y escuchar activamente, al menos de manera explícita y formal:

“En el ámbito social falta mucha comunicación” (mujer, 23 años)

“En el sector social muchas veces nos olvidamos de la parte comunicativa y del cuidado que nos sirve para avanzar” (mujer, 23 años)

“En las prácticas he observado espacios de rendir cuentas, pero no de cuidado profesional. El cuidado profesional se relega a la informalidad, pero no hay espacios formales donde hacerlo” (mujer, 21 años).

Además, se sugiere que la supervisión podría estar oculta o implícita en otros espacios, como reuniones o sesiones grupales de evaluación.

“Quizá sí que se hacen supervisiones, pero como reuniones de equipo o momentos de evaluación” (mujer, 31 años).

Por el contrario, un 95% de las personas participantes consideran bastante o muy importante que se mantengan estos espacios de supervisión en el mundo laboral. Especialmente, destacan la necesidad de enfocarse en el manejo de emociones relacionadas con la práctica (94.6% lo considera bastante o muy importante) y la prevención del síndrome de burnout (94.7% lo considera bastante o muy importante). La importancia de estas sesiones de supervisión académica y profesional se justifica para alcanzar diversos objetivos: a) compartir experiencias, casos y resolver dudas; b) autoevaluarse y mejorar la práctica profesional; c) cuidado personal y profesional, especialmente para manejar las emociones derivadas de la práctica; y d) actualizar conocimientos, como espacio de aprendizaje colectivo.

Discusión

Los datos del estudio proporcionan una visión clara de cómo el alumnado en prácticas del grado de Educación Social de la UB valora los seminarios de

prácticas (supervisión académica), considerándolos una herramienta fundamental para apoyar tanto el desarrollo de las prácticas académicas como la práctica profesional y, así, mejorar la praxis de la Educación Social (Pattier *et al.*, 2024). Un indicador que subraya el valor y reconocimiento que atribuyen a la supervisión es que más de la mitad del alumnado participante en el estudio recomendarían la realización de los seminarios de supervisión educativa durante sus prácticas curriculares universitarias. Además, coincidiendo con Pattier (2024) y Hernández y González (2024), se destaca especialmente la utilidad de la supervisión para el intercambio de opiniones y experiencias, valorando cómo estos espacios fomentan la reflexión tanto a nivel grupal como individual, con el objetivo final de resolver dudas y promover el autocuidado en el ámbito profesional, a la vez que les permiten desarrollar competencias transversales necesarias para su ejercicio profesional.

En ese sentido, los resultados del presente estudio corroboran las tres finalidades de la supervisión mencionadas por Barenblit (1997) y Puig (2015): reflexión y mejora del ejercicio profesional; resolución de conflictos, y promoción del cuidado profesional. Además, tal y como señalan recientes investigaciones en el ámbito universitario, la utilidad de las sesiones académicas recae sobre el uso de una metodología de enseñanza mixta que combine la explicación directa del profesorado con la actividad del alumnado, mejorando la calidad del aprendizaje, entendido en términos de satisfacción y rendimiento académico (González-Marcos *et al.*, 2021).

Las titulaciones universitarias que capacitan a las futuras y los futuros profesionales del campo educativo en general y socioeducativo en particular, como la Educación Social, deben incluir períodos de prácticas como una oportunidad para realizar un “ejercicio profesional anticipado”. Coincidiendo con Zabalza (2004), la calidad de este ejercicio profesional anticipado depende, en gran medida, de varios factores. Estos incluyen la estructura del período de prácticas, las acciones realizadas por la institución como representante, el enfoque del proceso de aprendizaje, la relación entre la universidad y los centros de prácticas, el componente emocional y el nivel de autoconocimiento y conciencia social del alumnado (Fernández-Ortega *et al.*, 2022; Zabalza, 2011).

En ese sentido, una de las exigencias básicas de las prácticas en la universidad es el hecho de contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo, tanto en el contexto académico como en el propio contexto de la práctica. En el modelo pedagógico de la UB,

se considera que una de las funciones del tutor o tutora del centro de prácticas incluye que éstas ofrezcan a la persona en prácticas espacios de supervisión para que la práctica sea realmente formativa y les permita reflexionar sobre la propia labor profesional que realizan durante su estancia en el centro de prácticas (Cortés y Lorente, 2011; Puig, 2015; Freixa, Mateos y Gurbés, 2021). No se trata sólo de acoger al alumnado en el centro, sino también supone acompañar y suscitar en la persona en prácticas una actitud reflexiva sobre su proceso de prácticas y cómo éste le afecta a su “yo personal”, a su “yo profesional”, así como a las personas a las que acompaña.

Este resultado coincide con uno de los elementos más destacados del alumnado respecto a la supervisión educativa (universidad): el apoyo emocional. Esta necesidad de “apoyo emocional” durante el proceso puede darse, tanto desde la supervisión educativa en los seminarios, como en la supervisión que puede ofrecer el tutor o tutora de centro. Ambas deberían complementarse, tratándose de hacer del proceso de prácticas un espacio “seguro”, palabra que se repite en las aportaciones del alumnado en su valoración de la supervisión. La necesidad de “apoyo emocional” durante el proceso de prácticas puede manifestarse tanto a través de la supervisión educativa en los seminarios como mediante la supervisión proporcionada por el tutor o la tutora del centro. Ambas formas de supervisión deberían complementarse, con el objetivo de crear un entorno de prácticas seguro, término que se repite en las evaluaciones realizadas por el alumnado sobre la supervisión.

En este sentido, la supervisión actúa como un sistema de apoyo profesional para gestionar las dificultades de la intervención socioeducativa y reflexionar sobre la praxis, sosteniendo y compartiendo las emociones y pensamientos (Berasaluze y Ariño, 2014; Pattier *et al.*, 2024; Puig, 2015; Zabalza, 2011).

En contraste a la valoración positiva y utilidad de estos espacios de supervisión, los resultados de este estudio señalan algunos elementos a considerar para la mejora de los seminarios: la obligatoriedad de las sesiones de supervisión, la persona supervisora y la frecuencia de realización (anotando que quizá una vez por semana es excesivo). En consecuencia, los resultados indican que las sesiones de seminarios proporcionan un espacio para la reflexión, la introspección, el intercambio de experiencias y la gestión de emociones, además de los conocimientos prácticos necesarios para el ejercicio profesional (Gómez-Jarabo, 2022; Pattier *et al.*, 2024). Sin embargo, al mismo tiempo, no todas las formas de

supervisión se consideran igualmente efectivas en términos de calidad.

En esta línea, los resultados del estudio confirman los datos de otras investigaciones previas donde se muestra el interés de trabajar desde modelos de supervisión estructurados (Berasaluze *et al.*, 2022; Puig-Cruells y Torrens, 2021; Tsui, 2005). Este dato resulta especialmente relevante en términos de implicaciones para la práctica, planteando la necesidad de continuar el estudio en un segundo nivel, explorando la tipología de supervisión que se ofrece desde la Universidad e identificar las buenas prácticas en supervisión educativa. Para ello, deberemos comenzar por cuestionar no sólo cómo se realiza esta supervisión sino también quien la realiza, qué perfil docente es el más adecuado para realizar este acompañamiento y poner en valor la asignatura de supervisión, retomando el “no todo vale” ni el “cualquiera puede hacer esta asignatura”.

En estos términos, los resultados plantean la necesidad de redefinir la supervisión educativa de las prácticas de los grados universitarios del campo social según las características que tienen las sesiones en cuanto a asistencia obligatoria, a la frecuencia de las sesiones y al perfil de la persona que ejerce el rol de supervisora en la universidad. Siguiendo la idea planteada por Lobato (2007), la función supervisora debe considerarse como un proceso continuo de las profesionales, y no sobre las profesionales, donde se debe permitir comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración. Por lo tanto, la persona supervisora se transforma en el enfoque crítico en una profesional más, externa y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad (Fernández-Ortega *et al.*, 2022).

Como se anticipaba en la introducción, la asignatura de supervisión de prácticas que se realiza en la universidad es un primer paso para experimentar esta metodología grupal, para después poder seguir utilizándola en el mundo laboral, siendo ya una supervisión profesional. Como señalan Berasaluze y Ariño (2014), esta supervisión académica tiene la finalidad de contribuir a construir una identidad profesional de la persona estudiante. En cambio, en el caso de la supervisión profesional, como señalan las autoras citadas, esta supervisión tiene otra finalidad: la identidad profesional ya está construida, y se trata de reconstruirla y repensarla de manera reiterada y bajo un marco institucional que permite ordenar y contener las expresiones de necesidad de la sociedad (Puig y Torrens, 2021). No obstante, aún con finalidades distintas, ambos tipos de supervisión van estrechamente ligadas, ya que

comparten un proceso de enseñanza-aprendizaje en común.

Los resultados del presente estudio también ponen de manifiesto que el alumnado tiene escaso conocimiento sobre la existencia de la supervisión profesional en el mundo laboral, pero, en cambio, casi todas las personas participantes la consideran indispensable para la praxis profesional. A la luz de estos resultados, se plantea una cuestión importante: ¿Por qué el alumnado considera que es importante realizar supervisiones profesionales, pero creen que no existen en el mundo laboral? Las autoras se plantean tres hipótesis: a) durante las prácticas, el alumnado no ha podido participar en las supervisiones profesionales en entidades e instituciones debido a restricciones de acceso impuestas por su condición de estudiantes; b) durante las prácticas, no se ha podido participar de las supervisiones profesionales, ya que éstas no se realizan en las entidades o instituciones que les han acogido; y c) el alumnado en prácticas, sea en un supuesto o en otro, a pesar de la posible limitación de acceso a las supervisiones profesionales, ha tomado conciencia de la importancia de éstas a partir de experimentar la supervisión en el campo académico, valorando la transferencia de los aprendizajes y la utilidad de los seminarios a un contexto profesional. Desde esa lógica, se concluye la importancia de seguir transmitiendo, desde el mundo académico, la relevancia de dichas supervisiones profesionales y preparar al alumnado para ellas.

Por su parte, el presente estudio tiene algunas limitaciones. La primera está relacionada con el interesante aspecto de ahondar las diferencias en las percepciones y opiniones del alumnado en cuanto a la diversidad de género, ya que, desde la experiencia de personas supervisoras de prácticas, se considera que las habría. No ha sido posible ya que la muestra no lo ha permitido, siendo la respuesta de personas identificadas con el género masculino, mucho más baja. En ese sentido, bien es cierto que esta titulación académica está todavía muy feminizada, siendo la muestra del estudio un reflejo de la población total. En segundo lugar, se considera que habría sido muy interesante incorporar y contrastar la opinión de las personas supervisoras en el estudio, especialmente, para entender las metodologías utilizadas en las sesiones de supervisión y cómo cada supervisora interpreta y aplica este proceso. Estas limitaciones, a su vez, nos interpelan a plantear retos de futuro en el estudio de la supervisión académica y la mejora de las prácticas curriculares.

Conclusiones

Para concluir, se destacan las implicaciones prácticas que se desprenden del estudio, tanto para la supervisión académica como para la profesional. A nivel académico, se destacan los siguientes retos:

- Promover espacios de supervisión de calidad con el fin de reflexionar y ofrecer un espacio para compartir y acompañar al alumnado. Este acompañamiento debe ser de calidad, asumiendo una metodología que se ajuste a las necesidades de las participantes de dicha supervisión y ajustando los criterios de eficiencia anteriormente mencionados (Pattier *et al.*, 2024).
- Revisar, pues, a nivel institucional y en el programa curricular, hasta qué punto las sesiones que se ofrecen en las prácticas son de calidad y resuelven cuestiones tales como la obligatoriedad y la frecuencia de las mismas, así como definir bien el perfil de la persona supervisora. Así pues, nos aseguraremos una calidad en estas supervisiones que permitirá ser una oportunidad de mejora para la praxis profesional.
- Instaurar la supervisión educativa como método para generar un cambio real en la institución académica y promover una praxis socioeducativa de calidad en el ámbito social (Esteban, 2019; Pereira y Solé, 2013; Fernández-Ortega, 2022)
- Finalmente, el gran desafío a nivel académico es la integración curricular en el sentido más amplio de la palabra, siendo más que la suma de las partes. Esta integración culmina en las asignaturas de prácticas que asumen un papel fundamental en el grado universitario (Anjum, 2020; Pereira y Solé, 2013; Rodríguez, 2014; Silliman *et al.*, 2020; Zabalza, 2011).

A nivel profesional, también se puede concluir el estudio con la definición de tres implicaciones para la mejora de la práctica:

- Reconocer las supervisiones profesionales para modular la calidad de la intervención de las personas que trabajan diariamente con situaciones adversas y complejas (Fernández-Ortega *et al.*, 2022; Rodríguez-Rodríguez, Ortega-Ortogoza y Mateos, 2021),

asegurando la existencia y el uso de esta metodología en la práctica de la educación social para mejorar su praxis.

- Divulgar y clarificar los objetivos que tienen las supervisiones profesionales para evitar que éstas puedan confundirse con reuniones de equipo o charlas informales sobre los casos
- Facilitar el acceso del alumnado de titulaciones universitarias del campo social a las sesiones de supervisión profesional durante sus prácticas para poder, después, reflexionar sobre esta experiencia en la supervisión educativa, y tomar consciencia de la utilidad de esta.

Finalmente, dado los resultados del estudio, se plantea la necesidad de generar más conocimiento y evidencia sobre el paso y la conexión entre la supervisión académica (seminarios de prácticas) y la profesional, ya que, la literatura científica del ámbito pone de manifiesto una clara diferencia entre las publicaciones que desarrollan y exploran la supervisión de prácticas claramente centradas en lo académico (Aguilar, 1994; Colomer, 1987; Fernández, 1997) de aquellas en las que la supervisión se explora y analiza en su aplicación al campo profesional (Carballeda, 2007; De Espeche, 1980; Grinberg, 1986; Hernández, 2000; Robles, 2011; Tonon, 2003; Williamson, 1967;). Sabiendo que ambas están estrechamente ligadas (Berasaluze y Ariño, 2014), es indispensable pensar en más estudios que ayuden a conocer las metodologías más adecuadas para trabajar esta conexión, para incentivar el uso de supervisiones profesionales des del mundo académico, y para saber qué implicaciones tienen las unas con las otras. En ese sentido, las instituciones -tanto académicas como profesionales- deben ofrecer a través de la supervisión el apoyo necesario, estructurado y adecuado para aumentar el desarrollo personal y profesional de las personas que ejercen su labor en el campo social. De esta manera, se podrá explicar la Educación Social como parte y forma de la Pedagogía Social, ya que ambas disciplinas tienen más puntos en común que invitan al trabajo interdisciplinar en el contexto social que escisiones que alejen a una de la otra (Úcar, 2023).

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Búsqueda documental	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Recogida de datos	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, Autora 2, Autora 3
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1, Autora 2, Autora 3

Financiación

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación “Com preparem a l'alumnat universitari per afrontar situacions complexes en el seu futur professional? El cas de tres graus universitaris relacionats amb la intervenció socioeducativa: educació social, treball social i pedagogia” de la Universidad de Barcelona. Referencia REDICE22-3400.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. J. (1994). *Introducción a la supervisión*. Editorial Lumen
- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a cause study from Pakistan. *Future Business Journal*, (6). <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>
- Barenblit, V. (1997). Supervisión de equipos sanitarios en distintas instituciones, trabajo presentado en las V Jornadas Nacionales de la APAG, San Sebastián.
- Barrera, E., Malagón, J.L. y Sarasola, J.L. (2015). Trabajo Social, su contexto profesional y el Síndrome de Burnout. *Comunitania: Revista Internacional de trabajo social y ciencias sociales*, 9, 51-71.
- Berasaluze, A. y Ariño, M. (2014). De la supervisión educativa a la profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1): 103-113.
- Berasaluze, A., Epelde-Juaristi, M., Ariño-Altuna, M. y Ovejas-Lara, R. (2022). ¿Cómo abordar dificultades del trabajo social en los servicios sociales? Una investigación-Acción-Participación (IAP) sustentada en la supervisión. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (2), 259-281. [10.14198/ALTERN.20849](https://doi.org/10.14198/ALTERN.20849).
- Bravo, J. (2003). Estrés laboral asistencial: El síndrome del burnout en trabajo social. En Martín, M. (coord.) *Trabajo social en gerontología* (359-380). Madrid: Síntesis.
- Carballeda, J. A. (2007). *Escuchar las prácticas: la supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio Editorial.
- Colomer, M. y Doménech, R. (1987). *La supervisión en trabajo social*, Intress.
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 237-254.
- Cortés, R. y Lorente, A. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57 (1). [10.35362/rie5711479](https://doi.org/10.35362/rie5711479)
- De Espeche, H. M. (1980). *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Editorial Humanitas.
- Eslava, M. D., de León, C. y González, I. (2020). La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (76), 109-128. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/372875/477665>
- Esteban, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 25, 27-58. [10.14201/aula2019252758](https://doi.org/10.14201/aula2019252758)

- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Ediciones Paidós.
- Fernández-Ortega, S.J., Rodríguez-Sanz, L.A., Porta-Antón, M.A. y Rodríguez-Blanco, G.M. (2022). Experiencias y propuestas para el practicum en educación social: un diálogo entre sus agentes. *Revista Practicum*, 7 (2), 127-147. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15538>
- Freixa, M., Mateos, A. y Gurbés, S. (2021). Evolució del pràcticum d'educació social a la Universitat de Barcelona: de biennal a anual. *Revista Catalana de Pedagogia*, 19, 24-38. 10.2436/20.3007.01.156
- Gómez-Jarabo, Y., Gómez, M., Sobrino, R. y Saban, C. (2022). Evaluación de competencias para la empleabilidad en la formación inicial superior de educadores sociales. En M.P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science* (1-6). Thomson Reuters.
- González-Marcos, A., Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M.A., Alba-Elías, F. y Ordieres-Meré, J. (2021). Efectos académicos de una enseñanza mixta versus metodología única centrada en el profesor y enfoques de aprendizaje. *Revista de Educación*, 392, 115-144.
- Grinberg, L. (1986). *La supervisión psicoanalítica. Teoría y práctica*. Tecnopublicaciones
- Hernández, J. (2000). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Nau Llibres.
- Hernández, J. y González, F. P. (2024). La formación superior como capacidad para el desarrollo y el bienestar. Transdisciplinar. *Revista de Ciencias Sociales del CEH*, 3 (6), 169-196. <https://doi.org/10.29105/transdisciplinar3.6-95>.
- Lázaro, S., Rubio, E., Juárez, A., Martín, J. y Paniagua, R. (2007). *Aprendiendo la práctica del trabajo social*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 29-50.
- López, F., García, I., Expósito, E. (2018). *PISA 2015 y las Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora*. Universidad Camilo José Cela.
- López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 11-36.
- Martínez, S., Rajadell, N., Aneas, M. A. y Vilà, R. (2016). Repensar la profesión desde la formación y la práctica: Las Prácticas Externas de Pedagogía. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 98-108.
- Mateos, A., Gijón, M., Hernández, H.T., Montero, C., Gurbés, S. y Díaz, G. (2020). *Guia del Pràcticum d'Educació Social* (eBook). Universitat de Barcelona Edicions.
- Mellado L., de la Montaña J. L., Luengo M.R., Bermejo M.L. (2017). Cambios en las emociones y en las metáforas sobre rol docente y del alumnado, del futuro profesorado de Ciencias de Secundaria, tras las prácticas de enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(2), 487-504. 10.25267
- Morales, S. (2014). El Practicum como experiencia de aprendizaje en Educación Social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 278-279.
- Munson, C.E. (2007). *Clinical social work supervision* (3aed.). The Haworth Social Work practice Press.
- Novella, A., Forés, A., Rubio, L., Costa, S., Gil, E. y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2016). *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuro. *Revista de Educación Social*, 17. http://www.eduso.net/res/pdf/17/ps_res_17.pdf
- Ovejas, C., Fernández, J., Gimeno, P., Facal, T., Raya, E. y Sobremonte, E. (2012). Encuesta sobre Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. (19), 95-113. 10.14198.
- Pattier, D., Gómez-Jarabo, I. y Gómez-Gómez, M. (2024). Impacto del Seminario Formativo en el Grado en Educación Social. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-648>.
- Pereira, y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social: el papel del Prácticum. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 21, 237-258
- Puig, C. (2010). *La supervisión en la intervención social. Un instrumento para la Calidad de los servicios sociales y el bienestar de los profesionales*. [Tesis inédita]. Universidad Rovira i Virgili.
- Puig, C. (2011). Trabajo social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. *Documentos de Trabajo Social*, 49.
- Puig, C. (2015). Diez propuestas para cuidarse y cuidar en las profesiones sociales. Hacia la construcción de una cultura del cuidado en los profesionales. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, (22), 171-183. 10.14198/ALTERN2015.22.10
- Puig, C. y Torrens, R. (2021). La supervisión como dispositivo para el soporte y análisis de la intervención social de los Servicios Sociales Básicos de Cataluña. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 115-140. 10.14198/ALTERN2021.28.1.06

- Riberas, G. y Vilar, J. V. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (45), 129-144.
- Robles, C. (2011). *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*. Espacio Editorial.
- Rodríguez-Rodríguez, J., Ortega-Ortigoza, D. y Mateos, A. (2021). Bienestar emocional y resiliencia en profesionales de la educación social durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8(2), 242-260.
- Rodríguez, J. (2014). El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria* 23, 275-279.
- Silliman, B., Edwards, H. C. y Johnson, J. C. (2020). Long-term effects of youth work internship: The Project Youth Extension Service approach. *Children and Youth Services Review*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105436>
- Tonon, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional*. Espacio Editorial.
- Tsui, M-S. (2005). *Social work supervision. Contexts and concepts*. Sage Publications.
- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la Pedagogía y la Educación Social. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.27805>
- UNESCO (2024). *Pedagogía social*. Tesauro.
- Williamson, M. (1967). *Supervisión en servicio social de grupo*. Editorial Humanitas.
- Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Mundet, A., Crous, G. y Mateos, A. (2025). De la supervisión académica a la profesional: un estudio exploratorio de la percepción del alumnado de educación social sobre el modelo de supervisión de prácticas como oportunidad de mejora para la praxis socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 203-219. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.12

DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

Anna Mundet Bolós. Universitat de Barcelona, Facultat de Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amundet@ub.edu

Gemma Crous Parcerisas. Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: gemma.crous@ub.edu

Ainoa Mateos Inchaurredo. Universitat de Barcelona. Facultat de Educació, Departament MIDE (Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació). Passeig de la Vall d'Hebrón, 171, 08035, Barcelona. E-mail: amateos@ub.edu

PERFIL ACADÉMICO

ANNA MUNDET BOLÓS

<https://orcid.org/0000-0002-1652-0786>

Licenciada en Psicología (2009) con Máster en Intervencions Socials i Educatives en la Infància i la Joventut (2011), posgrado *Els llenguatges artístics com a estratègies de promoció de la resiliència* (2013) y doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (2014) con mención europea. Actualmente, es profesora Lectora de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Es miembro de investigación del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya y del grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social). Su actividad docente e investigadora se centra en los ámbitos de la infancia en situación de riesgo y su familia; la protección a la infancia (acogimiento familiar y procesos de reunificación); el desarrollo profesional en el ámbito socioeducativo; la promoción de la resiliencia a partir de los lenguajes artísticos y la actividad física en los contextos socioeducativos; así como la supervisión como espacio de soporte profesional en el ámbito social.

GEMMA CROUS PARCERISAS

<https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>

Licenciada en Psicología en la Universitat de Girona (UdG, 2013), con Máster Interuniversitario de Juventud y Sociedad (UdG) y doctora en Psicología, Salud y Calidad de Vida por la UdG (2018) con mención internacional, Cum Laude y Premio Extraordinario del 2019. Actualmente, es profesora Lectora Serra Húnter de la Universitat de Barcelona en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Educación. Es miembro de investigación del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya y del grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social). Su actividad investigadora se centra en los ámbitos de la infancia y su familia en situación de riesgo; la protección a la infancia; las personas egresadas del sistema de protección; el bienestar subjetivo y psicológico de los niños, niñas y adolescentes; y el bienestar emocional y psicológico de las personas profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo.

AINOA MATEOS INCHAURRONDO

<https://orcid.org/0000-0002-1159-9966>

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Coordina el grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social) y forma parte del grupo de investigación GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas con la Infancia y la Juventud) reconocido por la Generalitat de Catalunya. Es licenciada en Pedagogía (2006) con premio extraordinario y doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (2011), también con mención europea y premio extraordinario. Cuenta con dos diplomas de Especialización Profesional Universitaria (EPU): uno en violencia de género (2009) y otro en maltrato infantil, otorgado por la Universidad de Valencia.

Su actividad docente e investigadora se centra en los ámbitos de la infancia en situación de riesgo y su familia; la protección a la infancia (acogimiento familiar y procesos de reunificación); la prevención de la violencia de género en la adolescencia; la parentalidad positiva; así como el diseño y evaluación de programas socioeducativos.

Juventudes escolarizadas en contextos de violencia criminal: estudio sobre la construcción de proyectos de vida

**Young people at school in contexts of criminal violence:
a study on the construction of life projects**

**Juventudes escolarizadas em contextos de violência criminal:
estudo sobre a construção de projetos de vida**

Victor Horacio ESPARZA BERNAL  <https://orcid.org/0000-0003-0960-6378>

César Jesús BURGOS DÁVILA  <https://orcid.org/0000-0001-7701-8266>

Universidad Autónoma Sinaloa (México)

Fecha de recepción: 14.VIII.2024

Fecha de revisión: 17.X.2024

Fecha de aceptación: 09.I.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Víctor Horacio Esparza Bernal: Facultad de Ciencias de la Educación Ave. Cedros y s/n Fracc. Los Fresnos, C.P. 80034., Los Sauces, Culiacán Rosales, Sinaloa. México. E-mail: victoresparza.fce@uas.edu.mx

PALABRAS CLAVE: Educación; juventudes; investigación cualitativa; narcotráfico; violencia.	RESUMEN: En entornos marcados por el narcotráfico, inseguridad y violencia criminal, la escuela se encuentra en disputa entre su función social de formar sujetos útiles para la estructura social y la realidad marcada por la desigualdad que orilla a las juventudes a definir sus proyectos de vida desde la ilegalidad. En México, el narcotráfico se ha caracterizado por procesos de violencia de alto impacto y una cultura de la transgresión que es interiorizada por las juventudes. Bajo un enfoque biográfico, se analizaron 12 entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes, docentes, prefectos y vigilantes, con el objetivo de comprender cómo los contextos de violencia criminal afectaban las expectativas, proyectos de vida, experiencias y significados que las juventudes construyen. El trabajo de campo se realizó en la Escuela Preparatoria 2 de Octubre, en Culiacancito, Sinaloa. Se exponen los resultados a partir de las siguientes categorías: el narcotráfico como proyecto de vida; proyecto de vida hegemónico y alternativo; condiciones sociales, familiares e institucionales-educativas que posibilitan la definición de proyectos de vida. Concluimos que un núcleo familiar rasgado, presencia del narcotráfico, carencias económicas y afectivas y un desinterés educativo son condiciones que posibilitan la definición de proyectos de vida desde el narcotráfico.
---	--

KEYWORDS: Education; youth; qualitative research; drug trafficking; violence.	ABSTRACT: In environments marked by drug trafficking, insecurity and criminal violence, the school is in conflict between its social function of forming useful subjects for the social structure and the reality marked by inequality that forces youth to define their life projects from illegality. In Mexico, drug trafficking has been characterized by high-impact processes of violence and a culture of transgression that is internalized by youth. Using a biographical approach, 12 in-depth interviews were analyzed with students, teachers, prefects and security guards, with the aim of understanding how contexts of criminal violence affected the expectations, life projects, experiences and meanings that youth construct. Fieldwork was carried out at the Preparatory School 2 de Octubre in Culiacancito, Sinaloa. The results are presented based on the following categories: drug trafficking as a life project; hegemonic and alternative life project; social, family and institutional-educational conditions that enable the definition of life projects. We conclude that a broken family nucleus, the presence of drug trafficking, economic and emotional deficiencies and a lack of educational interest are conditions that make it possible to define life projects based on drug trafficking.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; juventudes; pesquisa qualitativa; narcotráfico; violência.	RESUMO: Em ambientes marcados pelo narcotráfico, insegurança e violência criminal, a escola encontra-se em disputa entre sua função social de formar sujeitos úteis para a estrutura social e a realidade marcada pela desigualdade, que leva as juventudes a definirem seus projetos de vida a partir da ilegalidade. No México, o narcotráfico tem se caracterizado por processos de violência de alto impacto e por uma cultura de transgressão que é interiorizada pelas juventudes. Sob uma abordagem biográfica, foram analisadas 12 entrevistas em profundidade realizadas com estudantes, professores, prefeitos da escola e seguranças, com o objetivo de compreender como os contextos de violência criminal afetam as expectativas, os projetos de vida, as experiências e os significados que os jovens constroem. O trabalho de campo foi realizado na Escola de ensino médio Preparatória 2 de Outubro, em Culiacancito, Sinaloa. Os resultados são apresentados a partir das seguintes categorias: o narcotráfico como projeto de vida; projeto de vida hegemônico e alternativo; condições sociais, familiares e institucionais-educacionais que possibilitam a definição de projetos de vida. Concluímos que um núcleo familiar desestruturado, a presença do narcotráfico, carências econômicas e afetivas, e o desinteresse educacional são condições que favorecem a definição de projetos de vida vinculados ao narcotráfico.

1. Introducción

El narcotráfico en México se ha instaurado en la vida cotidiana de las personas. Es una problemática social que configura la transgresión como norma e inserta expresiones de violencia como parte de un paisaje cotidiano (Galtung, 2016). Desde una dimensión cultural el narcotráfico define experiencias, expectativas de vida y legítima comportamientos e identidades transgresoras (Valdez *et al.*, 2023). Siguiendo a Jiménez-Bautista (2018), el narcotráfico configura entornos de violencias híbridas que se han cronificado en los últimos años (Pearce, 2019). Esto responde a procesos sociohistóricos de instrumentalización ubicua y desproporcionada de la violencia (Arendt, 2005), afectando dimensiones estructurales, culturales (Galtung, 2016) y simbólicas (Bourdieu y Passeron, 2019). Esta concepción trasciende la manifestación directa, observable y medible de la violencia. Para Burgos *et al.* (2023) los eventos violentos de alto impacto muestran otras formas de transgresión ubicuas y enraizadas en la vida cotidiana: el miedo y la inseguridad; la proximidad, convivencia y aceptación del narcotráfico en el espacio social; la trivialización de la violencia; las expectativas de vida y legitimación de la narcocultura; la vulnerabilidad de las juventudes;

la corrupción, impunidad e invisibilización de las víctimas.

La presencia del narcotráfico es notable entre la población juvenil, puesto que se configuran expectativas de futuro desde la idea de ganancias inmediatas y efímeras, las cuales funcionan como un modelo de identificación, un espacio donde pueden obtener reconocimiento y prestigio a partir del ideal de éxito que se refleja en el entorno social (Fernández y Romero, 2024; Gómez y Almanza, 2016; Moreno *et al.*, 2016). En la vida cotidiana de las juventudes se construyen paisajes de violencia directa, manifiestas en el territorio con un clima constante de inseguridad, un fenómeno creciente de desaparición forzada y un aumento en el número de personas asesinadas. Según datos recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022), durante el 2022 se presentó un incremento en la percepción de inseguridad en el país entre personas de más de 18 años. Para el 66,2% vivir en su ciudad era inseguro. De acuerdo con la Secretaría de Gobernación, al 31 de diciembre de 2019 habían más de 61 mil personas en calidad de desaparecidas (Díaz, 2020).

Si bien, la población en general se ha visto envuelta en estas dinámicas violentas, son las juventudes quienes las padecen de manera sistemática y con mayor intensidad. De 2015

a 2022 se registraron alrededor de 240,322 personas asesinadas (Instituto para la Economía y la Paz, 2023), de las cuales aproximadamente 92,110 eran hombres y mujeres jóvenes entre los 15 a 29 años (INEGI, 2024). Para Reguillo (2015, p. 65) el escenario neoliberal configura y acentúa las condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y falta de oportunidades donde se sitúan las juventudes. Esto puede colocarles como jóvenes “al servicio del crimen organizado”.

La juventud en México enfrenta pocas o nulas oportunidades para construir un futuro digno (Tezoco, 2020). En el ámbito escolar, las desigualdades se acentúan. La violencia, exclusión y marginalidad la experimentan también en su rol de estudiantes. Aunque el gobierno busca atender estas problemáticas, se enfoca en soluciones superficiales como apoyos económicos y becas, ignorando las causas estructurales reales de la violencia (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2021). Nateras (2016) ha documentado que para las juventudes mexicanas existe un descontento hacia las instituciones educativas como espacios legítimos que posibilitan la construcción de un futuro alentador. Se pone en tensión el extenso tiempo que deben pasar por estas instituciones formativas sin la certeza de un mañana prometedor, lo que, de acuerdo con Fernández y Romero (2024), posibilita el reforzamiento de conductas delictivas. Es en este escenario en el que el proyecto de vida se encuentra en disputa entre lo esperado socialmente por las instituciones educativas y las posibilidades reales que oferta el espacio social para las juventudes (D'Angelo, 2000).

En un escenario postpandemia, la problemática se ha acentuado y la escuela ha dejado de significar un recurso valioso para las juventudes (Butrón, 2020). Según datos del INEGI (2021) 20.6 millones de personas entre los 3 a 29 años de edad no se inscribieron al ciclo escolar 2019-2020. Mientras que en el ciclo 2020-2021 fueron 21.4 millones. Entre las razones destacan la falta de gusto por el estudio, necesidad de trabajar, logro de meta educativa alcanzado, falta de recursos y por la pandemia por COVID-19. De acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (2023), durante el ciclo escolar 2021-2022 la tasa de abandono escolar fue de 10.2 en educación media superior, 3.9 en secundaria y 0.2 en primaria.

Sibien, históricamente la escuela ha sido el lugar ideal para que infancias y juventudes adquieran lo necesario para formar parte de la estructura social como personas funcionales y puedan proyectar estilos de vida esperados (Bourdieu y Passeron, 2019; Giroux, 2002; Masschelein y Simons, 2014), reconocemos que en México, las

experiencias escolares se ven afectadas por la violencia criminal y sus actores se encuentran situados en entornos con presencia de sujetos armados que mantienen un clima de inseguridad constante en la población (Colin, 2021). Estos escenarios caracterizan al narcotráfico como una máquina devoradora de trayectorias de vida. De este modo, asumimos que escuelas, docentes y estudiantes trabajan en situaciones de emergencia constante en donde se ha cronificado la violencia (Pearce, 2019). Violencia que es experimentada en el trayecto a la escuela, sobre lo que es permitido hablar o no dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las expectativas de futuro e identidades que las juventudes construyen en estos escenarios (Solano y Trujillo, 2021). Para Sánchez (2021), los contextos atravesados por la violencia criminal y la cultura del narcotráfico, representan entornos propicios para la definición de proyectos de vida desde el narcomundo, los cuales su mera consideración tensiona los límites escolares y el valor social de la escuela como institución formadora.

Consideramos necesario asumir la escuela como un espacio de problematización sobre las condiciones de violencia, las desigualdades y distintos conflictos con los que conviven las juventudes. De acuerdo con Solano y Trujillo (2021) esta relación ha sido documentada ampliamente desde sucesos de alto impacto específicos, mostrando la afectación sobre la población en general, pero no se ha profundizado en el ambiente cotidiano de violencia que dan forma a las experiencias de niñas, niños y jóvenes en su papel de estudiantes. Para Nateras y Mendoza (2016) la escuela es un espacio de intercambio y socialización que posibilita dicho análisis de las problemáticas que trastocan los contextos en los que las juventudes se sitúan. Por lo tanto, asumimos la escuela como un espacio que permite la reflexión de experiencias, expectativas y proyectos de vida, la reconstrucción de las violencias y problemáticas territoriales (Almonacid y Burgos, 2023).

Así, en este artículo, nos aproximamos al pensamiento cotidiano, las expectativas de vida, las vivencias e interpretaciones sobre la violencia criminal y su relación con la escolaridad, puesto que reconocemos que las juventudes definen experiencias, significados y proyectos de vida desde espacios atravesados por el narcotráfico (Burgos *et al.*, 2023). Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cómo, desde dónde y cuáles son los proyectos de vida que las juventudes construyen en contextos de violencia y narcotráfico?, ¿de qué forma el narcotráfico y la violencia atraviesa los diferentes escenarios

de la vida de las juventudes: escuela, familia y amistades?, ¿cuáles son las estrategias de resistencia y convivencia que se construyen desde la escuela ante la presencia cotidiana del narcotráfico en el entorno?

2. Metodología

Realizamos un estudio cualitativo orientado a la comprensión sociocultural y biográfica de las juventudes (Feixa, 2003; Gurdíán-Fernández, 2007; Íñiguez, 1999). Desde la perspectiva biográfica (Bertaux, 2011; Kornblit, 2007) consideramos las vivencias de las juventudes como una fuente válida de conocimiento. Desde sus propias experiencias construyen, negocian, significan y transforman activamente sus realidades. Nos aproximamos a las experiencias vividas de jóvenes estudiantes, docentes y otros trabajadores de la escuela para comprender cómo las juventudes construyen sus proyectos de vida, así como las estrategias que desarrollan para resistir, afrontar o transformar el clima de inseguridad y violencia que enfrentan constantemente.

El trabajo de campo lo realizamos en la Escuela Preparatoria 2 de Octubre. La escuela se ubica

en la sindicatura de Culiacancito, un poblado que forma parte de la periferia de la ciudad de Culiacán. En la historia reciente, Culiacancito ha sido una comunidad representada como zona de muerte por sus raíces míticas, la presencia del narcotráfico, las notas constantes en la crónica roja y los testimonios de sus habitantes¹ (Almonacid, 2022). Su comunicación por carretera y su cercanía con Navolato y Culiacán la posicionan como punto estratégico para el Estado (Gobierno de Culiacán, 2021) y para las organizaciones criminales que disputan el control territorial (Almonacid y Burgos, 2023).

Realizamos 12 entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992) a 5 estudiantes, 5 docentes, 1 vigilante y 1 prefecto de la Preparatoria (Ver Tabla 1). La calidad de informante se dio por el grado en que sus experiencias contribuyeran a la comprensión del fenómeno de interés (Restrepo, 2018), por ello la elección de colaboradores se realizó por un muestro intencionado (Sanz Hernández, 2005). Así, los criterios de inclusión fueron la disponibilidad y accesibilidad para participar y el conocimiento del tema.

Tabla 1. Características de colaboradores					
Participantes	Edad	Género	Puesto	Lugar de Origen	Antigüedad Preparatoria 2 de Octubre
Natalia	16	M	Estudiante	Culiacancito	Estudiante primer año
Ismael	16	H	Estudiante	Culiacancito	Estudiante segundo año
Miguel	16	H	Estudiante	Las Palmas	Estudiante segundo año
José	16	H	Estudiante	La Higuera	Estudiante segundo año
Christian	16	H	Estudiante	Culiacancito	Estudiante segundo año
Naomi	42	M	Docente	Culiacancito	22 años
Armando	29	H	Docente	Culiacancito	9 años
Marcela	36	M	Docente	Culiacancito	11 años
Andrés	44	H	Docente	La Paz, Baja California Sur	22 años
Saúl	39	H	Docente	Culiacancito	20 años
Joseph	29	H	Prefecto	Culiacán	5 años
Benjamín	44	H	Vigilante	Culiacancito	21 años

Con el fin de atender las consideraciones éticas del trabajo con personas (APA 2017), durante la recolección de datos se le explicó a las y los colaboradores que su participación era voluntaria y anónima en todo momento. Para cumplir con el criterio de anonimato se utilizaron seudónimos y en la exposición de resultados se omite cualquier información que permita reconocer a las y los colaboradores.

El acceso al campo para la recolección de datos inició con la presentación con autoridades del plantel, así como la entrega de una carta en la que se expusieron los motivos, objetivos y alcances de la investigación. Posteriormente, se socializó el proyecto a docentes y administrativos con la finalidad de justificar nuestra presencia en el plantel, planear recorridos por la escuela y contar con su apoyo para identificar a posibles jóvenes colaboradores.

A partir de esto, se trabajó en dos etapas: 1) al tratarse de personas menores de edad, fue necesario enviar una carta de consentimiento a padres, madres o tutoras que explicaba motivos, implicaciones y condiciones para la participación; 2) obtenido el consentimiento, contactamos directamente a las y los jóvenes, quienes a su vez se les dio una carta de asentamiento informado.

Dividimos la entrevista en tres campos temáticos: definición de proyectos de vida y condiciones posibilitadoras, narcotráfico como opción de vida y experiencias con la violencia criminal. La duración de las entrevistas, en promedio, fue de entre 30 a 50 minutos. En algunos casos, fue necesario más de una sesión. Realizamos el trabajo de campo de marzo a junio de 2023.

Para la fase de análisis transcribimos y preparamos los materiales (Bassi, 2015); retomamos la propuesta de codificación de Strauss y Corbin (2002), apoyados en el software Atlas.ti 9, tomando como eje central las preguntas y objetivos de nuestra investigación. Las categorías propuestas surgieron por medio de un proceso inductivo. Posteriormente agrupamos las categorías y códigos correspondientes con sus significados (Vázquez, 1996). Identificamos dos categorías centrales que cobran relevancia en la construcción del proyecto de vida: narcotráfico como proyecto de vida y proyectos de vida hegemónicos y alternativos. Además, surgieron tres categorías transversales, las cuales posibilitan la definición del proyecto de vida: condiciones sociales, condiciones familiares y condiciones institucionales-educativas (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de categorías, subcategorías y códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Narcotráfico como proyecto de vida	Condiciones sociales	Cercanía, referentes del narcotráfico, actores armados, acoso a estudiantes, violencia cotidiana, incertidumbre, influencia del narcomundo, normalización, oportunidades laborales.
	Condiciones familiares	Carencias afectivas, carencias económicas, falta de orientación, desarticulación familiar, abandono, pérdida de valores.
	Condiciones institucionales-educativas	Asistir por obligación, disgusto por la escuela, falta de orientación, docentes no capacitados.
Proyectos de vida hegemónicos y alternativos	Condiciones sociales	Actividades deportivas, actividades culturales, reapropiación de espacios, reconocimiento de problemáticas.
	Condiciones familiares	Referentes en el hogar, apoyo económico, apoyo afectivo, formación académica de padres.
	Condiciones institucionales-educativas	Docentes multiroles, cercanía de docentes, cuestionamiento de realidades, pensamiento crítico, dinámicas de resistencia, espacio de escucha, saberes no formales, situar el conocimiento.

3. Resultados

Reconocimiento de la violencia y descripción territorial

La sindicatura de Culiacancito se configura como un entorno ubicado en la periferia de la ciudad de Culiacán. Por su cercanía con Navolato y Culiacán, es asumido como frontera económica estratégica para las organizaciones criminales, siendo un territorio disputado por agrupaciones rivales del narcotráfico (Almonacid y Burgos, 2023). Como margen, Culiacancito no escapa a la concepción de espacio excluido de la sociedad de centro en donde se impone la voluntad del más fuerte que construye realidades marcadas por la alteridad, al amparo de la impunidad (Serje, 2011). Esta sindicatura, a nivel estatal es descrita como “un rancho pobre, maloliente, nido de punteros, tiradero de muertos, pueblo huachicolero o albergue de desplazados” (Almonacid, 2022, p. 111).

En nuestros primeros pasos por la comunidad se hizo notar la presencia de las fuerzas armadas del ejército en la localidad y la ausencia de jóvenes punteros² y camionetas. Docentes y estudiantes nos explicaron que se referían a camionetas de modelos recientes con jóvenes fuertemente armados que fungen el papel de vigilantes y pistoleros. Su ausencia no duró más de una semana. Nuestra primera suposición fue que el segundo culiacanazo³ había sucedido dos meses antes: el 5 de enero del 2023. Ante este evento, claramente el Estado debía hacerse presente como fuerza legítima de la seguridad y el orden. Este hecho marcó de manera significativa a miembros de la comunidad escolar. Naomi, maestra de la preparatoria y originaria de Culiacancito, con más de 20 años de servicio nos compartió que días posteriores a este evento de alto impacto, hubo repercusiones en su vida cotidiana:

Me daba miedo hasta salir, porque luego decían “van a pasar”. Y luego si escuchábamos ruido “encerradas, encerradas, no vamos a salir”. Al día siguiente, no recuerdo qué tiempo hubo, ya pudimos salir. Yo me vine aquí a Culiacancito, me acuerdo, venía la niña conmigo porque ya ves que no hubo clases ni nada. Entonces nos vinimos, y cuando ya pudimos salir, creo que fue dos o tres días, no recuerdo exactamente [...] fue una impresión [...] Todos los carros quemados. Contamos desde la casa hasta ahí y creo que fueron como ocho carros por todo el camino (D. Naomi, comunicación personal, 08 de marzo del 2023).

En distintas entrevistas, la comunidad es descrita como “zona secuestrada” por la

violencia criminal y la presencia del narcotráfico. En el primer momento en que las autoridades se retiraron de la sindicatura, los actores del narcotráfico se reapropiaron de los espacios y “del pueblo en general” (D. Naomi, comunicación personal, 08 de marzo del 2023). En conversación con la maestra Marcela, nos explicó que los alrededores de la preparatoria no se encuentran exentos de la violencia criminal, puesto que es un punto de encuentro para personas asociadas con actividades delictivas. Incluso, es utilizado como espacio para golpear, amedrentar y vender drogas.

Como estamos a la orilla del pueblo [...] su punto de reunión [es] aquí enfrente de la escuela [...] Antes de que pasara el culiacanazo había un... duró fácil como unos dos meses que no había día que no se pusieran aquí unas treinta, cuarenta o cincuenta camionetas. Toda la entrada. Toda la escuela rodeada. Y ya se bajaban los muchachos empechados, con pistolas y eso [...] Aquí en los árboles que están enfrente les dio también por venir a golpear a las personas a la hora que fuera, aunque estuvieran en clase. Nomás se escuchaban los llamados tablazos, pues. Entonces, eso yo creo que sí les generaba inquietud a muchos, miedo y temor a otros, y a otros el “qué perro”, el “mira, que padre” (D. Marcela, comunicación personal, 06 de marzo del 2023).

Las experiencias descritas con situaciones de violencia, nos exponía a las paradojas de las juventudes escolarizadas y las juventudes al servicio del narcotráfico. Dos realidades que a primera vista se presentan como opuestas, pero que conviven y se encuentran próximas en el perímetro del plantel educativo. Entre charlas informales y entrevistas, el profesorado compartió que no es posible negar la cultura de violencia que existe en Culiacancito, “pues la tenemos muy cerca” (D. Armando, comunicación personal, 03 de abril del 2023). Inmediatamente entendimos que los episodios de violencia no son eventos aislados, sino que la escuela y sus actores se encuentran sitiados por el narcotráfico y la violencia. No cercados únicamente por una cercanía física con el narcomundo, sino también cultural en donde se legitiman estilos de vida, comportamientos e identidades transgresoras aceptadas por las juventudes. Para los informantes, no sólo se trata de juventudes escolarizadas o juventudes al servicio del narcotráfico, sino que “hay familias enteras, primos, papás que se dedican a la delincuencia [y las juventudes] ya lo ven como algo normal” (D. Armando, comunicación personal, 03 de abril del 2023).

Esta cercanía con los núcleos del narcotráfico es parte de la cotidianidad de muchos jóvenes,

incluso aquellos no involucrados directamente. Conocer a alguien relacionado con el narcotráfico es común en su día a día. Algunos estudiantes nos compartieron experiencias que desafían la idea por “que desafían la idea de que los jóvenes son sólo estudiantes o criminales. La opinión pública, influenciada por narrativas estatales, suele criminalizar a los jóvenes de zonas periféricas. Lo cierto es que, de acuerdo con las propias experiencias de los informantes, su rol como estudiantes no los excluye de la violencia presente en la comunidad.

Yo me llevaba antes con puro, así pues, donde estaban los puntos. Me llevaba y fumaba. Sí fumaba todos los días. Y hasta que me dejé de juntar de eso, me puse a trabajar bien [...] porque miré mal. Miré que estaban matando mucho. Mataron a mi mejor amigo. Yo me la llevaba con él por el punto. Hubo una balacera y mataron a mi mejor amigo y yo me salvé [...] Estaba temblando, la neta, porque no tenía con qué defenderme ni nada (E. Miguel, comunicación personal, 12 de junio del 2023).

Es común que esta cercanía no sea percibida de manera inmediata, puesto que la violencia se configura como legítima en el espacio. La transgresión de la norma es parte intrínseca de la cultura del narcotráfico. La convivencia permanente, las justificaciones cotidianas, la minimización de ciertas prácticas impiden reconocer las afectaciones del narcotráfico en la comunidad. Esto se hace evidente en experiencias de estudiantes y docentes al encontrar, en palabras de las propias personas entrevistadas, una incapacidad de dimensionar la violencia.

Le puedes preguntar a algunos docentes y te van a decir “no, Culiacancito es bien tranquilo, no hay violencia”. Y sí, puede que no hay ahorita que tiren balazos, ahorita en estos días, y eso en la percepción general puedes decir que es tranquilo, pero ¿y las camionetas que andan?, ¿las casas de seguridad que están ahí te dan tranquilidad? Pero las tienes normalizadas (D. Naomi, comunicación personal, 08 de marzo del 2023).

Construcción del narcotráfico como proyecto de vida

Durante el proceso de definición de proyectos de vida en contextos atravesados por la violencia criminal, las condiciones sociales, familiares e institucionales-educativas juegan un papel fundamental. Para las personas colaboradoras, el clima de violencia vuelve legítimas las expectativas

de vida orientadas al narcomundo. Esto no se da en un vacío social, sino que se adscribe a un entramado de precariedad y vulnerabilidad social: a una falta de bienestar económico, afectivo y la poca oferta de referentes en su hogar, barrio y escuela que los lleven a construir expectativas de vida encaminadas a lo socialmente esperado. Para el profesorado, las juventudes sí encuentran estos referentes en actores del narcotráfico.

Acá hay estudiantes que tienen muchas carencias, no solamente las materiales. O sea, algunos no tienen carencias de que no tienen piso de concreto en su casa, pero tienen carencias afectivas, de reconocimiento social [...] Primero, ‘tengo carencias, yo como adolescente voy a llegar a tener carencias y en ese círculo [el del narcotráfico] recibo cierto reconocimiento, por lo menos ahí sí me hablan o pa’ jalarme las orejas o algo, pero me hablan. Y por lo menos si me pendejean, ese vato tiene lo que yo quiero’. ¿Qué? Poder. ¿Poder de qué? Poder de reconocimiento, poder económico, poder de armas, poder. Y si en su casa no los pelan, o en su escuela tampoco le damos reconocimiento todo un cuerpo de docentes [...] esa raza sí se los da (D. Andrés, comunicación personal, 05 de abril del 2023).

El resquebrajamiento del núcleo familiar es un factor importante que contribuye a la definición de proyectos de vida desde el narcotráfico. Jóvenes que no cuentan con figuras y acompañamiento en sus hogares. Viven con tíos, abuelos, hermanos pequeños o solos en espacios precarios económicos y simbólicos. Para la maestra Marcela, es parte de la identidad de los jóvenes de Culiacancito, el “chico que tiene problemas, que sus papás están separados, que vive con la abuelita, que tiene cinco hermanos y uno es de cada papá”. A falta de la estabilidad emocional y económica que ofrece la familia “pues la ilusión es andar ahí y subirse en una moto, en una camioneta (D. Marcela, comunicación personal, 06 de marzo del 2023). Las experiencias de estudiantes corroboran las afirmaciones que realizan sus docentes:

A veces también la familia, los papás que no le ponen atención a los hijos. Se descarrilan los hijos, se van por otro lado, les empieza a gustar el vicio. Primero andan en las motos, luego ahí. Pero pues, no sé la chavalada qué piensa. Es quererse meter ahí, a nomás quererse matar. Pues lo único que les gusta es traer armas. Ahorita cualquier tonto te puede matar también, todos traen armas. Pero pues sí, yo digo que a veces es eso: el vicio y la falta de atención (E. José, comunicación personal, 06 de junio del 2023).

El cómo se muestra el narcotráfico en el entorno social es un elemento que también contribuye a la definición de futuros desde el narcotráfico. Para los informantes, el estilo de vida es uno de los elementos centrales que abonan “para que los plebes también se inclinen hacia allá” (D. Armando, comunicación personal, 03 de abril del 2023). Muchas veces, “se identifican con el que trae pistolas, se identifican con el que trae un carrozo, se identifican con los que toman cerveza, y bueno, [por eso] eligen muchas veces ese espacio” (D. Saúl, comunicación personal, 27 de abril del 2023).

Para el profesorado es muy difícil no poder hacer algo para evitar que sus estudiantes se orillen al narcotráfico: “es una impotencia el escuchar decir ‘yo vengo a la prepa porque me mandan de mi casa, pero me voy a casar con un narco’ [...] o [ver a] los chicos que andan en moto, que se ponen en las esquinas” (D. Naomi, comunicación personal, 08 de marzo del 2023). Natalia recuerda que en su primer año de preparatoria llevó una materia de orientación educativa donde les preguntaban sobre su proyecto de vida. Era común que sus compañeros se sintieran escépticos y desmotivados a terminar sus estudios. Muchos de ellos mostraban interés por actividades del narcotráfico como punteros y pistoleros.

Hay varios compañeros que los obligan sus mamás [a ir a la escuela], pero ya no quieren estudiar. No sé si lo dicen de juego, pero que quieren dejar los estudios para ser punteros (E. Natalia, comunicación personal, 15 de marzo del 2023).

Desde el entorno escolar se asume que los jóvenes no cuentan con un proyecto de vida, cuando no se adscribe a los esperado por las instituciones educativas y sociales. Para Benjamín, vigilante de la preparatoria, no contar con este proyecto de vida se debe a “una falta de visión del muchacho, de que no tiene bien definido realmente qué es lo que quiere o desea hacer con su futuro” (V. Benjamín, comunicación personal, 16 de marzo del 2023). Esta perspectiva es compartida por otros miembros y autoridades escolares. Para Joseph, se debe a que hay una falta de orientación por parte de padres y maestros: “el papá nomas le dice ‘vete a la escuela’, pero no saben a qué los mandan. Es una forma de tener al muchacho ocupado mientras ellos trabajan” (P. Joseph, comunicación personal, 16 de marzo del 2023). Para el maestro Armando:

Son contados los jóvenes que ya tienen definido su proyecto de vida, qué van a estudiar [...] O sea, no hay algo definido realmente. No tienen esa visión ya sobre su proyecto académico, hasta los alumnos de

tercero, que ya se supone que están por brincar a la licenciatura. Hay alumnos que aún no se deciden qué estudiar (D. Armando, comunicación personal, 03 de abril del 2023).

Algunos docentes perciben que los comentarios sobre la falta de proyectos de vida se vinculan a la expectativa social de seguir una trayectoria académica tradicional, como estudios superiores, empleo formal o emprendimientos. Desde el entorno escolar, se suele considerar que opciones como ser puntero, pistolero u otras labores asociadas con el narcotráfico no son proyectos de vida.

Primero me preguntaría, ¿desde qué lugar?, ¿bajo qué argumentos un docente puede decir que tiene o no tiene proyecto de vida un estudiante?, ¿no? Si supongamos que ese docente pasó por el área de orientación educativa del bachillerato, dio clases o conoce, o por lo menos revisó en el currículum del bachillerato, si sabe cuál es el perfil de egreso, y si desde ahí asume que ese puede ser un buen proyecto, pues bueno. Esto lo digo porque a veces el estudiante al no cumplir con la demanda del docente, en lo que el docente tiene en su cabeza que es un buen proyecto de vida o un buen estudiante, dice ‘ah, este güey no tiene un proyecto de vida, ¿no?’ (D. Andrés, comunicación personal, 05 de abril del 2023)

Esta narrativa se tensiona cuando las propias juventudes visualizan al narcotráfico como una parte de su proyecto de vida. Por ejemplo, en el caso de Iván, considera que el narcotráfico momentáneamente le puede aportar la posibilidad de cumplir su objetivo de ser piloto aviador comercial.

Si te metes para piloto privado de volada te llegan así de que “¿quieres trabajar así para el narcotráfico de llevar viajes de la sierra hasta la ciudad?” [...] En la carrera de piloto privado no hay mucha gente que te contrate que sea pues legal [...] Y ahí pues la gente se aprovecha y te meten así (E. Iván, comunicación personal, 20 de junio del 2023).

Las y los estudiantes reconocen que las actividades que pueden realizar en el narcotráfico son poco lucrativas, pero aun así muchos las configuran como parte de su proyecto de vida. José reconoce que punteros y pistoleros “nunca traen dinero, se lo gastan todo. La neta, les llega la raya, les llega la quincena y ya se la gastaron en cosas [refiere a drogas] para andar activos” (E. José, comunicación personal, 06 de junio del 2023). En el caso de Iván, desde entornos

familiares ha tenido contacto con espacios del narcotráfico denominados de alto y bajo rango, reconoce que son actividades precarias que sólo los llevan a la muerte.

Aquí estamos [en la escuela], se puede decir, más seguros [...] Y es donde yo digo, 'pero ¿por qué todos se quieren meter ahí si no van a ganar nada?'. No van a ganar nada, yo sé. Por eso no me llama la atención estar ahí (E. Iván, comunicación personal, 20 de junio del 2023).

Aun cuando son espacios mal pagados, el andar en las camionetas, ser pistoleros o punteros, en ocasiones para los jóvenes son sus únicas alternativas para salir adelante. Para algunos, porque necesitan solventarse económicamente a sí mismos o a algún familiar; para otros, ese futuro les brinda beneficios simbólicos, como el ser reconocidos y apoyados por sus pares. Les brinda oportunidades, un espacio de pertenencia y ocupar una posición en la jerarquía social predominante en la comunidad.

Construcción de proyectos de vida hegemónicos y alternativos

Ante la violencia y la apropiación de expectativas de vida desde el narcotráfico, los colaboradores compartieron que miembros de la comunidad escolar configuran dinámicas de resistencia, redes de apoyo y estrategias pedagógicas encaminadas a la autopreservación y a la configuración de referentes distintos a los del narcomundo. Para el profesorado, incentivar el pensamiento crítico y proponer espacios dentro del aula para cuestionar la realidad social a la cual se adscribe el estudiantado son estrategias valiosas y necesarias que ayudan a romper las tendencias hacia la ilegalidad.

El sentido común de nuestras plebes y nuestros plebes está construido con base en muchos de esos referentes. Entonces, para ellos el sentido común es eso. O sea, es como esta cosa positivista de nazco, crezco, voy a la primaria del pueblo, a la prepa del pueblo y luego ya con mi título, pues ya empiezo a buscar ahí si cuido la casa grande; o mientras soy estudiante le convengo al pesadillo, porque pues traigo uniforme, pero puedo estar dando el pitazo. [...] Estoy utilizando mi supuesto rol como estudiante para formar parte de. Y ahí ¿cómo resistes a eso? A lo mejor platicándole al morro "mijo, existe algo que se llama poder, y existe algo que se llama resistencia y existe algo que se llama imaginario social". Yo te digo porque es mi materia, pues. Cada quien tiene que encontrarle (D. Andrés, comunicación personal, 05 de abril del 2023).

El cuidado y apoyo también son condiciones importantes a la hora de la definición de los proyectos de vida alejados del narcotráfico. En la comunidad, la figura docente no es sólo la de impartir una clase, sino que se apropian de distintos roles en beneficio de sus estudiantes.

No vemos a los muchachos como muchachos, de 'ah, es que él es un estudiante y hasta ahí'. No. Hay una conexión muy personal con la mayoría de los alumnos. Todos vemos por ellos, todos nos preocupamos, todos sabemos 'ah, es que tú eres el hermano de tal, ¿verdad? Ah, pues fíjate que más atención te voy a tener porque yo tengo contacto con tu mamá'. [...] O sea, hay esa fraternidad, como pudiera llamar (D. Marcela, comunicación personal, 06 de marzo del 2023).

El fomento de actividades extracurriculares es también otra dinámica aplicada por el profesorado. Si bien, no son espacios concurridos por los estudiantes, docentes comparten que cada vez hay más interesados por ferias de ciencias, concursos académicos y actividades culturales como teatro y deporte. El maestro Andrés compartió que "una escuela como la prepa 2 de Octubre [que] tenga un fuerte cronograma de actividades culturales para los plebes, esa es una resistencia" (D. Andrés, comunicación personal, 05 de abril del 2023). Para Marcela, el profesorado siempre trata de motivar a los estudiantes a que se inscriban a los concursos y actividades culturales, aunque no siempre reciban la mejor respuesta: "siempre estamos motivando de esa manera de 'hey, ándale, vamos a participar, vente', 'es que mira aquí en Química, Biología, en Comunicación'. Yo aquí tengo todas mis convocatorias" (D. Marcela, comunicación personal, 06 de marzo del 2023).

Para una definición de un futuro alejado del narcomundo los referentes dentro de la familia son indispensables. Un núcleo familiar que apoye afectiva y económicamente a las juventudes, sumado a condiciones educativas favorables, vuelven posible imaginar otro futuro más próspero. De acuerdo con Riquelme et al. (2019) esto se debe a que las infancias y juventudes aprenden a definirse a sí mismas, a entender el mundo y a relacionarse con este a partir de lo que observan en escenarios próximos como la familia. Joseph considera que, si "sus padres tuvieron una formación académica", es probable que "esos poquitos alumnos [tengan] ese proyecto de vida" (P. Joseph, comunicación personal, 16 de marzo del 2023). Iván reconoce que tiene el apoyo de su familia para ser piloto aviador comercial.

Tengo el apoyo de mi familia. Mi mamá casi no quiere, pero mi papá no dice nada. Sí me apoya mi papá. Y tengo de [otros familiares] apoyo de ellos, de que me pueden recomendar con gente que sea piloto. Y al final de cuentas nomás que me relacione poquito con los aviones para saber, que me acerquen a estar en aviones, de que me enseñen poquito y ya no me veo tan riesgoso. [...] De que “bueno, sabes qué papá, hazme el favor de ser piloto”, que me pague la carrera, y de ahí ya no voy a comenzar de cero (E. Iván, comunicación personal, 20 de junio del 2023).

4. Discusión y conclusiones

Debido al reconocimiento de la inseguridad y la falta de espacios donde las juventudes depositen sus expectativas de vida, han configurado códigos y acciones para la sobrevivencia y búsqueda de un futuro esperanzador. Las manifestaciones directas, estructurales y simbólicas (Galtung, 2016) de la violencia criminal legitiman identidades, comportamientos y expectativas de vida desde la transgresión (Sánchez, 2009). Al ser el narcotráfico un fenómeno cercano con el que conviven (Córdova, 2007; Moreno *et al.*, 2016) sus alcances los experimentan cotidianamente en su trayecto a las escuelas con la presencia de sujetos armados en los alrededores, dentro de las instituciones educativas con prácticas que transgreden y retan la autoridad, incluso algunos utilizan su rol de estudiantes para labores de halconeo. Esto concuerda con lo que Jiménez-Bautista (2019) documenta sobre la hibridación de la violencia, lo cual condiciona climas de insensibilidad que legitiman prácticas, identidades y expectativas de vida desde el narcomundo.

Una constante en la vida de los estudiantes de Culiacancito es la experiencia de un núcleo familiar resquebrajado. Jóvenes que viven solos o con familiares que no representan un apoyo para definir su futuro. Las carencias afectivas se encuentran relacionadas con condiciones económicas precarias, lo que resulta en la

necesidad de trabajar desde edades tempranas y desatender los estudios. En este artículo, concluimos que ante situaciones que condicionan la vulnerabilidad en contextos de proximidad psicosocial con el narcotráfico (Moreno y Flores, 2015), los estudiantes mantienen una valoración positiva con las prácticas, el ideal de reconocimiento, estilos de vida y beneficios simbólicos y económicos de los narcotraficantes. Afirmamos que la desestabilidad en el núcleo familiar, la presencia del narcotráfico fuertemente arraigado, carencias afectivas y económicas sumado a un desinterés educativo y una imposibilidad del profesorado como apoyo ante problemáticas territoriales, vuelve posible que las juventudes encuentren en el narcotráfico una opción para definir su proyecto de vida.

No obstante, aun cuando la opción del narcotráfico es legítima en el territorio, muchos jóvenes encuentran en sus docentes un referente para definir su futuro. El cuidado, apoyo y cercanía que ofrece el profesorado representa una alternativa para cuestionar expectativas de vida y realidades sociales marcadas por la violencia criminal. Como sugieren (Reyes-Sosa *et al.*, 2017) la proximidad a eventos de alto impacto y el sentido de inseguridad trastocan las formas en las que se relacionan las juventudes y aceptan al narcotráfico en el territorio. Para Bello-Ramírez y Pereira-Vianna (2021), esto posibilita que docentes y estudiantes se apropien de espacios y pedagogías del cuidado para cuestionar la realidad social violenta.

Esto nos remite al planteamiento de tesis académicas y mediáticas insostenibles sobre las juventudes como sujetos pasivos e influenciables en la construcción de sus aspiraciones de vida (Burgos *et al.*, 2023). En este estudio afirmamos que reconocen las limitaciones y disputas presentes en los distintos escenarios a los que pertenecen. Articulan, definen y reconstruyen constantemente sus expectativas sobre el futuro.

Notas

- ¹ Revisar a Almonacid (2022) para profundizar en una contextualización histórica y geográfica de Culiacancito, así como en los antecedentes de la Escuela Preparatoria 2 de octubre.
- ² Jóvenes que trabajan en la estructura del narcotráfico. Se ubican en puntos del territorio para realizar tareas de vigilancia, seguimiento y enfrentamiento con elementos de seguridad, grupos criminales o cualquier situación que les despierte sospecha. En otras regiones de México son conocidos como “halcones” o “estacas”.
- ³ Evento de violencia desbordante tras el operativo para capturar a Ovidio Guzmán López, hijo de Joaquín Guzmán Loera. El segundo culiacanazo implicó una disputa entre las estructuras del narcotráfico y el Estado. Las condiciones de violencia que prevalecían en Culiacán sitiaron a gran parte de la población en sus hogares.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y Autor 2
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1 y Autor 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2

Financiación

Este artículo se enmarca en el programa de Becas Nacionales para Estudios de Posgrado 2024-1 por parte de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Almonacid, J. y Burgos, C. (2023). Narcotráfico e historia vivida desde la escuela. Pedagogías de la memoria en Culiacancito, Sinaloa. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 291-316. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2.96225>
- American Psychological Association (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza editorial.
- Bassi, J. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: Adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Bello-Ramírez, A. y Pereira-Vianna, C. (2021). Profesoras en medio de la violencia armada: Una pedagogía visceral desde las favelas de Rio de Janeiro. *CS*, 33, 11-40. <https://doi.org/10.18046/recs.i33.4106>
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Burgos, C. J., Moreno, D., y Almonacid, J. (2023). Sentidos y experiencias juveniles sobre violencia y narcotráfico en Sinaloa. Estudio de caso del culiacanazo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 23(1), e3233. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3233>
- Butrón, J. (2020, agosto 1). Controlan cárteles trata de menores, revelan ONG. *La Razón*. <https://www.razon.com.mx/mexico/carteles-expanden-trata-menores-ong-399812>
- Colin, A. (2021). Maestros bajo fuego. Repercusiones de la violencia criminal en escuelas públicas del Valle de Apatzingán, Michoacán. *Diálogos sobre educación*, 13(24), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1061>
- Córdova, N. (2007). La subcultura del "narco": La fuerza de la transgresión. *Cultura y representaciones sociales*, 2(3), 106-130. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/513>
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia-articulo/proyecto-de-vida-como-categoria-basica-de-interpretacion-de-la-identidad-individual-y-social>
- Díaz, G. L. (2020, enero 6). México acumuló 61 mil 637 reportes de personas desaparecidas: Segob. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/1/6/mexico-acumulo-61-mil-637-reportes-de-personas-desaparecidas-segob-236693.html>
- Feixa, C. (2003). La imaginación autobiográfica. *Nómaditas*, 18, 80-93. <http://hdl.handle.net/10459.1/67657>

- Fernández, J. A., y Romero, M. del R. (2024). Violencia y juventudes en México. Reflexiones en torno al caso sinaloense. *Mujer Andina*, 2(2), 143-163. <https://doi.org/10.36881/ma.v2i2.871>
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gobierno de Culiacán. (2021, enero 28). *Sindicatura de Culiacancito*. <https://web.archive.org/web/20210128205233/https://www.culiacan.gob.mx/sindicatura/culiacancito/>
- Gómez, A. H., y Almanza, A. M. (2016). Impacto del narcotráfico en jóvenes de Tamaulipas, México: Drogas e inseguridad. *Revista de Psicología*, 34(2), 445-472. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.009>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. IDER. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/393>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU): Primer Trimestre 2022*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2022_marzo_presentacion_ejecutiva.pdf?fbclid=IwAR2siq5UfODnUINwTP483Wzb2w_EZphZVhCh7_jmdLk7oElt9rouJ2_2BCs
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Consulta interactiva de datos. Conjunto de datos: Defunciones por homicidios*.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2023). *Índice de Paz México 2023: Identificación y medición de los factores que impulsan la paz*. <https://www.visionofhumanity.org/resources/>
- Jiménez-Bautista, F. (2019). Antropología de la violencia: Origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de paz*, 3, 9-51. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Moreno, D., Burgos, C. J., y Valdez, J. E. (2016). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías hoy*, 14, 249-269. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.387>
- Moreno, D., y Flores, F. (2015). Aceptación y rechazo al narcotráfico: Un estudio intergeneracional sobre distancia social y nivel de contacto. *Alternativas en Psicología*, 18(32), 160-176.
- Nateras, O., y Mendoza, J. (2016). Psicología social de la educación. En O. Nateras, S. Arciga, y J. Mendoza (Eds.), *Psicologías sociales aplicadas. Temas clásicos, nuevas aproximaciones y campos interdisciplinarios* (pp. 105-131). UAM.
- Pearce, J. (2019). Introducción. Un aporte conceptual y empírico para resignificar la seguridad en México. En *Seguridad humana y violencia crónica en México: Nuevas lecturas y propuestas desde abajo*. (pp. 5-33). Miguel Ángel Porrúa. <https://www.casade.org/index.php/biblioteca-casade-2-0/seguridad/seguridad-humana/472-seguridad-humana-y-violencia-cronica-en-mexico>
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2021, septiembre 7). *Reclutamiento y utilización de niñas, niños y adolescentes por grupos delictivos en México*. https://issuu.com/infanciacueta/docs/reclutamiento.v.digital-6_sept-final
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2023, diciembre 4). *Abandono escolar de niñas, niños y adolescentes en México (2016-2022)*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/12/04/abandono-escolar-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico-2016-2022/>
- Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: De jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas. En J. M. Valenzuela (Ed.), *Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina* (Primera edición). NED Ediciones.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas* (1a ed). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3>
- Reyes-Sosa, H., Larrañaga-Egilegor, M. y Valencia-Garate, J. F. (2017). La representación social del narcotraficante en jóvenes sinaloenses. *región y sociedad*, 29(69), 69-88. <https://doi.org/10.22198/rys.2017.69.a269>
- Riquelme, V., Canovas, P., Orellana, N. y 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. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2019.34.08>
- Sánchez, J. A. (2009). Procesos de institucionalización de la narcocultura en Sinaloa. *Frontera Norte*, 21(41), 77-103. <https://doi.org/10.17428/rfn.v21i41.977>
- Sánchez López, G. (2021). Amistad y adversidad: La escuela como un espacio de encuentro y acompañamiento en un contexto de violencia crónica en el norte de Monterrey. *Diálogos sobre educación*, 13(24), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1043>
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Ediciones Uniandes.

- Solano, A. y Trujillo, B. F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176. <https://www.redalyc.org/journal/270/27065158010/html/>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª ed). Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tezoco, E. M. (2020). Niños y adolescentes: El nuevo rostro del narcotráfico en México. *RD-ICUAP*, 6(18), 36-49. <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/243>
- Valdez, J. E., Esparza, V. H. y Burgos, C. J. (2023). Narrativas juveniles sobre el narcotráfico en Sinaloa: Ingreso, riesgos y planes a futuro. *Frontera Norte*, 35. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2306>
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Universitat Autònoma de Barcelona.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Esparza, V. y Burgos, C. (2025). Juventudes escolarizadas en contextos de violencia criminal: estudio sobre la construcción de proyectos de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 221-234. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.13

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Victor Horacio Esparza Bernal. Facultad de Ciencias de la Educación Ave. Cedros y s/n Fracc. Los Fresnos, C.P. 80034., Los Sauces, Culiacán Rosales, Sin. México. E-mail: victoresparza.fce@uas.edu.mx.

César Jesús Burgos Dávila. Facultad de Ciencias de la Educación Ave. Cedros y s/n Fracc. Los Fresnos, C.P. 80034., Los Sauces, Culiacán Rosales, Sin. México. E-mail: cj.burgosdavila@uas.edu.mx.

PERFIL ACADÉMICO

VICTOR HORACIO ESPARZA BERNAL

<https://orcid.org/0000-0003-0960-6378>

Licenciado en Psicología y Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Estudiante de Doctorado en Educación por la UAS. Colaborador en el Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia de la facultad de psicología UAS. Miembro del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT) como tecnólogo asistente.

CÉSAR JESÚS BURGOS DÁVILA

<https://orcid.org/0000-0001-7701-8266>

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México. Máster en Investigación en Psicología Social y Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Realizó estancia Posdoctoral en el Department of Ethnic Studies de la University of California, Berkeley, EEUU. Es Profesor Investigador Tiempo Completo - C comisionado en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE), UAS. Coordinador de la Maestría y del Doctorado en Educación de la FACE, UAS. Coordinador del Laboratorio de Estudios Psicosociales de la Violencia de la facultad de psicología UAS. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I e Investigador Honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores(as) y Tecnólogos.

Análisis tipológico de la violencia en parejas jóvenes en Ceuta y Melilla

Typological analysis of violence in young couples in Ceuta and Melilla

Análise tipológica da violência em casais jovens em Ceuta e Melilla

Andrea BARRIENTOS-SOTO  <https://orcid.org/0000-0002-7740-8472>

Erika GONZÁLEZ-GARCÍA  <https://orcid.org/0000-0003-2465-7288>

Juan A. VERA-CASARES  <https://orcid.org/0000-0001-9063-2463>

Manuel ORTEGA-CABALLERO  <https://orcid.org/0000-0003-2264-2621>

Universidad de Granada

Fecha de recepción: 14.X.2024

Fecha de revisión: 15.I.2025

Fecha de aceptación: 15.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Manuel Ortega Caballero: Universidad de Granada. Campus de Melilla. C/Santander n.º 1. C.P. 52005 Melilla. España. E-mail: manorca@ugr.es

PALABRAS CLAVE: Violencias; parejas jóvenes; género; prevención; universidad.	RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo conocer la percepción del estudiantado de los centros de Ceuta y Melilla de la Universidad de Granada sobre las violencias, experimentadas y percibidas en las relaciones de parejas, así como determinar las diferencias entre los informantes representantes del Grado en Educación Primaria (GEP) y del Grado en Educación Infantil (GEI) de estos dos centros universitarios. El método empleado fue cuantitativo mediante la técnica de encuesta a una muestra probabilística compuesta por 213 participantes. Como herramienta de recolección de datos se utilizó el cuestionario de violencia en las relaciones de pareja jóvenes (VIREPA), de González-Gijón y Soriano (2021), con el fin de conocer las diferentes violencias sufridas por los participantes. Los resultados muestran una baja valoración de la violencia directa física y abuso sexual, y una alta valoración del maltrato emocional, desvaloración personal y el control social y económico. Los hallazgos indican que predomina la violencia directa (psicológica), estructural y cultural-simbólica. El complejo panorama de las violencias en parejas jóvenes apunta a un ejemplo de violencia híbrida, en la cual coexisten todas las violencias, reafirmando así la necesidad de promover iniciativas para la prevención a partir del ámbito universitario.
KEYWORDS: Violence; young couples; gender; prevention; university.	ABSTRACT: This study explores the perception of students from the Ceuta and Melilla centers of the University of Granada on violence, experienced and perceived in relationships, as well as to determine the differences, if any, among the students of the Undergraduate Degree in Primary Education (PE) and in Early Childhood Education (ECE) of these two university centers. The method used was the survey technique of a probability sample composed of 213 subjects. As a data collection tool, the violence in young couple

	relationships questionnaire (VIREPA), by González-Gijón and Soriano (2021) was used to determine the different violences experienced by the participants. The results show a low estimation of direct physical violence and sexual abuse, and conversely a high estimation of violence and emotional abuse, personal devaluation, and social and economic control. The findings indicate that students of the Degree in Primary Education (Ceuta) and Early Childhood Education (Melilla) dominate on the scale of direct (psychological), structural and cultural-symbolic violence. The complex panorama of violence in young couples points to an example of hybrid violence, in which all violence coexists, thus reaffirming the need to promote prevention initiatives from the university level.
PALAVRAS-CHAVE: Violência; casais jovens; género; prevenção; universidade.	RESUMO: Este estudo tem como objetivo conhecer a percepção dos estudantes dos centros de Ceuta e Melilla da Universidade de Granada sobre a violência vivida e percebida nas relações, bem como determinar as diferenças, caso existentes, entre os informantes da Licenciatura em Educação Primária e da Licenciatura em Educação Infantil destes dois centros universitários. O método empregado foi a técnica de pesquisa em uma lista probabilística composta por 213 assuntos. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário sobre violência nas relações de casais jovens (VIREPA), de González-Gijón e Soriano (2021), com o objetivo de conhecer as diferentes violências sofridas pelos participantes. Os resultados mostram uma baixa valorização da violência física direta e do abuso sexual, e, inversamente, uma alta valorização da violência emocional e dos maus-tratos, da desvalorização pessoal e do controlo social e económico. Os resultados indicam que, entre os estudantes da Licenciatura em Educação Primária (Ceuta) e Educação de Infância (Melilla), predominam na escala os tipos de violência direta (psicológica), estrutural e cultural-simbólica. O panorama complexo da violência em casais jovens aponta para um exemplo de violência híbrida, em que todas as formas de violência coexistem, reafirmando assim a necessidade de promover iniciativas de prevenção a partir do meio universitário.

Introducción

Las violencias experimentadas y cómo se perciben son temas situacionales y actuales que la juventud universitaria afrontan cotidianamente sin mucha información del porqué de su raíz o la variedad de sus manifestaciones. Su importancia estriba en los graves resultados que arrastran los actos de violencias en parejas para el bienestar, desarrollo y crecimiento de los y las jóvenes, ya que su presencia sobrepasa los límites de su nivel educativo, etnia, clase social u orientación sexual (Sánchez & García, 2023).

Las violencias en general y en el tramo de vida de la juventud en particular, aparece en el discurso académico y legal para describir fenómenos de discriminación y desigualdad fundamentados en dinámicas de poder y diferencias de género (Benavente & Valdés, 2014). Aunque estos conceptos comparten el abuso como un elemento común, existen matices distintivos entre ellos. Estas diferencias pueden ser atribuidas a la naturaleza específica del abuso, el contexto en el que ocurre, y las relaciones de poder implicadas (Guaita-Fernández *et al.*, 2022). Su conocimiento es significativo para determinar la influencia que tiene el contexto ecológico de cada uno de los y las jóvenes que interactúan con sus coetáneos en tiempo, género, población, cultura y otros factores, ya que ello ejerce y condiciona las actitudes en violencia y/o valores para los demás (Piña *et al.*, 2016).

Las manifestaciones de las violencias en parejas, en este caso de los jóvenes, como son el maltrato emocional, físico y psicológico, también la desvalorización personal o el control social y económico y/o el abuso sexual, son características que aparecen en esta etapa con una fluidez propia del momento de vida en efervescencia en el que se encuentran los sujetos (Vicario y Fernández 2019).

Además de las formas de agresión más comúnmente reconocidas, existe una que se manifiesta a través de la presencia de un modelo de coacción social en la red de iguales. Este modelo, tan en auge, al que denominamos esquema dominio-sumisión, se caracteriza por una dinámica de poder desequilibrada en la que una parte ejerce dominio y control sobre la otra, que se encuentra en una posición de sumisión (González-Gijón *et al.*, 202). Este tipo de agresión puede ser tan dañina al bienestar de los y las jóvenes como las formas más explícitas de violencia, ya que puede limitar la autonomía y libertad de la persona sometida, afectando su bienestar y desarrollo personal (Ortega-Caballero, 2011).

Las autoridades académicas tienen la oportunidad de aumentar y defender líneas presupuestarias utilizadas para proyectos, métodos e iniciativas que fomenten el mejor entendimiento de lo que son las diversas violencias y cómo se manifiestan, y de esa forma mitigarlas para asegurar una buena convivencia

en el ambiente universitario (Piña *et al.*, 2016). Esto puede incluir, por ejemplo, la financiación de programas de educación y sensibilización, la formación de jóvenes mediadores orientados a los servicios de mediación y resolución de conflictos, y apoyo a las víctimas de discriminación o violencia. Propuestas socioeducativas orientadas a prevenir o disminuir factores asociados a la violencia (Varela, 2019; Rebollo-Catalán, De los Santos-Martínez y Jiménez-Cortés, 2022; Sánchez-Santamaría y López-Garrido, 2024).

En ciudades como Melilla y Ceuta, particularmente interculturales, debemos trabajar de forma conjunta educadores y docentes, el pensamiento, la relevancia social, la convivencia y pluralidad ciudadana. Por lo tanto, la interculturalidad no es solo una teoría, sino una práctica activa que se vive y se experimenta todos los días en el ámbito educativo contra las diferentes violencias (Venceslao *et al.*, 2024).

Estas ciudades autónomas españolas se distinguen por su historia en común y particular socio-demografía. Melilla, con 12,3 km² de extensión territorial, está situada en el norte de África, a orillas del mar Mediterráneo en la frontera norte con Marruecos. Presenta diversas particularidades fruto de su posición geográfica y de su historia, tanto en la composición de su población, como en su actividad económica y en su cultura, resultado de la convivencia de cristianos, musulmanes, hindúes y judíos, principalmente (Ortega-Caballero, 2015). La ciudad norte africana está enclavada en el corazón de la región del Rif y alberga una población de 85.622 habitantes (INE, 2023). Melilla es española desde que fue conquistada por los Reyes Católicos en 1497. Una flota de la corona de Castilla asistió a Melilla, encomienda que llevó a cabo el duque de Medina Sidonia (Barceló y Nieto, 2016)).

Ceuta es una ciudad autónoma de España situada en la península Tingitana, en la orilla africana del estrecho de Gibraltar. Este estrecho es una vía marítima crucial que conecta el océano Atlántico con el mar Mediterráneo. Ceuta se encuentra en el lado oriental del estrecho, lo que le permite tener acceso directo al mar Mediterráneo.

La ciudad está rodeada por Marruecos al oeste y suroeste, lo que le confiere una posición geopolítica estratégica. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2023, Ceuta tenía una población de 82 831 habitantes concentrados en una superficie de 18,5 km². Esta alta densidad poblacional refleja la convivencia de ciudadanos de diversas religiones: cristiana, musulmana, judía e hindú (Ayala, 2010).

Históricamente, Ceuta ha sido un enclave español en África desde 1640, cuando, tras

la separación de la península ibérica y la proclamación de Juan, duque de Braganza, como rey de Portugal, Ceuta decidió permanecer bajo el dominio del reino de Felipe IV de España. Este hecho subraya la complejidad histórica y política de la región (Barceló, 2021).

Se trata de dos ciudades interculturalmente históricas que cuentan con grandes posibilidades para crear y mantener una cultura de paz entre su juventud, donde se respeten y valoren las diferencias individuales (Galtung, 2016). En este sentido, consideramos que son necesarios estudios científicos que generen datos fiables sobre el comportamiento de la juventud ante las violencias, como el que se pasa a justificar.

1. Justificación

Las violencias son un problema social que no debe ser subestimado, una lacra que está presente en todas las sociedades y ámbitos y afecta a individuos y colectivos sin importar la edad, el sexo o el nivel educativo (Instituto de la Juventud, 2019). A partir de la aprobación de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en 2004, la violencia de género se identifica como aquella que se lleva a cabo en una relación de pareja de carácter heterosexual y donde la persona que la ejerce, el maltratador, es un varón y la víctima una mujer (Badenes-Sastre y Expósito, 2021; ONU, 1994). En el contexto de la violencia de género, esta distinción es crucial, ya que permite analizar cómo las relaciones de poder han condicionado la violencia ejercida dentro de la pareja. La legislación y los estudios en ciencias sociales evidencian que la violencia de género no es un fenómeno individual, sino un problema estructural basado en la discriminación y la desigualdad de género. Por ello, es pertinente diferenciar entre violencia de género y otros tipos de violencia interpersonal, pues su origen y consecuencias están vinculados a la perpetuación de roles tradicionales que asignan al hombre una posición de dominio sobre la mujer. Esta diferenciación no busca invisibilizar otras formas de violencia, sino destacar la especificidad de la violencia de género para diseñar estrategias de prevención y protección adecuadas (Garrido Antón *et al.*, 2020). Estudios recientes evidencian que la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes, incluyendo su prevalencia y bidireccionalidad, requiere una atención específica para comprender las dinámicas de poder y sus consecuencias (González-Gijón *et al.*, 2023).

Además, es importante reconocer que la conceptualización de la violencia de género se basa en marcos legales y sociológicos que buscan visibilizar una problemática arraigada en

la sociedad. La legislación, como la Ley Orgánica 1/2004 en España, define la violencia de género como aquella que ocurre en el ámbito de la pareja heterosexual, donde el agresor es un hombre y la víctima una mujer. Esta delimitación responde a datos estadísticos que muestran que la mayoría de las agresiones graves y feminicidios ocurren en este tipo de relaciones (Instituto de la Juventud, 2019). No obstante, esto no excluye la existencia de violencia en otros tipos de relaciones, como las homosexuales o la violencia ejercida por mujeres, pero sí enfatiza que la violencia de género tiene una base estructural y cultural que la diferencia de otros conflictos interpersonales. En este sentido, investigaciones como las de Rebollo-Catalán *et al.* (2022) han explorado los recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de experiencias de violencia de género en el noviazgo, mostrando la importancia de diseñar estrategias de intervención basadas en el reconocimiento de estas diferencias. La identificación de esta problemática es clave para la creación de políticas públicas que permitan erradicar la desigualdad y fomentar una sociedad más equitativa.

Asimismo, supone un importante problema de salud pública mundial que puede afectar a cualquier mujer. Las cifras de violencia de género en el caso de las mujeres son alarmantes, lo que pone en evidencia que este problema debe ser visibilizado y tratado conforme a los diferentes ámbitos de la sociedad (Cheng *et al.*, 2020; Théorêt *et al.*, 2021). En este sentido, debe ser analizado y estudiado bajo múltiples perspectivas y no solo bajo el punto de vista heterosexual. Esta violencia de pareja se puede concretar y ejercer en diferentes tipologías, situaciones o contextos (González-Gijón *et al.*, 2023; González-Gijón y Soriano-Díaz, 2021; Soriano, 2011).

En los últimos años se ha observado una alta prevalencia de la violencia en las relaciones de parejas jóvenes (Garrido-Antón *et al.*, 2020; O'Leary y Slep, 2011; Rubio-Garay *et al.*, 2017; Carrascosa *et al.*, 2018). Así pues, durante esta etapa, las relaciones interpersonales, como la interacción con los iguales y las relaciones de pareja, son fundamentales para el desarrollo de los jóvenes. Las relaciones de pareja implican retos importantes, tales como los compromisos, la negociación ante nuevas formas de intimidad, así como la gestión del conflicto (Luerssen, Jhita y Ayduk, 2017). Según Galtung (2016), el conflicto se compone de actitudes, presunciones, comportamiento y contradicción, elementos claves en el desenvolvimiento de todos los seres humanos. En esencia son contraposiciones de necesidades, intereses y valores naturales e inherentes en el ser humano. Sin embargo, esto se

diferencia de la violencia en que la misma surge de un conflicto no resuelto o mal entendido que atenta, mediante agresión o destrucción, contra los derechos humanos y necesidades básicas humanas de supervivencia (materiales) y de bienestar (no materiales).

El análisis de los patrones de violencia en las relaciones de pareja durante la juventud, partiendo de una perspectiva centrada en la persona, ayuda a evidenciar la complejidad y multidimensionalidad de la violencia debido a que algunos antecedentes señalan que durante la adolescencia esta no se presenta en una sola dirección o en un solo tipo de violencia como ya se había comentado (Hébert *et al.*, 2019).

En la mayoría de los estudios, dentro de los modelos de violencia en las relaciones de parejas jóvenes más frecuentes, se encuentran la violencia multidimensional y bidireccional, que indica victimización o perpetración de violencia física, psicológica o verbal y sexual (Javier-Juárez, Hidalgo-Rasmussen y Ramírez-Cruz, 2023). Nuestro estudio se ha centrado en cinco dimensiones de las manifestaciones de las violencias en parejas, como son el Maltrato Emocional, Maltrato Físico y Psicológico, Desvalorización personal, Control Social y Económico y Abuso sexual (González-Gijón y Soriano-Díaz, 2021; Soriano, 2011).

En este sentido, existen oportunidades para la prevención de las violencias en parejas a partir de las instituciones educativas, considerando la multitud de causas y condiciones que las generan y la necesidad de promover la atención personalizada con base en los fundamentos teóricos y prácticos que argumentan la prevención de las diferentes manifestaciones de la violencia (Bronfenbrenner, 1987; Tellez, 2020; Garrido-Albornoz, 2021). Así pues, los objetivos que se marca el Protocolo de la Universidad de Granada son los siguientes:

[...] prevenir y evitar posibles situaciones de acoso y afrontarlas de forma efectiva; informar, formar y sensibilizar a la comunidad para identificar dichos comportamientos y conductas; garantizar la seguridad, integridad y dignidad de las personas afectadas; garantizar la confidencialidad; adoptar las medidas necesarias para asistir y atención a las consecuencias derivadas del acoso, etc. (Álvarez del Cubillo, 2020, p. 124).

El concepto estriba en que se parte de una acción global, se aplica la prevención hasta llegar a la sanción. Bajo esta perspectiva, es recomendable considerar el ámbito universitario como un espacio en el que se desarrollen programas de gestión de conflictos con la totalidad de la

comunidad universitaria que tengan en cuenta las distintas manifestaciones de las violencias.

Basándonos en este planteamiento, nuestro estudio se centra en conocer la percepción del alumnado de los centros de Ceuta y Melilla de la Universidad de Granada sobre las violencias, experimentadas y percibidas en las relaciones de parejas, así como en determinar las diferencias entre los informantes representantes del Grado en Educación Primaria (GEP) y del Grado en Educación Infantil (GEI) de estos dos centros universitarios. Los resultados de la investigación nos permitirán determinar los diferentes tipos de violencias analizados y cómo a partir del ámbito universitario se puede optar por el diseño de programas socioeducativos efectivos para la prevención.

Objetivo General: conocer la percepción de las violencias en las relaciones de pareja en el alumnado universitarios de los campus de Ceuta y Melilla de la Universidad de Granada.

Objetivos Específicos:

- Examinar la percepción del grado de las violencias sufridas en parejas del alumnado universitario atendiendo a sus diversas dimensiones: maltrato emocional, maltrato físico y psicológico, desvalorización personal, control social y económico y abuso sexual.
- Conocer las diferencias según el sexo y área de estudio atendiendo a los tipos de las violencias experimentadas.

2. Metodología

Participantes

El estudio incluyó al alumnado de los grados de Educación Primaria (n = 114) y Educación Infantil (n = 99), matriculados en los centros universitarios de Ceuta y Melilla de la Universidad de Granada, España, durante el curso académico 2021-2022. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo probabilístico estratificado, garantizando la representatividad de los distintos cursos y grados.

Los participantes estaban distribuidos entre los cuatro cursos de ambos grados. Como se observa en la Figura 1, el 42% de los participantes cursaban segundo año, mientras que el grupo con menor representación fue el de tercer año, con 11% del total de las personas encuestadas. Esta menor participación en el tercer curso podría deberse a que esta cohorte fue la primera en experimentar el confinamiento durante la pandemia de COVID-19, predominando, por tanto, las experiencias de los alumnos y las alumnas “nuevos” de primer y segundo año.

Con relación a la nacionalidad, el 96% de los encuestados eran españoles y el 4% provenía

de otras nacionalidades. Cabe destacar que la nacionalidad, como estado legal migratorio, no contempla en su definición el elemento cultural o idiomático existente en los hogares o comunidades de las y los jóvenes encuestados. Por lo tanto, podría existir un factor de biculturalidad y bilingüismo en una parte de los alumnos que estudian en Ceuta y Melilla, dada su proximidad con Marruecos y otros territorios adyacentes.

En cuanto a la edad de los participantes, el 44% eran menores de 21 años, el 37% tenían entre 22 y 24 años, y el 11% eran mayores de 24 años, con una media de 22,92 años (DT = 5,98).

Recolección de datos y selección de participantes

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo transversal, basado en un muestreo probabilístico para garantizar la representatividad de la población estudiada. La recolección de datos se llevó a cabo **entre** marzo y mayo de 2022 mediante encuestas presenciales administradas por el equipo investigador en las instalaciones universitarias.

El instrumento de recogida de datos empleado fue el “Cuestionario de Violencia en las Relaciones de Pareja Jóvenes (VIREPA)”, compuesto por 20 ítems y con un índice de fiabilidad Alpha de Cronbach de $\alpha = .937$ (González-Gijón & Soriano, 2021). Este cuestionario ya había sido previamente aplicado y validado en el campus principal de la Universidad de Granada, lo que garantiza su fiabilidad y validez en el contexto del presente estudio.

Antes de completar el cuestionario, los participantes fueron informados sobre la voluntariedad de su participación, pudiendo omitir cualquier pregunta que consideraran intrusiva o incómoda sin penalización alguna. Además, se aseguró la confidencialidad de las respuestas mediante la asignación de códigos anónimos a cada cuestionario. Los datos fueron clasificados según sexo, centro universitario y grado de estudio, asegurando el anonimato y la privacidad de los encuestados en todo momento.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial, utilizando pruebas no paramétricas debido a la ausencia de distribución normal en los datos. Se empleó el test U de Mann-Whitney para comparar las variables de sexo, centro universitario y grado de estudio de los participantes. Además, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar posibles asociaciones entre variables

sociodemográficas y las respuestas al cuestionario. Todos los análisis fueron realizados utilizando el paquete estadístico SPSS (v.26).

Criterios éticos

El tratamiento de los datos por parte del equipo investigador se llevó a cabo de acuerdo con el Reglamento de la Unión Europea 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Se consideraron desde el inicio las garantías de privacidad y confidencialidad, aplicándolas tanto en la recopilación como en el análisis de los datos.

Los cuestionarios fueron almacenados bajo llave, con acceso exclusivo del equipo investigador, garantizando la protección de la identidad de los participantes y el resguardo de sus respuestas. Además, se estableció un protocolo de manejo de datos en el que se estipuló la eliminación de la información identificable una vez concluido el análisis de los resultados.

3. Resultados

Los datos del estudio arrojan unos resultados que permiten realizar un análisis de la percepción de los jóvenes universitarios, con relación a los dos indicadores dependientes principales: centros universitarios de Ceuta y Melilla; y alumnos provenientes de los grados de Educación Primaria (GEP) y Educación Infantil (GEI) en los diferentes años cursados en la universidad. Esto medido en relación con los indicadores presentes en las cinco dimensiones identificadas de los tipos de violencia los cuales se desglosan en la Tabla 1, según el tipo de control ejercido, impacto del control y violencia ejercida en la persona, como también el nivel de la violencia directa implicada. La tipología de las violencias -directa, cultural-simbólica, estructural- son referentes de la violencia encontrada en la sociedad de acuerdo con el análisis de Galtung (2016) y aportan a componer un entendimiento más completo aplicadas a las dinámicas de parejas.

Tabla 1. Dimensiones de violencia detectadas en el cuestionario y las tipologías de violencias (González-Gijón y Soriano, 2021; Galtung, 2016)		
Dimensiones de la violencia en el cuestionario	Definición	Tipologías de violencias
1. Maltrato Emocional (ME) 4 ítems	Ausencia de atención a las necesidades afectivas y a los estados de ánimo de la persona, así como la forma de maltrato que se ejerce a través de las formas despreciativas que tratan de convencer del escaso valor individual y social de la pareja.	Directa
2. Maltrato Físico y Psicológico (MFP) 5 ítems	Cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico en la persona o la coloque en riesgo de padecerlo; el maltrato psicológico definido como cualquier comportamiento que produce desvalorización, sufrimiento o daño psicológico (ej. Síndrome de Münchhausen).	Directa
3. Desvalorización personal (DP) 4 ítems	Desvalorizar las creencias religiosas y los valores ideológicos de la persona a la vez que se enfatizan los roles y estereotipos asignados en función del género.	Cultural y simbólica
4. Control Social y Económico (CSE) 5 ítems	La vigilancia, trabas y prohibiciones que se ponen en práctica con objeto de dificultar o impedir las relaciones interpersonales de un miembro de la pareja al igual que la utilización, sin consentimiento y de forma abusiva, de los bienes materiales del otro.	Estructural
1. Abuso sexual (AS) 2 ítems	Comportamientos abusivos de carácter sexual, realizados, desde una posición de poder, sin consentimiento y en contra de la voluntad de la pareja, así como la puesta en práctica de conductas sexuales que son sentidas por la otra persona como degradantes y humillantes para su dignidad.	Directa

El cuestionario administrado, VIREPA, incluye nuevas formas de expresiones de violencias en parejas que no se limita a lo físico, psicológica y sexual, sino que considera unas vertientes importantes de lo psicológico para incluir aspectos de control social y económico, maltrato emocional, lo cual contempla los asuntos de violencia emocional y violencia verbal-emocional, entre otros (González-Gijón y Soriano, 2021).

Presentamos los datos recopilados según el orden de las preguntas en el cuestionario, para luego hacer visible la información comparativa

entre los centros universitarios y los grados académicos analizados.

3.1. Análisis sociodemográfico

La representación sociodemográfica de los participantes informa que en el estudio ($n = 213$), 127 eran provenientes de Melilla y 86 de Ceuta. De ellos, el 78.4% son mujeres y el 21.6% hombres, lo cual corresponde al perfil de las carreras referentes a Educación donde esos porcentajes sería los afines.

Tabla 2. Datos demográficos de los informantes

		Recuento	%
Centro	U. Melilla	127	59,6%
	U. Ceuta	86	40,4%
Sexo	Hombre	46	21,6%
	Mujer	167	78,4%
Grado	Infantil	99	46,5%
	Primaria	114	53,5%
Curso	Primero	55	25,8%
	Segundo	89	41,8%
	Tercero	23	10,8%
	Cuarto	46	21,6%
Nacionalidad	Española	204	95,8%
	Otra	9	4,2%
Edad	< 21	94	44,1%
	21-24	78	36,6%
	> 24	41	19,2%

La muestra se conformó por el alumnado de los grados de Educación Primaria ($n = 114$) y grado de Educación Infantil ($n = 99$). Igualmente, se encuentra una distribución de sus respectivos curso de Infantil y Primaria, en una escala de Primer a Cuarto, para ubicar el número de respuestas a los respectivos cursos. La distribución por curso como se observa en la Figura 1, muestra que un 42% del total de los participantes son de segundo

año y al grado que menos participantes aporta al estudio es el de tercero con 11% del total de los participantes. La menor representación del alumnado de tercer curso pudiera significar que este curso fue la primera cohorte que vivió el encierro de la pandemia del COVID-19 y por lo que predominan las experiencias del alumnado “nuevos” de primer y segundo año universitario.

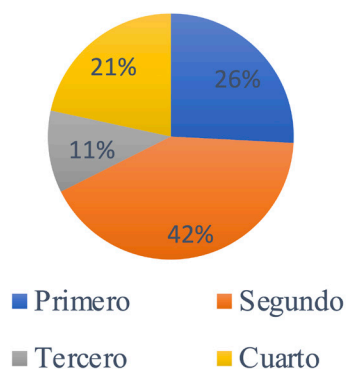


Figura 1. Distribución de participantes por curso o año cursado

Con relación a la nacionalidad, el 96% de los encuestados son españoles y el 4% provienen de otras nacionalidades. Destacamos que la nacionalidad, un estado legal migratorio, no contempla en su definición el elemento cultural o idiomático existente en los hogares o comunidades de los jóvenes encuestados. Por lo que pudiera existir un factor de bi-culturalidad y bilingüismo en una porción de los alumnos que estudian en Ceuta y Melilla, según su proximidad con Marruecos u otros países y territorios adyacentes.

En cuanto a la edad de los participantes, el 44% son menores de 21 años, el 37% tienen un rango de edad de entre 22 y 24 años y el 11% son mayores de 24 años, con una media de 22,92 (DT = 5,98).

3.2. Resultados generales por dimensión de violencia

Teniendo en cuenta la escala utilizada, los resultados de la Tabla 3 muestra de manera general que, de las cinco dimensiones relacionadas con la violencia entre parejas jóvenes, los participantes consideran como principal problema el maltrato emocional (ME) ($M = 1.28$). Seguido de ello, el segundo problema de acuerdo con los resultados es el de control social y económico (CSE) por parte de las parejas ($M = 1.15$). Con una valoración semejante, se encuentra el maltrato físico y psicológico (MFP) ($M = 1.10$) y la desvalorización personal (DP) de la pareja ($M = 1.09$) y finalmente la dimensión cuya opinión obtuvo una media más baja es la de abuso sexual (AS) (1.04).

Tabla 3. Resultados generales por información de parejas y dimensión de violencia

	Media	Desviación	Mediana	Percentil 25	Percentil 75
Edad de la persona a la que te refieres al contestar las cuestiones	24,68	7,22	22,00	20,00	26,00
Duración de la relación	37,57	53,93	24,00	12,00	36,00
Maltrato Emocional (ME)	1,28	,53	1,00	1,00	1,25
Maltrato Físico y Psicológico (MFP)	1,10	,29	1,00	1,00	1,00
Desvalorización personal (DP)	1,09	,29	1,00	1,00	1,00
Control Social y Económico (CSE)	1,15	,38	1,00	1,00	1,00
Abuso sexual (AS)	1,04	,24	1,00	1,00	1,00

Cabe destacar la edad de la persona en pareja a quien los informantes se refieren al momento de contestar el cuestionario. El ítem hace la salvedad de que la persona puede o no estar en una relación actual o puede basar sus respuestas en la relación

pasada con la persona de referencia. Destacan las personas que se ubican por encima de los 24 años, generalmente personas mayores que los encuestados (media de 22,92), e igualmente existe una respuesta de extremos (DT = 7,22).

La duración de la relación se conforma de una media de 37,57 meses (sobre tres años), un porcentaje considerable para consolidar la relación de pareja, según indica la Tabla 2. En esta respuesta existe una desviación típica elevada ($DT = 53,93$) lo que significa que a las respuestas encontrarse en rangos amplios y diversos, inclusive alejados de la media, existe una gran diversidad en los años de relación de pareja.

3.3. Resultados por Campus

El centro universitario en la Cuidad Autónoma de Ceuta opera desde 1935, inicialmente como

escuela normal y el centro en la Ciudad Autónoma de Melilla desde 1932. Ambos centros cuentan con una matrícula del alumnado anual entre 900 y 1.200. De estos Educación Primaria representa el 25% (264 alumnos) y Educación Infantil el 17,9% (190) de la matrícula total de Melilla. En el caso de Ceuta, el Grado de Educación Primaria representa el 30% (300 alumnos) y la Educación Infantil 18% (180) de la matrícula.

A continuación, se presentan los resultados según los centros universitarios de Ceuta y Melilla, por los grados de Educación Primaria (GEP) y Educación Infantil (GEI) y finalmente por las variables de dimensiones de las violencias, grado bajo estudio y centro universitario (Figura 2).

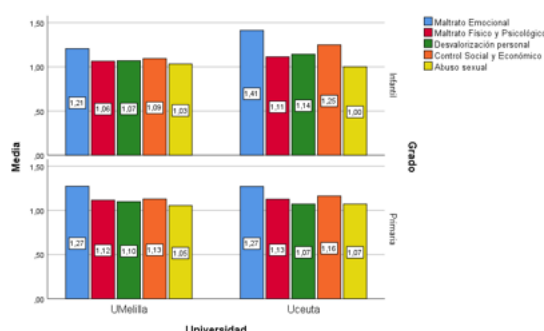


Figura 2. Las medias de grados de primaria e infantil por centro universitario.

3.3.1. Resultados del campus Melilla

En las cinco dimensiones, el GEP de este centro figura con mayor puntuación que el GEI. Con relación al maltrato emocional (ME), entre el GEP existe una mayor percepción del problema (+0.6) que en el GEI. Esta misma variación (+0.6) se registra en cuanto al maltrato físico (MFP). La desvalorización personal (DP) es también percibida más alta (+0.3) en el GEP que en GEI, al igual que el control social y económico (CSE), aunque aquí la variación es de (+0.4) entre GEP y GEI. En cuanto a la dimensión del abuso sexual (AS) la diferencia entre ambos grados registra una mayor diferencia (+0.2) entre ambos, con dominio del GEP.

3.3.2. Resultados del campus de Ceuta

En tres dimensiones, el GEI domina en los registros. En este centro, se observa una importante diferencia de la percepción media sobre el maltrato emocional (ME) (+0.14) entre el GEI y GEP, dominando así el GEI. Otra diferencia importante en cuanto a la media de valoración se registra en el control social y económico (CSE) donde el GEI obtiene una media mayor (0.9) con respecto al GEP.

Los participantes del GEI muestran una mayor valoración en las percepciones medias entre la desvalorización personal (DP) y el abuso físico y psicológico (MFP) (+0.7) con relación al GEP. En el caso del MFP la percepción media es mayor en 0.2 en el GEP respecto al resultado del GEI.

3.3.3. Resultados al comparar dimensión de violencia/Grado/Campus

En la comparación general por cada dimensión de violencia, el resultado del análisis de la Figura 2, se muestra con relación a la dimensión del maltrato emocional (ME). La percepción media más alta se registra en el GEI de Ceuta (1.41) y la más baja en Melilla (1.21) también en el GEI.

En cuanto al maltrato físico y psicológico (MFP) se observa una variación muy mínima en cuanto al resultado medio de la percepción en el GEP entre Melilla (1.12) y Ceuta (1.13) con relación a la percepción media de Ceuta en el GEI (1.11).

La desvalorización personal (DP) registró el valor más alto en Ceuta en el GEI (1.14). Se registraron valores medios de 1.07 tanto en el GEP de Ceuta y en el GEI de Melilla, creando un empate por el valor más bajo. Esta misma dimensión de violencia obtuvo una percepción media de 1.10 en el GEP de Melilla.

En cuanto al control social y económico (CSE) en el GEI de Ceuta la valoración media más alta fue de 1.25, seguida por el GEP de Ceuta donde se registró una media de 1.16. En Melilla, se obtuvo una percepción media en el GEP de 1.13 mientras que en el GEI esta fue el menor valor de 1.09. Ambas puntuaciones, más altas en Ceuta (1.25) y más bajas en Melilla (1.09), corresponden al GEI.

Con relación al abuso sexual (AS) es en el GEP de ambos campus donde se registró una percepción media más alta, siendo Ceuta de 1.07 y Melilla de 1.06. En el caso del GEP los valores medios en cuanto a percepción fueron más bajos en el GEI tanto en Melilla (1.03) como en Ceuta donde se obtuvo una media de 1.0. Las valoraciones más altas GEP (1.07) y más bajas GEI (1.0), corresponden al centro de Ceuta.

4. Discusión y conclusiones

Con este estudio pretendíamos conocer la percepción del alumnado de los centros de Ceuta y Melilla de la Universidad de Granada sobre las violencias, experimentadas y percibidas en las relaciones de parejas, así como en determinar las diferencias entre los representantes del Grado en Educación Primaria (GEP) y del Grado en Educación Infantil (GEI) de estos dos centros universitarios. Los resultados nos muestran el alto valor general otorgado al maltrato emocional por encima de las otras manifestaciones de las violencias, lo que apunta a una práctica violenta más común e identificable en las parejas jóvenes. El control económico y social, el maltrato físico y la desvalorización personal aparecen de forma constante en la valoración de los encuestados. Se muestra una tendencia descendente en las valoraciones de la violencia directa del abuso sexual en todos los casos.

Si observamos la tendencia a nivel nacional encontramos un punto de inflexión. El informe del Ministerio de Igualdad (2021) registra un descenso en la población general sobre la violencia de control o violencia directa psicológica entre los años de 2010 y 2020. Indica, “el descenso general de la violencia de género que se observa en 2020 (respecto al 2013) lleva a situar el nivel de la violencia de control en niveles significativamente inferiores a los de 2010...”. Según esta tendencia, se puede extrapolar una diferenciación marcada en la interpretación y su efecto en la percepción de las violencias psicológicas. Asimismo, el presente estudio indica una tendencia en aumento, no en descenso, de estas mismas violencias en la población bajo estudio (Felson & Paré, 2018; Inglehart & Welzel, 2005). En esta categoría de las violencias directas, se encuentran

los controles psicológicos que implican también control económico y social, según el estudio.

Las variaciones entre la percepción del alumnado de Educación Infantil y de Educación Primaria plantean unas incógnitas interesantes en cuanto a su entendimiento o preocupación con las manifestaciones de las violencias en parejas. Puntualizamos algunas conclusiones del estudio:

En primer lugar, las comparativas entre los centros Ceuta y Melilla apuntan a unas diferencias entre las áreas de estudio de mínimas diferencias en las medias. Cabe destacar que coinciden en la dimensión de DP que consiste particularmente en el menosprecio de las creencias religiosas e ideológicas y roles o estereotipos asignados al género (Norris & Inglehart, 2019). El GEI de Ceuta se destaca con los valores más altos en las dimensiones de violencias directa (psicológica) y cultural-simbólica de ME, DP, CSE. El GEI de Melilla se destaca con los valores más bajos en las dimensiones de las violencias directas (psicológicas y físicas) y cultura-simbólicas, tales como ME, MFP, CSE y DP (mismos resultados que en Ceuta).

Por otro lado, se acentúa la alta frecuencia de los encuestados en relaciones con parejas de mayor edad, sobre los dos años de diferencia. Según indican los estudios sobre la violencia en parejas, la incidencia de violencia en parejas afecta a grupos de edad cada vez más bajos (Garrido *et al.*, 2020 citado en González-Gijón y Soriano, 2021). También es significativo la larga duración de las relaciones extendiéndose una media de más de tres años.

En Ceuta el *Grado en Educación Infantil domina en tres de los cinco parámetros* de control social y económico (CSE) que implica un control o abuso de comportamientos y uso de fondos, maltrato emocional (ME) y desvalorización (DP), en orden descendente. La depreciación personal de la cultura entre el alumnado tiene un impacto considerable en la autopercepción, la autoestima y la habilidad para cultivar las habilidades esenciales para el progreso en la vida, tanto personal como profesionalmente (Rodríguez *et al.*, 2010). Por el contrario, el Grado en Educación Primaria destaca en violencia física y psicológica (MFP) que alude al daño físico y comportamiento que cause sufrimiento o daño psicológico y en la dimensión de abuso sexual (AS) mediante la existencia de acciones degradantes, abusivas o humillantes de carácter sexual.

En Melilla el *Grado en Educación Primaria domina en el total de las cinco dimensiones*. Puede indicar una necesidad de cobrar mayor consciencia de los efectos de las violencias directa, estructural y cultural-simbólica. Para ello

la educación en igualdad permite a los docentes, que están formando, tomar conciencia e identificar y abordar los prejuicios y estereotipos culturales que pueden afectar negativamente a el alumnado de minorías étnicas y raciales (Auris *et al.*, 2022; Galtung y Montiel, 2017). Los hallazgos de GEP apuntan a que, a pesar de las campañas de concientización ofrecidas en los medios de comunicación, en los centros educativos y universitarios sobre el acoso escolar “bullying”, por ejemplo, experimentado en los cursos primarios, la conciencia y conocimiento de cómo se ejercen las violencias, no necesariamente se traslada o se aplica a sus vidas en el contexto de las relaciones de parejas. La información provista en el GEP sobre la protección contra el acoso en el contexto escolar no está llegando en el nivel de detalle o suficiente para crear un discernimiento efectivo de cómo se ejercen las violencias en el alumnado de este Grado.

Por otro lado, como ya se ha mencionado, la tendencia nacional indica una disminución en esta categoría. El informe citado lo atribuye en parte al éxito de las campañas sociales de sensibilización pública dirigidas (en los medios de comunicación, espacios públicos y de transporte, etc.) a la adolescencia sobre las violencias psicológicas y de control (Instituto de la Juventud, 2019). Por lo que podemos inferir que dichas campañas no han tenido la misma exposición para obtener resultados similares en las comunidades autónomas de Ceuta y Melilla.

Con relación a la *desvaloración y la Violencia cultural y simbólica*, apreciamos que la desvaloración personal (DP) se relaciona con la estimación en la sociedad de los elementos personales identificatorios, como son la etnia, la religión, la nacionalidad, infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc.), y que, además, sirve en función de la legitimación de la violencia directa y estructural (Calderón, 2009). La devaluación cultural personal del alumnado afecta negativamente en su autoestima y en su capacidad psico-social para tener los recursos internos y sobreponerse con resiliencia. La baja auto percepción de sus competencias personales puede llevar a la falta de motivación, y un elevado sentido de ansiedad y depresión, lo que influye potentemente en el rendimiento académico (Rodríguez y Guzmán, 2019). Por lo tanto, es importante que los educadores, los padres y encargados enfoquen sus energías en potenciar la auto percepción y confianza en el alumnado y ayudar a la mitigación de las violencias en estos contextos. Esto se hace necesario para fortalecer el sentido de dignidad propia ante las amenazas

de las violencias. Ello requiere, entre otros factores, de la creación de un ambiente de apoyo y la promoción de la aceptación y entendimiento de la diversidad cultural, de particular relevancia en los casos multiculturales de Ceuta y Melilla (Caballero, A. O. *et al.*, 2017).

El menosprecio a las creencias que identifica a una persona, especialmente las asociadas a las creencias religiosas e ideológicas y roles o estereotipos asignados al género (González-Gijón y Soriano, 2021), responde a la (des)valoración general que se pueda tener de estos en la sociedad más amplia y corresponde a una violencia ejercida simbólica y culturalmente. Se observa que las violencias simbólicas constituyen un mayor ejercicio al instrumentalizar las relaciones de poder en la violencia. Dichas violencias son tanto difícil de identificar como de neutralizar sino es mediante la educación para la comprensión cultural y la inclusión de lo diferente.

Con respecto al *maltrato físico y psicológico/emocional y el abuso sexual y la Violencia directa*, las violencias en la relación de parejas jóvenes en las cuales se experimentan daño físico y comportamiento que cause sufrimiento o daño psicológico, potencialmente son un espejo de lo que ocurre en la sociedad (Jiménez, 2019). En particular, la violencia directa y el abuso sexual presentes dentro de las dimensiones medidas en el cuestionario, no figuran potentemente en los resultados con la excepción del maltrato emocional (ME). Las bajas puntuaciones de las dimensiones MFP y AS puede indicar que las expresiones abiertamente violentas en parejas han evolucionado a reformularse de maneras alternativas y tal vez más sutiles, como son el control social-económico y la desvalorización personal.

Si hay que destacar una tendencia a nivel nacional observada en el informe (Ministerio de la Igualdad, 2021) de que las parejas compuestas por jóvenes con personas mayores (sobre 2 años), pueden experimentar mayor frecuencia las estas violencias directas (físicas y sexuales). Lo que implica una mirada más profunda a estas variables para determinar si en el caso de Ceuta y Melilla existe una correlación.

La dimensión de la violencia indirecta del control social y económico (CSE) corresponde a una violencia ejercida desde el poder de una superestructura que, como la violencia directa (psicológica), ejerce la manipulación y represión del Otro. Se hace patente la mayor frecuencia de este tipo de violencia en la muestra y su relación cercana con la desvaloración emocional del Otro. Según el informe nacional, esta categoría ha disminuido en comparación con años anteriores

(Ministerio de Igualdad, 2021), por lo que, en este ítem, existe una congruencia en la tendencia descendiente.

Los valores adjudicados al ítem de violencia directa correspondientes a la dimensión de abuso sexual (AS) se ubican en la escala menor en todos los casos. Se puede entender que la violencia de parejas se definía anterior y exclusivamente desde el abuso sexual excluyendo así las otras manifestaciones, por lo que no figura como una experiencia significativamente valorada por los encuestados. Lo que se rescata de este hallazgo es la necesidad de implicar a los centros universitarios en la continua educación sobre las diversas manifestaciones de las violencias en pareja, que incluyen, pero no se limitan al abuso sexual.

Con respecto a una *línea futura de estudio*. El bajo nivel de respuesta del alumnado de tercer curso, GEP y GEI, apunta a un porcentaje menor de matrícula, lo que se puede atribuir como consecuencia, o influenciado, por la pandemia. Una futura línea de investigación sería el estudio de la percepción de estos alumnos de la pandemia en cuanto a sus relaciones, experiencia y cosmovisión de las violencias.

A modo de conclusión, consideramos que las violencias manifestadas mediante las relaciones de parejas apuntan a un panorama complejo de violencia combinada o híbrida. Podemos concluir que lo situacional de las violencias de parejas jóvenes está dominada por la violencia híbrida en la cual figuran simultáneamente las distintas formas de violencia: directa -cultural/simbólica- estructural y cuya combinación aporta a una continua naturalización de la violencia en los círculos de jóvenes, como en la cultura general y los medios de comunicación. En la medida que aumenta la diversidad de las violencias (hibridación), mayor serán las amenazas a las necesidades básicas humanas y, por ende, mayor será la violencia.

La literatura especializada en el tema de violencias en las parejas apunta a que la información obtenida por el alumnado, sobre las violencias, que provienen de un profesor o profesora en los centros universitarios está a la par con la influencia que puedan ejercer otras fuentes, tales como las campañas de sensibilización en la calle o en el transporte público, lo hablado con amigos o lo leído. Por lo que la estrategia de preparar a los docentes a abordar las manifestaciones de las violencias en las aulas, con dominio y conocimiento del tema, pueden pesar positivamente a favor de un mayor conocimiento y percepción sobre las violencias en los alumnos.

Se entiende que la percepción de las violencias se enfoca significativamente en el aspecto emocional (ME, CSE, DP) según los encuestados. Ello implica una necesidad, tanto sentida como prospectiva del alumnado de Ceuta y Melilla, que permita el mayor diálogo y acción de este tema dentro del ámbito universitario. Es necesario destacar la importancia de identificar las otras y múltiples expresiones de las violencias dentro de la relación de parejas, como el control social y económico y la desvaloración personal, que acompañan las manifestaciones de conocimiento general como son las directas y físicas.

Se identifican dos aspectos que potencialmente pueden significar limitaciones del estudio: a. la segregación por sexo que potencialmente puede indicar la percepción sobre quien ejerce y quien es sujeto de la violencia; y b. mayor información sobre el aspecto cultural de los participantes lo cual puede revelar otras nociones (idealismo, pragmatismo, otros) que sostienen los jóvenes en las relaciones de parejas. Como perspectiva de futuro se realizarán nuevos análisis con el fin de determinar la percepción cambiante de la cohorte con el alumnado de nuevo ingreso.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autores 4,1,3 y 2
Búsqueda documental	Autores 1,3,2 y 4
Recogida de datos	Autores 4,1,3 y 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autores 1,3,2 y 4
Revisión y aprobación de versiones	Autores 2,4,3 y 1

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo ha sido financiada con cargo al Proyecto de investigación I+D denominado “Violencia en las relaciones de pareja del alumnado de Grado en Educación Infantil y Primaria en Andalucía, Ceuta y Melilla. Estudio y propuestas para la prevención y formación en valores”, financiado por: FEDER/Junta de Andalucía-Consejería de Transformación Económica, Industria, Conocimiento y Universidades/Proyecto (P18-RT-1475).

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Álvarez del Cuvillo, A. (coord.) (2020). *El análisis la realidad del acoso sexual y sexista en la Universidad y propuestas de mejora: Un estudio de caso*. Tirant Humanidades.
- Auris Villegas, D., Gutiérrez, E. B., Nieto, N. E., Almeida, J. Q. y Yerene, A. A. (2022). Docencia ética para construir una cultura de paz. *Revista Innova Educación*, 4(1), 172-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.013>
- Ayala, E. S. (2010). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad* (Vol. 65). Universidad Almería.
- Badenes-Sastre, M. y Expósito, F. (2021). Percepción y detección de violencia de género e identificación como víctimas: Un estudio bibliométrico. *Anales de Psicología* 37(2), 341-351. <https://doi.org/10.6018/analesps.434611>
- Barceló, J. L. G. (2021). Ceuta: Apuntes sobre la historia de una población en el Estrecho de Gibraltar. En Doppelbauer, M., Cichon, P., y Vicente, A. (2021). *De Ceuta a Tetuán. Un rico patrimonio cultural: lenguas y culturas en dos ciudades africanas*. (pp. 14-32). Quo Vadis, Romania? Zeitschrift Für Eine Aktuelle Roma. Universität Wien.
- Barceló, J. L. G. y Nieto, A. B. (2016). Ceuta, Orán, Peñón de Vélez y Peñón de Alhucemas en las Ordenanzas Militares de Joseph Antonio Portugués. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, (41), 9-25.
- Benavente, M. C. y Valdés, A. (2014). *Políticas públicas para la igualdad de género: un aporte a la autonomía de las mujeres*. Cepal.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. Métodos de investigación psicopedagogía*. (pp. 226-246). McGraw Hill.
- Caballero, A. O., Casares, J. A. V. y Caballero, M. O. (2017). Visual perception in art education. Gender and intercultural study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 588-593.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v2i0.432>
- Carrascosa, L., Cava, M.-J. y Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppa>
- Cheng, S.-Y., Shen, A. C.-T. y Jonson-Reid, M. (2020). Profiles of teen dating violence and association with depression among Chinese teens. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), NP776-NP802. <https://doi.org/10.1177/0886260520918573>
- Felson, R. B. y Paré, P.-P. (2018). *Gender and crime: Patterns in victimization and offending*. Oxford University Press
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Galtung, J. y Montiel, F. (2017). *Manual Hacer Paz: Mediación, diálogo y creatividad. Tecnológico de Monterrey. ITESM-TUP*.
- Garrido Antón, M. J., Arribas Rey, A., de Miguel, J. M. y García-Collantes, A. (2020). La violencia en las relaciones de pareja de jóvenes: prevalencia, victimización, perpetración y bidireccionalidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12 (2), 8-19. <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i2.1168>
- Garrido-Albornoz, N. J. (2021). Aproximaciones para programas de prevención de la violencia en adolescentes escolares. *Educere*, 25 (81), 603-616. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225021>
- González-Gijón, G., Jiménez-Ríos, F. J., Martínez-Heredia, N. y Soriano Díaz, A. (2023). Study on the types of abuse in young couples as a function of sex. *Frontiers in Psychology*, 14, 1166834. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1166834>
- González-Gijón, G. y Soriano-Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE*, 27(1), 1-17. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>

- Guita-Fernández, P., Martín, J. M. M., Navarrete, S. R. y Puertas, R. (2023). Analyzing the efficiency of public policies on gender-based violence: A literature review. *Sustainable Technology and Entrepreneurship*, 100066. <https://doi.org/10.1016/j.stae.2023.100066>
- Hébert, M., Moreau, C., Blais, M., Oussaid, E. y Lavoie, F. (2019). A three-step gendered latent class analysis on dating victimization profiles. *Psychology of Violence*, 9(5), 504-516. <https://doi.org/10.1037/vio0000225>
- Instituto de la Juventud (2019). La violencia de género en los jóvenes. Una visión general de la violencia de género aplicada a los jóvenes en España. Observatorio de la Juventud en España. NIPO: 734-19-006-5. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7323&tipo=documento>
- Javier-Juárez, S., Hidalgo-Rasmussen, C. y Ramírez-Cruz, J. (2023). Patrones de violencia en las relaciones de pareja en adolescentes: una revisión sistemática de la literatura. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 56-77. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.5>
- Jiménez Bautista, F. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 9-51. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62>
- Luerssen, A., Jhita, G. J. y Ayduk, O. (2017). Putting yourself on the line: Self-esteem and expressing affection in romantic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(7), 940-956. <https://doi.org/10.1177/0146167217702374>
- Ministerio de Igualdad. (2021). Resumen ejecutivo: "La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España", secretaría de estado de igualdad y contra la violencia de género. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2021/pdfs/Resumen_Estudio_ViolenciaEnLaAdolescencia.pdf
- Norris, P. y Inglehart, R. (2019). Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism. Cambridge University Press.
- O'Leary, K. D. y Slep, A. M. S. (2011). Prevention of partner violence by focusing on behaviors of both young males and females. *Prevention Science*, 13, 329-339. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0237-2>
- Organización Naciones Unidas (1994). Resolución de la Asamblea General 48/104 de 20 de diciembre de 1993. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1286>
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X (26), 787-804. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002609>
- Ortega-Caballero, A. (2015). *Análisis intercultural de las artes visuales en la ciudad autónoma de Melilla*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/41016>
- Ortega-Caballero, M. (2011). Violencia y valores educativos de la actividad física y deportiva. En *La educación nos hace libres: la lucha contra nuevas alienaciones*. pp. 93-101. Biblioteca Nueva, S.L.
- Piña, L. P., Gutiérrez, C. J. L. y Caballero, M. O. (2016). Nuevas perspectivas metodológicas en el enfoque pedagógico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar. *PUBLICACIONES*, 46, 91-105
- Rebollo-Catalán, A., De los Santos-Martínez, P. y Jiménez-Cortés, R. (2022). Recursos que ayudan a las adolescentes a recuperarse de una experiencia de violencia de género en el noviazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 203-218. <https://doi.org/10.6018/rie.463081>
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2018). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Rodríguez, C., Ortega, M., Álvarez, J., Lorenzo, O. y Cremades, R. (2010). La comunicación no verbal-expresivo corporal en un contexto escolar intercultural en el Norte de África: Estudio comparativo entre niños Europeos vs Amazigh. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1, 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10090>
- Rubio-Garay, F., López-González, M. Á., Carrasco, M. Á. y Amor, P. J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 135-147. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831>
- Sánchez, D. M. y García, R. S. (Eds.). (2023). *Sociología del deporte*. ESIC.
- Sánchez-Santamaría, J. y López-Garrido, F. M. (2024). Informe de investigación sobre percepciones y actitudes de una muestra de adolescentes hacia la Violencia en Pareja Adolescente desde una perspectiva transcultural. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10827147>
- Soriano, A. (2011). La violencia en las relaciones de pareja en estidantes universitarios. Propuestas educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 87-97. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2011.18.07>
- Tellez Rodríguez, N. (2020). Constructos de la prevención de la violencia infanto juvenil en el contexto cubano. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 11-26. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.63>
- Théorêt, V., Hébert, M., Fernet, M. y Blais, M. (2021). Gender-specific patterns of teen dating violence in heterosexual relationships and their associations with attachment insecurities and emotion dysregulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 246-259. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01328-5>
- Varela Guinot, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65 (238). <https://doi.org/10.22201/fcpsy.2448492xe.2020.238.68301>

- Venceslao, M., Marí, R. y Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 87-101. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05
- Vicario, I., Molina, A. y Fernández Fuertes, A. (2019). Comportamiento agresivo en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 93-107.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Barrientos-Soto, A., González-García, E., Vera-Casares, J. A. y Ortega-Caballero, M. (2025). Análisis tipológico de la violencia en parejas jóvenes en Ceuta y Melilla. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 235-250. DOI:10.7179/PSRI_2025.47.14

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Andrea Barrientos Soto. Universidad de Granada. Campus Universitario de Ceuta. C/ Cortadura S.N. CP:51001 Ceuta. España. E-mail: abarrientos@ugr.es

Erika González García. Universidad de Granada. Campus Universitario Cartuja, S/N, C.P.: 18071 Granada. España. E-mail: erikag@ugr.es

Juan A. Vera Casares. Universidad de Granada. Campus de Melilla. C/Santander n.º1. C.P. 52005 Melilla. España. E-mail: javera@ugr.es

Manuel Ortega Caballero. Universidad de Granada. Campus de Melilla. C/Santander n.º1. C.P. 52005 Melilla. España. E-mail: manorca@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

ANDREA BARRIENTOS SOTO

<https://orcid.org/0000-0002-7740-8472>

Licenciada por la Universidad de Illinois-Chicago en Psicología con especialización en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer. Su Maestría es en administración, planificación y política social de la Educación de la Universidad de Harvard. Es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Es actual docente-investigadora, acreditada contratada doctora, del Departamento de Pedagogía, miembro asociado del Instituto de la paz y los conflictos e integrante del grupo de investigación sobre Pedagogía Social y Educación en Valores, de la Universidad de Granada.

ERIKA GONZÁLEZ GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0003-2465-7288>

Profesora Docente Investigadora de la Universidad de Granada. Doctora en Pedagogía (Mención internacional) por la Universidad de Granada, Licenciada en Pedagogía. Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación HUM-1073: Pedagogía Social y Educación en Valores (PESEVA).

JUAN A. VERA CASARES

<https://orcid.org/0000-0001-9063-2463>

Profesor de la Universidad de Granada. Catedrático de Escuela. Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro y Pedagogo. Director del Departamento de Pedagogía en el Campus de Melilla. Impulso y Director de múltiples Proyectos de Intervención Social de la red Civil UNESCO a nivel local, nacional e internacional. Presidente de UNESCO CAM. Miembro del Grupo de Investigación Valores Emergentes, Educación Social y política Educativa (HUM-580).

MANUEL ORTEGA CABALLERO

<https://orcid.org/0000-0003-2264-2621>

Profesor de la Universidad de Granada. Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro y Psicopedagogo. Master Europeo en Coaching y Programación Neurolingüística. Experto en Atención a la Diversidad y en Alumnos de Altas Capacidades. Docente e Investigador con estancias en Universidades Internacionales como Coímbra (Portugal), San Juan (Puerto Rico. USA), Londres (Reino Unido) entre otras. Vicepresidente de UNESCO CAM. Miembro de Unidad de Excelencia del Campus de Melilla (UECUMEL). Miembro del Grupo de Investigación Valores Emergentes, Educación Social y política Educativa (HUM-580).


Formación universitaria en drogodependencias en el grado de educación social

**University education in drug-dependences in the social
education bachelor's degree**

Formação universitária em toxicodependência na licenciatura em educação social

Andrea RODRIGUES-LORENZO*  <https://orcid.org/0000-0002-8808-9649>

Sara-Montserrat CALMAESTRA*  <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Xavier FERRER**  <https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Fran CALVO*  <https://orcid.org/0000-0002-5811-6378>

*Universitat de Girona y **Universitat de Barcelona

Fecha de recepción: 1.II.2025

Fecha de revisión: 05.III.2025

Fecha de aceptación: 4.V.2025

CONTACTO CON LOS AUTORES

Fran Calvo: Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, C.P. 17004 Girona. Teléfono: 972 418300. E-mail: fran.calvo@udg.edu

PALABRAS CLAVE:

Drogodependencias;
formación;
universidad;
Educación Social;
asignaturas;
adicciones.

RESUMEN: En esta investigación se han analizado los planes de estudio de las titulaciones del Grado de Educación Social de toda España. Para ello, se ha desarrollado una investigación documental descriptiva, en la cual se han analizado un total de 39 universidades en las cuales se imparte dicho grado con el fin de conocer la cantidad de asignaturas destinadas a la formación en drogodependencias y otras adicciones. Los resultados apuntaron que, del total de universidades analizadas, 22 ofrecen alguna asignatura específica en esta temática, doce tienen temas específicos dentro de otras asignaturas y las cinco restantes no imparten asignaturas ni temarios relacionados con las adicciones, no se especifica en el plan de estudios o no se ha encontrado la información ni en la guía docente ni en la respectiva página web. Los resultados obtenidos indican que los planes de estudio de las universidades están en constante revisión y se van actualizando en función de las necesidades en la intervención de los profesionales de la Educación Social de manera que actualmente hay más presencia en cuanto a asignaturas sobre adicciones que hace diez años, e incluso se podría hablar de una notable mejora. Sin embargo, aún quedan pendientes ciertos retos en cuanto a la formación de los futuros educadores sociales en el ámbito de la atención a las drogodependencias y otras adicciones.

KEYWORDS: Drug dependence; training; university; Social Education; subjects; addictions.	ABSTRACT: This research analyzed the curricula of Bachelor's degrees in Social Education across Spain. A descriptive documentary investigation was conducted, examining a total of 39 universities that offer this degree, with the aim of identifying the number of subjects dedicated to training in drug dependence and other addictions. The results showed that, out of the total universities analyzed, 22 offer a specific subject on this topic, twelve include specific content within other subjects, and the remaining five neither offer relevant subjects nor include the topic in their curricula, or the information could not be found in the course guide or the respective website. The findings indicate that university curricula are under constant review and are updated based on the needs of Social Education professionals. Currently, there is a greater presence of addiction-related subjects compared to ten years ago, suggesting significant improvement. However, there are still challenges to be addressed regarding the training of future social educators in the field of drug addiction and other related issues.
PALAVRAS-CHAVE: Toxicodependências; formação; universidade; Educação Social; disciplinas; adições.	RESUMO: Esta investigação analisou os planos de estudo dos cursos de Licenciatura em Educação Social em toda a Espanha. Para isso, foi realizada uma investigação documental descritiva, na qual foram analisadas um total de 39 universidades que oferecem esse curso, com o objetivo de identificar a quantidade de disciplinas dedicadas à formação em toxicodependência e outras adições. Os resultados mostraram que, do total de universidades analisadas, 22 oferecem alguma disciplina específica sobre esta temática, doze incluem temas específicos dentro de outras disciplinas, e as cinco restantes não oferecem disciplinas nem conteúdos relacionados com as adições, não especificam isso no plano de estudos ou a informação não foi encontrada nem no guia docente nem no site correspondente. Os resultados indicam que os planos de estudo das universidades estão em constante revisão e vão sendo atualizados de acordo com as necessidades da intervenção dos profissionais da Educação Social. Atualmente, há uma maior presença de disciplinas sobre adições do que há dez anos, o que representa uma melhoria significativa. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados no que diz respeito à formação dos futuros educadores sociais na área da atenção às toxicodependências e outras adições.

Formación universitaria en drogodependencias en el grado de educación social

Según la Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2017) el consumo de drogas en España y las adicciones en general son una de las amenazas más persistentes en la sociedad, afectando a la salud y el bienestar de millones de personas, de forma directa o indirecta (Plan Nacional sobre Drogas, 2020). En el estudio y tratamiento de las adicciones es necesario incluir también las adicciones sin sustancia, también llamadas conductuales, o sociales, de las que solo existe un reconocimiento nosológico al juego de azar (ludopatía) o a ciertos videojuegos (Internet Gaming Disorder). El abordaje de las drogodependencias y otras adicciones supone un gran reto en todos los ámbitos de la sociedad, que debe dar respuesta en forma de prevención, atención, reducción de riesgos y daños, reinserción, formación de profesionales, etc. Para ello, se debería tener en cuenta la evidencia científica, la investigación, las políticas y los programas vigentes para que sea una respuesta adaptada a las necesidades de la sociedad (ICUDDR, 2025).

La investigación permite analizar y comprender cómo se desarrollan los consumos problemáticos

y las conductas adictivas y ayuda a identificar y adoptar nuevas formas de intervención (National Institute on Drug Abuse, 2025). Es por este motivo, que el presente artículo pretende dar a conocer la disponibilidad de formación en drogodependencias y otras adicciones en las universidades españolas donde se imparte el grado de Educación Social. Esto se llevará a cabo a través de una investigación documental descriptiva de los planes de estudio de las diferentes universidades, ya que estos planes de estudio y las correspondientes guías docentes, están condicionados por unos currículos que son dinámicos y varían en función de los cambios sociales, económicos, culturales y científicos, los cuales generan nuevas necesidades y la necesidad de nuevas respuestas (Buñay, 2023).

Del mismo modo, se actualizará la información arrojada por Bas-Peña (2014a) que, después de analizar 36 universidades que impartían el Grado de Educación Social, señaló que había siete universidades que impartían asignaturas específicas en drogodependencias y dos que impartían asignaturas que incluían temas o apartados específicos en drogodependencias dentro de asignaturas más globales.

Cabe mencionar también que en 1995, Ferrer *et al.* (1995) ya analizaron la formación universitaria en drogodependencias en diez

formaciones universitarias, en una muestra de las catorce principales universidades españolas que agrupaban al 80% del alumnado. En esta no se pudo incluir la carrera de Educación Social debido a su estado embrionario en aquel momento, pero sí carreras de disciplinas cercanas, como la de Trabajo Social o Pedagogía. Como conclusiones a destacar, se señaló que el 58% de estos estudiantes afirmó no haber recibido ningún tipo de formación en drogodependencias. Otro aspecto fue que el estudiantado consideró que la formación tenía que mejorarse mucho, especialmente en lo relativo a los ejercicios prácticos. En la misma línea, aquellas personas que estudiaban magisterio encabezaron la petición de que se prestara más atención a los aspectos de prevención, con un 96% de acuerdo.

Demandas sociales y formación universitaria

La Educación Social tiene el gran reto de potenciar la investigación desde dentro de la misma profesión, siendo esta un proceso de exploración que pretende dar respuesta a los problemas socioeducativos a partir de la aplicación del método científico (Ballesteros, 2003; Úcar, 2021). Aunque cada vez existe más producción científica destinada a perfilar y adaptar la figura de los profesionales de la Educación Social a los nuevos retos sociales, se encuentra poca bibliografía destinada a la formación que reciben los estudiantes de esta profesión a lo largo del grado en las universidades de todo el estado español. Las universidades, aparte de generar conocimientos, deben ser un motor para el desarrollo social del país y, a través de los resultados en la investigación, permitir mejorar y aumentar el bienestar social (Zabala, 2002; Matamoros, 2021). Las universidades que imparten el Grado de Educación Social tienen el objetivo, y el reto, de capacitar a los profesionales para que puedan dar respuestas educativas a las problemáticas de desigualdad, discriminación y exclusión (Bas-Peña *et al.*, 2014). Asimismo, la planificación universitaria debe partir del conocimiento de la realidad presente e inmediata con el fin de proyectar un futuro en concordancia con las necesidades y carencias sociales detectadas (Navarrete y Véliz, 2021).

Así, se puede constatar la necesidad de una formación universitaria adaptada a las exigencias, carencias y posibilidades de mejora de la sociedad. Dada la constante preocupación sobre las problemáticas asociadas al consumo de drogas y otras conductas adictivas (Ferrer *et al.*, 2021) –y teniendo en cuenta que la figura del profesional de

la Educación Social tiene un papel fundamental en la prevención, tratamiento y reinserción social de las personas en tratamiento por adicciones– cabe señalar la necesidad de realizar una aproximación a la formación que reciben los futuros profesionales de la Educación Social en estas materias. A continuación, y con el fin de entender cómo ha llegado la Educación Social a ser una figura puntal e imprescindible en el tratamiento de las adicciones, se realizará un breve recorrido histórico de la profesionalización de esta figura.

Drogodependencias y Educación Social: recorrido histórico

En los años cincuenta surgió una figura alternativa o complementaria a los profesionales de educación formal, el educador o educadora especializada, como respuesta a la desorganización social, la miseria y la delincuencia incrementada aún más por la II Guerra Mundial y la Guerra Civil Española. En 1969 se fundó en Barcelona, adaptando el modelo francés, la Escuela de Educadores Especializados, con el objetivo de profesionalizar aquellas figuras que trabajaban para hacer frente a la inmediatez de las necesidades sociales del momento. Este nuevo perfil profesional se enfocaba en la intervención en los procesos de socialización, que tenían que ver con todos los ámbitos que rodeaban a la persona: ocio, educación formal e informal, cultura, familia, escuela, política, trabajo, salud, etc (González y Pérez, 2005).

Paralelamente, en los años 70 con la aparición de la heroína en España se generó una gran alarma social, que se acentuó en los años 80 al constatar las complicaciones sanitarias derivadas del consumo de drogas –sobre todo la heroína– como la adicción, las sobredosis, la epidemia del VIH, la mortalidad asociada, el impacto comunitario y vecinal, la preocupación de las familias de afectados, etcétera (Varela, 2024). Esto generó una nueva necesidad de asistencia sanitaria, a la que rápidamente también se le añadiría la necesidad de realizar un abordaje desde una perspectiva social. Tras una respuesta inicial de organizaciones de la sociedad civil y de determinados municipios, especialmente liderada (como en Barcelona y Madrid) por sus áreas de Servicios Sociales, se inician las primeras políticas en drogodependencias y surge el primer Plan Nacional sobre Drogas en 1985 (Torres *et al.*, 2009). A partir de entonces, se pone en marcha la respuesta asociada al consumo de drogas a partir del modelo biopsicosocial propuesto por Engel (1977), que consiste en tener en cuenta los factores biológicos, psicológicos y sociales de la persona en la intervención. Este modelo surge

en contraposición a la mirada biomédica, bajo la cual sólo se consideran los factores biológicos. De esta manera, la adicción pasa a considerarse como un fenómeno multicausal y es por ello por lo que se empieza a considerar la necesidad de una visión y una intervención a través de las diferentes disciplinas vinculadas a esta problemática (Sixto-Costoya y Olivar, 2018). En esos momentos aparece también por primera vez el concepto de salud social, definido como la capacidad de adaptación y autogestión ante los cambios y retos sociales y del entorno, así como la capacidad de la misma persona para desarrollar relaciones satisfactorias (OMS, 1998).

Asimismo, se hace visible, pues, la necesidad de disponer de profesionales que aborden las adicciones desde la perspectiva social en consonancia al modelo biopsicosocial mencionado anteriormente, el cual hace incidencia en la profesión de la Educación Social especializada. Apud y Romaní (2016), sin embargo, apuntan que, en la práctica, la intervención real se basaba en una perspectiva biomédica, lo que dificultaría, y aún hoy en día lo hace, una intervención más social. Sin embargo, numerosas actuaciones, como en el funcionamiento de comunidades terapéuticas, centros de día, pisos de inserción y dispositivos de reinserción laboral, se apoyan en la profesión de la Educación Social, función que en aquellos años desempeñan, además de las escasas personas educadoras especializadas provenientes de las escuelas existentes, otras personas tituladas como psicólogas, pedagogas y trabajadoras sociales, además de drogodependientes en rehabilitación. Resulta así paradójico constatar la necesidad de una actuación desde un paradigma biopsicosocial en la intervención en las drogodependencias y la verdadera dificultad para poner en práctica muchos aspectos de este paradigma, lo cual acaba desembocando en una limitación de este modelo al marco teórico y no al práctico (Olivar, 2005).

A partir de las necesidades sociales mencionadas anteriormente, así como de las presiones realizadas por colectivos profesionales de la Educación Social especializada para conseguir una formación reglada y con un reconocimiento legal, en 1991 surge como profesión y titulación universitaria la Educación Social en España, según el Real Decreto 1420/1991. Esto pone de relieve un nuevo espacio de acción profesional relacionado con la educación y el consumo de drogas (Villa, 2004). Se reclama así una formación específica capacitadora especializada para llevar a cabo prácticas educativas coherentes con las necesidades y demandas de la sociedad como es la atención a las adicciones.

Una mirada histórica vigente en la consideración de la experiencia del consumo de drogas y los

problemas asociados se expresa como el resultado de un conflicto de relaciones entre el sujeto, el contexto y la sustancia, lo que se conoce como Triángulo de Zinberg (Freixa, 1982). Esta teoría considera que la sustancia por sí sola no genera el conflicto, sino que es la interacción problemática entre los tres puntos lo que lo genera, ya que ni todos los sujetos, ni todos los contextos, ni todas las sustancias son iguales y, por lo tanto, tampoco lo es la interacción de los tres. De la misma forma, las relaciones de las personas, su contexto y las sustancias adquieren formas diferentes en cada momento y en cada individuo, así como las causas que promueven los consumos y las repercusiones que estos generan (Apud y Romaní, 2016). Todo esto refuerza la idea de la necesidad de que la Educación Social se adapte no solo al contexto histórico del momento, sino también a la realidad individual de las personas atendidas por estos profesionales.

Vista la información aportada hasta el momento, se hace necesario redefinir la figura de esta profesión respecto a las drogodependencias y otras adicciones –objetivos, estrategias y parcelas de trabajo– y, sobre todo, hacerlo a través del paradigma de la interdisciplinariedad, con el fin de atender al sujeto de la manera más adecuada posible y con las mayores garantías profesionales (Sixto-Costoya y Olivar, 2018). No se trata sólo de atender la inmediatez de la problemática, sino de realizar un trabajo que aborde todos los ámbitos de la persona: familia, entorno, contexto, vivienda, trabajo, economía, ocio, etc. de forma planificada y con objetivos a corto, medio y largo plazo. Debido a esta amplitud de ámbitos de actuación, que oscilan desde la prevención, el tratamiento –sobre todo residencial–, el mantenimiento, la reinserción y la reducción de daños y riesgos se requiere, una formación amplia y adaptada a las características de cada uno de ellos (ICUDDR, 2025). Esta pluralidad de campos de actuación de los profesionales de la Educación Social en drogodependencias no se corresponde con el estatus que se le brinda por la labor que lleva a cabo, debido, muchas veces, a la visión global y puede que específica de las funciones de estos y estas profesionales (Comas, 1994).

1. Justificación y objetivos

En 2013 se impartían solo nueve asignaturas que contemplasen formación especializada en adicciones (Bas-Peña, 2014a). De esas nueve asignaturas, siete de ellas eran específicas en drogodependencias y las dos restantes eran asignaturas más generales que incluían apartados o temas concretos en drogodependencias. Todas las

asignaturas específicas en drogodependencias eran materias de seis créditos, tres de ellas obligatorias y las cuatro restantes, optativas. El objetivo de este estudio es analizar la presencia de contenidos y asignaturas específicas en drogodependencias en el grado de Educación Social de las diferentes universidades del estado español.

2. Metodología

Diseño

Investigación documental descriptiva de los planes de estudio de las titulaciones del Grado de Educación Social de toda España, que ha permitido la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de los planes de estudio de las diferentes universidades de una forma cuidadosa y ha facilitado el estudio y el análisis posterior de los documentos escritos institucionales y públicos.

Procedimiento

Se accedió a la información en el sitio web Qué Estudiar y Dónde en la Universidad (QEDU) (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2023), para poder obtener un listado de universidades en España que imparten el grado de Educación Social. A continuación, a través de las respectivas páginas web de cada universidad, se tuvo acceso a los planes de estudio, que permitieron consultar el listado de asignaturas impartidas. Se pudo extraer la guía docente de cada asignatura, para recopilar los contenidos impartidos en las mismas y poder constatar aquellos que ofrecen una formación específica en drogodependencias.

Una vez obtenidos los planes de estudios, se buscó en ellos y en los enunciados de las asignaturas las palabras “drogodependencia”, “drogas”, “adicción” y “salud”. Cuando no se obtenían resultados positivos en la búsqueda de estas palabras, se ampliaba el abanico de palabras a “exclusión social”, “dependencia”, “riesgo”, “vulnerabilidad” e “intervención”, entre otras. Esto permitió conocer las asignaturas que incluyen temas o apartados en adicciones dentro de asignaturas más globales. Por lo tanto, en el momento en que no se encontró una asignatura específica en adicciones, se trató de ampliar la búsqueda. En contraposición, se desconoce si las universidades que imparten asignaturas específicas en adicciones también disponen de asignaturas con temas o materias en adicciones dentro de asignaturas más globales.

Los aspectos que se tuvieron en cuenta en la recogida de información y que se han considerado

importantes para hacer el posterior análisis y su comparativa fueron: nombre de la universidad, tipo (pública o privada), comunidad autónoma, provincia, modalidad (presencial, a distancia o semipresencial), asignaturas que se imparten de forma específica en drogodependencias y otras adicciones, asignaturas que incluyen uno o varios temas o apartados en drogodependencias y otras adicciones dentro de asignaturas más globales, título de la asignatura, tipo de asignatura (básica, obligatoria u optativa), número de créditos, curso en el que se imparte y, finalmente, guía docente de la asignatura. Los resultados que se exponen a continuación, son, pues, la síntesis de los planes de estudio analizados de un total de treinta y nueve universidades, a fecha de abril de 2024.

3. Resultados

Se incluyeron 39 universidades que impartían el Grado de Educación Social, de las cuales 29 eran universidades públicas y las diez restantes privadas, aunque cabe resaltar que la Universidad Complutense de Madrid oferta la carrera de Educación Social de manera pública y también de forma privada a través del centro privado adscrito CES Don Bosco.

Este grado se imparte en catorce comunidades autónomas: Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, País Vasco, Principado de Asturias, Región de Murcia y La Rioja. En el caso de las dos ciudades con Estatuto de Autonomía, Ceuta y Melilla, el grado se imparte en ambas, aunque forman parte de la Universidad de Granada, por lo tanto, la sede de estas está en Granada y no se ha contabilizado de forma independiente en esta comunidad autónoma. En cuanto a las provincias en las que se desarrolla el Grado de Educación Social, son un total de treinta las provincias en las que se desarrolla, además de las dos Ciudades Autónomas, Ceuta y Melilla.

En cuanto a la modalidad de estudio, hay tres universidades que son completamente a distancia: la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Por otro lado, la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y la Universidad de las Islas Baleares ofrecen la posibilidad de estudiar la carrera de forma presencial o a distancia. Por último, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) también apuesta por ofrecer el grado de forma presencial o semipresencial, a escoger. Así, en las 33 universidades restantes que han sido investigadas se lleva a cabo de forma completamente presencial.

Tras analizar los planes de estudio de las 39 universidades, se ha encontrado que 22 de ellas incluyen asignaturas específicas en drogodependencias; cinco de ellas son asignaturas obligatorias, mientras que las otras 17 ofrecen la posibilidad de hacer una optativa en drogodependencias y otras adicciones. Cabe mencionar que se han contabilizado de forma unificada aquellas universidades que desarrollan formaciones en diferentes provincias, como es el caso de Ceuta y Melilla que se ha incluido dentro del recuento de la Universidad de Granada; o Cuenca y Toledo incluidas en el recuento de la Universidad de Castilla-La Mancha. Algunas de ellas tienen planes de estudios diferentes, así que en el recuento final se ha contado el hecho de tener una asignatura específica en drogodependencias en una de las provincias, como es el caso de Cuenca, donde se imparte una asignatura con un tema en drogodependencias, mientras que en Toledo no se ha encontrado la información del plan de estudios y, por tanto, se desconoce la existencia de asignaturas de esta temática.

En cuanto a las asignaturas globales que incluyen apartados o temas sobre la temática investigada, estas se imparten en doce universidades, destacando que la mayoría de ellas (siete) son asignaturas obligatorias, cuatro son optativas y una restante es una asignatura básica. Finalmente, hay un total de cinco universidades que, o bien no imparten asignaturas relacionadas con adicciones, no se especifica la existencia de estas asignaturas en el plan de estudios o no se ha encontrado información ni en la página web ni en la guía docente de las mismas. En definitiva, y sobre la base de la información mencionada, podemos afirmar que en doce de las 39 universidades está garantizado en su currículo un cierto nivel de formación sobre drogodependencias ya sea mediante asignaturas obligatorias específicas (en cinco casos) o mediante contenidos en asignaturas globales asimismo obligatorias (en siete casos). En el resto de los casos, la recepción de esta información mínima dependería de la elección del estudiante o no existiría. En cuanto al número de créditos, se ha observado que son veinte las universidades que imparten asignaturas, ya sean específicas en drogodependencias o no, con un peso de seis créditos aunque, sin embargo, muchas de ellas son optativas. Tres universidades imparten asignaturas en drogodependencias con tres créditos académicos y, finalmente, una universidad lo hace con 4,5 créditos académicos.

Se ha observado que las asignaturas mencionadas se imparten en diferentes cursos, aunque cabe destacar que son tercero y cuarto los cursos en que se ofrecen más asignaturas

en drogodependencias y otras adicciones, suponiendo un total de 18 asignaturas. Sin embargo, en la UOC no se especifica el curso en la que se puede cursar esta asignatura, ya que no consta de un orden establecido en cuanto a la matrícula de asignaturas por curso. Ver tabla 1.

Si se presta atención a los títulos de las asignaturas específicas para drogodependencias o adicciones, se puede destacar la gran presencia de las palabras “intervención”, “atención” o “acción”, presentes en doce de las asignaturas analizadas. Esta intervención va acompañada de la palabra “socioeducativa” en la mayoría de los casos, pero también de “psicoeducativa” o “drogodependencias”. Las otras palabras que más destacan de los títulos de las asignaturas son “drogodependencias”, “prevención”, “educación”, “salud” y “adicciones”. La mayoría, pues, van encaminadas hacia formas de intervención socioeducativa en situaciones de drogodependencias y se hace bastante incidencia en la prevención. Resulta interesante destacar que sólo una de ellas hace mención al educador social, que es el caso de la asignatura titulada “La figura del educador social en el ámbito de las drogodependencias”, impartida por la Universidad de Girona.

En cuanto a asignaturas globales que incluyen temas o apartados en drogodependencias, se observa una mayor variación, dado que son asignaturas que incluyen más de una temática. Sin embargo, se aprecia que las palabras más repetidas son “riesgo”, “exclusión social”, “educación”, “salud”, “atención a la diversidad” e “intervención educativa”. También se pueden encontrar otras que no son tan frecuentes, como son las siguientes asignaturas: “psicopatología”; “perfiles psicológicos y alteraciones emocionales de las personas en situación de riesgo social”; “teoría social de las migraciones y de la exclusión social” y “desarrollo e intervención en la infancia y adolescencia en contextos de riesgo”.

En relación con los contenidos de las guías docentes de las asignaturas en adicciones, se han obtenido resultados de la mayoría de ellos, a excepción de dos asignaturas, de las cuales no se ha podido obtener la guía docente. Este es el caso de las asignaturas “atención a personas en situación de dependencia” impartida por la Universidad Antonio Nebrija y “prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias”, impartida por la Universidad Complutense de Madrid.

Respecto a las asignaturas no específicas en drogodependencias que incluyen contenidos especializados en adicciones, los contenidos que se pudieron extraer de los planes de estudio fueron los siguientes:

Tabla 1. Características de las universidades que imparten el grado en Educación Social respecto a los contenidos específicos en drogodependencias

Universidad	Enlace	Tipos	CCAA	Provincia	Modalidad	Asignaturas de drogas específica	Temario dentro de otra asignatura	Tipo asignatura	Créditos	Curso
1 Universidad de Almería	Enlace	Pública	Andalucía	Almería	Presencial	0	1	Básica	6	1.º
2 Universidad de Córdoba	Enlace	Pública	Andalucía	Córdoba	Presencial	1	No analizado	Obligatoria	6	3.º
3 Universidad de Granada	Enlace	Pública	Andalucía	Granada	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	3.º
	Enlace	Pública	Andalucía	Ceuta	Presencial	0	1	Obligatoria	6	2.º
	Enlace	Pública	Andalucía	Melilla	Presencial	1		Optativa	6	3.º
4 Universidad de Huelva	Enlace	Pública	Andalucía	Huelva	Presencial	0	1	Optativa	6	4.º
5 Universidad de Jaén	Enlace	Pública	Andalucía	Jaén	Presencial	0	1	Obligatoria	6	3.º
6 Universidad de Málaga	Enlace	Pública	Andalucía	Málaga	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
7 Universidad Pablo de Olavide	Enlace	Pública	Andalucía	Sevilla	Presencial	0	1	Obligatoria	6	2.º
8 Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Enlace	Pública	Canarias	Las Palmas	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
9 Universidad de Castilla-La Mancha	Enlace	Pública	Castilla-La Mancha	Cuenca	Presencial	0	1	Obligatoria	6	3.º
	Enlace	Pública	Castilla-La Mancha	Toledo	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
10 Universidad de Burgos	Enlace	Pública	Castilla y León	Burgos	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
11 Universidad de León	Enlace	Pública	Castilla y León	León	Presencial	0	1	Optativa	6	3.º
12 Universidad de Salamanca	Enlace	Pública	Castilla y León	Salamanca	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
13 Universidad de Valladolid	Enlace	Pública	Castilla y León	Valladolid	Presencial	0	1	Obligatoria	6	2.º
	Enlace	Pública	Castilla y León	Palencia	Presencial	0	1	Obligatoria	6	2.º

	Universidad	Enlace	Tipos	CCAA	Provincia	Modalidad	Asignaturas de drogas específica	Temario dentro de otra asignatura	Tipo asignatura	Créditos	Curso
14	Universidad Autónoma de Barcelona	Enlace	Pública	Cataluña	Barcelona	Presencial	0	1	Optativa	6	3.º o 4.º
15	Universidad de Barcelona	Enlace	Pública	Cataluña	Barcelona	Presencial	1	No analizado	Optativa	3	3.º o 4.º
16	Universidad Ramon Llull	Enlace	Privada	Cataluña	Barcelona	Presencial	1	No analizado	Optativa	3	De 2.º a 4.º
17	Universidad de Vic	Enlace	Pública	Cataluña	Barcelona	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
18	Universitat Oberta de Catalunya	Enlace	Privada	Cataluña	Barcelona	A distancia	1	No analizado	Obligatoria	6	-
19	Universidad de Girona	Enlace	Privada	Cataluña	Girona	Presencial	1	No analizado	Optativa	3	3.º o 4.º
20	Universidad de Lleida	Enlace	Pública	Cataluña	Lleida	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	2.º
21	Universidad Rovira i Virgili	Enlace	Pública	Cataluña	Tarragona	Presencial	0	1	Optativa	6	4.º
22	Universidad de Alcalá	Enlace	Centro privado adscrito Centro Universitario Cardenal Cisneros	Comunidad de Madrid	Madrid	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
23	Universidad Antonio de Nebrija	Enlace	Privado	Comunidad de Madrid	Madrid	Presencial y a distancia	1	No analizado	Optativa	6	3.º o 4.º
24	Universidad Complutense de Madrid	Enlace	Pública	Comunidad de Madrid	Madrid	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	3.º
25	Universidad Francisco de Vitoria	Enlace	Privado	Comunidad de Madrid	Madrid	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
26	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Enlace	Pública	Comunidad de Madrid	Madrid	A distancia	0	1	Obligatoria	6	2.º

	Universidad	Enlace	Tipos	CCAA	Provincia	Modalidad	Asignaturas de drogas específica	Temario dentro de otra asignatura	Tipo asignatura	Créditos	Curso
27	Universidad Autónoma de Madrid	Enlace	Privado adscrito - La Salle Centro Universitario	Comunidad de Madrid	Madrid	Presencial y semi-presencial	1	No analizado	Optativa	6	2.º o 3.º
28	Universidad de Valencia	Enlace	Pública	Comunidad Valenciana	Valencia	Presencial	1	No analizado	Optativa	4,5	4.º
29	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Enlace	Privada	Comunidad Valenciana	Valencia	Presencial	1	No analizado	Obligatoria	6	3.º
30	Universidad de Extremadura	Enlace	Pública	Extremadura	Cacerías	Presencial	0	1	Obligatoria	6	3.º
31	Universidad de A Coruña	Enlace	Pública	Galicia	A Coruña	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
32	Universidad de Santiago de Compostela	Enlace	Pública	Galicia	A Coruña	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
33	Universidad de Vigo	Enlace	Pública	Galicia	Ourense	Presencial	1	No analizado	Obligatoria	6	4.º
34	Universidad de las Islas Baleares	Enlace	Pública	Islas Baleares	Islas Baleares	Presencial y a distancia	1	No analizado	Obligatoria	6	3.º
35	Universidad de Deusto	Enlace	Privada	País Vasco	Biscaia	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	3.º o 4.º
36	Universidad del País Vasco	Enlace	Pública	País Vasco	Biscaia	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
		Enlace	Pública	País Vasco	Guipúzcoa	Presencial	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta
37	Universidad de Oviedo	Enlace	Centro adscrito privado - Facultad Padre Ossó	Principado de Asturias	Principado de Asturias	Presencial	0	1	Obligatoria	6	1.º
38	Universidad de Murcia	Enlace	Pública	Región de Murcia	Región de Murcia	Presencial	1	No analizado	Optativa	6	4.º
39	Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)	Enlace	Privada	La Rioja	La Rioja	A distancia	No consta	No consta	No consta	No consta	No consta

- La intervención socioeducativa en personas con problemas de adicción
- La adicción como contexto de riesgo para niños y jóvenes
- Consecuencias individuales y del entorno en las conductas adictivas
- Adicciones (en general y sin especificar)
- Captación social
- Modelos y programas de promoción para la salud
- El educador/a social dentro del contexto sociocomunitario y el consumo de menores
- El estigma social en el marco de las adicciones
- Trastornos adictivos y patología dual.

Por otro lado, se ha encontrado que las asignaturas que se ocupan de forma específica del estudio de las adicciones desarrollan una gran variedad de aspectos dentro de ellas. A pesar de esta variedad, hay una serie de palabras clave que se repiten a lo largo de las guías docentes, a partir de las cuales se interpretarán los contenidos de dichas asignaturas. Se ha comprobado que una gran parte de asignaturas inician el temario con una contextualización de las drogodependencias, conceptos básicos, tipología de drogas, clasificaciones y efectos de la sustancia. Cinco de estas guías docentes, además, hablan explícitamente del modelo biopsicosocial.

Por lo que respecta a la intervención, de las 21 asignaturas específicas de las que se han obtenido las guías docentes, todas incluyen la intervención socioeducativa basada en el tratamiento, programas y recursos de las drogodependencias. Un total de 16 mencionan la intervención socioeducativa en la prevención y doce especifican los factores de riesgo y de protección en las drogodependencias.

En la mayoría de los contenidos de estas asignaturas se observó que hablaban de la dimensión profesional del educador social (el papel del educador social en drogodependencias, técnicas de intervención, herramientas, recursos, etcétera). Asimismo, se explicitaron métodos y técnicas específicas de intervención como la entrevista motivacional, la intervención centrada en la persona, encaminada a generar un nivel de conciencia de la problemática, la decisión de cambio de conducta y la valoración de las consecuencias de este cambio. Finalmente, seis asignaturas hablan específicamente de drogodependencias y otras adicciones conductuales, cuatro asignaturas mencionan la perspectiva de género en las drogodependencias y otras adicciones, mientras que se podría considerar que existe una carencia de referencias a “salud mental” y/o la patología dual. Ver tabla 2.

Tabla 2. Título y guía docente de las asignaturas en drogodependencias

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
1	Universidad de Almería	Procesos de enseñanza, atención a la diversidad e inclusión social	Tema 3. Intervención socioeducativa en contextos de riesgo: 3.6. Personas con problemas de adicción (drogas, alcohol, juego, etc.).
2	Universidad de Córdoba	Intervención psicoeducativa en drogodependencias y adicciones	1. Contextualización de los problemas de drogas: conceptos fundamentales y modelos teóricos de referencia: modelo bio-psico-social. 2. Carácter multidimensional de las drogodependencias: espacios de actuación de los profesionales de la intervención social. Drogas y adolescentes. Problemas asociados al consumo de drogas. Prevención en drogodependencias: factores de riesgo y factores de protección. Respuesta asistencial ante la drogodependencia y programas preventivos. Planificación de la intervención social: prevención comunitaria. Las habilidades de comunicación como recurso para la intervención en drogodependencias. La comunicación interpersonal. ¿Qué es la comunicación? Dimensiones de la comunicación. Obstáculos y recursos facilitadores de la comunicación. Los estilos de comunicación. Características. Semejanzas y diferencias. Afrontamiento de las situaciones críticas. Objeciones y resistencias. Cómo hacer una crítica. Cómo actuar cuando recibimos una crítica. Cómo hacer frente a la hostilidad.

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
3	Universidad de Granada (Granada y Melilla)	Acción socioeducativa en Drogodependencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos introductorios, históricos y teóricos sobre las drogas. Conceptos básicos, tipologías de drogas, clasificaciones y efectos de la sustancia. 2. Marco sociocultural del fenómeno de las drogodependencias. La cultura de las drogas, representaciones sociales sobre las drogas, el consumo de las drogas y su relación con los factores de riesgo y los factores de protección y epidemiología, motivos y situaciones de consumo. 3. Fundamentos pedagógicos de la acción socioeducativa. La prevención: enfoques, niveles, modalidades, ámbitos. Los estadios de cambio en los procesos adictivos. Tipos de tratamientos y terapias. 4. Atención socioeducativa: red de recursos de atención en drogodependencias. 5. Acción socioeducativa mediante programas de prevención en drogodependencias: elaboración de proyectos socioeducativos en drogodependencias y análisis-evaluación de programas-proyectos socioeducativos en acción: campo. 6. Absorción profesional educativa de los/as educadores/as sociales en drogodependencias.
	Universidad de Granada (Ceuta)	Desarrollo e Intervención en la infancia y adolescencia en contextos de riesgo	Tema 8. Otros contextos de riesgo: Hijas e hijos de progenitores con problemas de alcoholismo y/o drogadicción
4	Universidad de Huelva	Perfiles psicológicos y alteraciones emocionales de las personas en situación de riesgo social	Tema 4. El proceso de drogadicción. Consecuencias individuales de la conducta de drogadicción. La familia en el proceso de drogadicción
5	Universidad de Jaén	Salud, dependencia y vulnerabilidad social	Tema 21. Epidemiología y prevención del consumo de tabaco y alcohol. Tema 22. Epidemiología y prevención de las drogodependencias.
6	Universidad de Málaga	Intervención socioeducativa en drogodependencias	Tema 1. Aproximación al fenómeno de las drogodependencias. Teorías de los Sistemas. Tema 2. La exclusión social como origen y/o consecuencia de las drogodependencias. Tema 3. Las sustancias de abuso. Tema 4. La prevención y el tratamiento. Tema 5. Oferta, demanda y factores de riesgo. Reducción de daños. Tema 6. Teorías y modelos que pretenden explicar las conductas adictivas. Tema 7. Aspectos normativos y control de sustancias. Tema 8. La educadora y el educador social en el ámbito de las drogodependencias.
7	Universidad Pablo de Olavide	Intervención educativa para la integración social de personas en riesgo de exclusión social	Tema 11: Adicciones
8	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Intervención socioeducativa para la promoción de hábitos de vida saludable y reeducación de adicciones	Tema 1. Concepto de salud y sus determinantes. Educación y promoción de la salud. Principales campos de actuación. Hábitos de vida saludable. Diseño y desarrollo de estrategias para su promoción. Tema 2. Adicción a sustancias. Delimitación conceptual y conceptos básicos asociados. Educar para prevenir el abuso y la dependencia. Las otras "adicciones", problemas de comportamiento.
9	Universidad de Castilla-La Mancha (Cuenca)	Teoría social de las migraciones y de la exclusión social	Tema 7: Las adicciones y la exclusión social

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
10	Universidad de Burgos	Adicciones, drogodependencias y educación	Bloque I. Las drogodependencias 1. El concepto de adicción. 2. Historia de las drogas. 3. Las sustancias: tipos y clasificaciones. 4. La prevención en el consumo de drogas Bloque II. Las nuevas adicciones de la nueva sociedad. 1. El juego compulsivo. 2. El impulso del consumo. 3. Internet y las redes sociales. 4. El móvil y los nuevos dispositivos. Bloque III. Los diferentes programas educativos. 1. Programas y proyectos educativos para la prevención. 2. Programas de tratamiento
11	Universidad de León	Educación para la salud	Bloque 4. 4.1. El tabaco. 4.2. El alcohol. 4.3. Otras adicciones.
12	Universidad de Valladolid (Valladolid y Palencia)	Marco teórico de la intervención educativa con personas en situación de riesgo y exclusión social	Tema 4. Características y condicionantes de los diversos colectivos en situación de riesgo o exclusión social 4.2. Personas con problemas de drogodependencias
13	Universidad Autónoma de Barcelona	Educación para la salud	Salud y calidad de vida desde la perspectiva de la educación. Modelos y programas de promoción para la salud: planificación, estrategias y técnicas educativas aplicadas a la educación para la salud. Drogas, sexualidades, alimentación y violencias: implicaciones para la salud.
14	Universidad de Barcelona	Sociedad, Salud y Drogas	Bloque Introductorio. Sociedad Salud y drogas. Salud y educación para la salud. Las drogas como fenómeno y como problema social. Modelos explicativos del fenómeno. Los estereotipos y los prejuicios sociales. Bloque I. Las personas, los contextos y la relación con las sustancias. Usos e las drogas. Las sustancias y sus efectos. El marco social y político. Las políticas sociales a escala internacional, nacional y local. Bloque II. Drogas y educación. La práctica profesional. Acción socioeducativa dirigida a la población general y a usuarios de drogas: modelos, recursos y programas. Acción socioeducativa ante problemas derivados de los usos de drogas. Estrategias de intervención. Los educadores sociales y las drogas: funciones, límites y riesgos.
15	Universidad de Girona	El educador social en el ámbito de las drogodependencias	Tema 1. Conceptos básicos: Droga, drogodependencia y adicción. La historia del educador social como un individuo activo (y con una historia personal propia). 2. Tema 2. Proceso de la dependencia. Persona, droga y contexto. 3. Tema 3. Fenomenología de las sustancias I. 4. Tema 4. Fenomenología de las sustancias II. 5. Tema 5. La Red de Atención a las Drogodependencias. 6. Tema 6. Factores de riesgo y factores de protección ante una conducta adictiva. 7. Tema 7. La intervención socioeducativa es terapéutica. La entrevista motivacional para educadores y educadoras sociales.
16	Universidad de Lleida	Drogodependencias	1. En cuanto a la sustancia. 1.1. Tipología de las diferentes drogas, efectos y consecuencias. 2. En cuanto a la persona. 2.1. La persona del toxicómano. 2.2. Modelos psicológicos y personalidad. 2.3. El fenómeno de la comorbilidad. 2.4. Trastornos psiquiátricos inducidos por sustancias. 2.5. El proceso adictivo. 3. En cuanto al medio. 3.1. Historia de las drogas. 3.2. La publicidad. 3.3. La familia. 3.4. Los jóvenes. 3.5. Los padres. 3.6. La Sociedad. 4. En cuanto a las estrategias. 4.1. La prevención. 4.2. Los tratamientos farmacológicos. 4.3. Los tratamientos psicológicos. 4.4 Los abordajes sociales. 4.5. El papel del educador en la prevención, el tratamiento y la rehabilitación. 4.6. Los programas de disminución de daños. 4.7. La entrevista motivacional. 4.8. Elementos para una correcta comunicación.

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
17	Universitat Oberta de Catalunya	Drogas: prevención y formas de acción socioeducativa	<p>I. Breve introducción a la historia de las drogas. 1. Las sustancias psicoactivas a contraluz del proceso de civilización. 2. El advenimiento del prohibicionismo. 3. Historia contemporánea de las drogas en el Estado español. 3.1. Consumos contraculturales en la España franquista (1959-1978). 3.2 Crisis de la heroína durante la transformación social (1979-1992). 3.3 Normalización de los consumos a lo largo del período de entre crisis (1993-2008)</p> <p>II. Las políticas de drogas. Un genocidio a cámara lenta. 1. El sistema de fiscalización de drogas: el controvertido rol de la junta internacional de fiscalización de estupefacientes (JIFE). 2. Los costos de la prohibición (Dilapidando recursos públicos y minando la economía legal, Afectación a la Salud Pública, Amenaza a la paz y la seguridad, Acoso a los Derechos Humanos, Perjuicio al Medio Ambiente, Los Beneficios de la Salud Pública, Las alternativas en marcha).</p> <p>III. La prevención de las drogodependencias: de la alarma moral a la prevención basada en la evidencia. 1. Prevención. Riesgos, beneficios y daños. 2. La génesis de la prevención: una respuesta beligerante y moral. 3. Prevención preventiva</p> <p>IV. Políticas y programas de Reducción de Daños y Riesgos (PRDR): una cuestión de salud pública y derechos humanos. 1. Introducción. 2. Iniciativas que propiciaron la aparición de las PRDR y proceso de implantación. 3. Los PRDR y la reivindicación del derecho a la salud</p> <p>4. Definiciones, principios y fundamentos. 5. Principales obstáculos y retos de las PRDR</p> <p>V. Formas de atención asistencial a los problemas relacionados con los consumos de drogas. 1. Introducción. 2. Breve síntesis de la evolución de la red asistencial de drogo-dependencias en el Estado español. 3. Modelos y estructuras de abordajes. 4. Estructura de la red asistencial y de tratamiento</p>
18	Universidad Ramon Llull	Intervención socioeducativa en drogodependencias	<p>Módulo 1: El modelo biopsicosocial de las drogodependencias Conceptos fundamentales en drogodependencias: Dependencia física y síndrome de abstinencia. Dependencia psíquica. Tolerancia. Sensibilización. Usos de drogas: uso y abuso. Categorías de consumo. Consumo problemático de drogas.</p> <p>Módulo 2: Clasificación de las drogas. Un repaso a las sustancias adictivas de consumo más frecuente en nuestro medio. Efectos sobre el organismo humano. Vías de administración de las drogas. Consecuencias generales de las drogodependencias.</p> <p>Módulo 3: El proceso de la adicción a las drogas. El sistema cerebral de recompensa. Iniciación al consumo. Desarrollo del estado de adicción. Retirada del consumo. Aparición de recaídas.</p> <p>Módulo 4: Fundamentos biopsicosociales de las drogodependencias. Determinantes psicosociales de la conducta adictiva. Factores de riesgo y factores de protección. Accesibilidad a las drogas.</p> <p>Módulo 5: Red de atención a las drogodependencias. Recursos de atención e intervención en drogodependencias</p>
19	Universidad Rovira i Virgili	Contextos de intervención III	Preinscripción al fenómeno de las adicciones (adicciones con sustancia, adicciones sin sustancia). Panorama internacional de la problemática de las conductas adictivas. Aspectos legislativos, regulaciones y recomendaciones. La intervención socioeducativa en la conducta adictiva (Modelos, estrategias y técnicas de intervención). Los recursos para la intervención
20	Universidad de Alcalá	Prevención en drogodependencia	<p>Bloque 1: Introducción a las adicciones. Neurobiología de las adicciones. Factores psicológicos en las adicciones.</p> <p>Bloque 2: Procesos de cambio de conductas adictivas, Patología dual, Niveles de atención Sanitaria y rehabilitación. Atención y reinserción sociofamiliar y laboral.</p> <p>Bloque 3: La entrevista motivacional. Introducción a la Terapia familiar en adicciones. Programa de prevención en adicciones a nivel escolar, familiar, comunitario y laboral.</p>
21	Universidad Antonio de Nebrija	Atención a personas en situación de dependencia	No consta

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
22	Universidad Complutense de Madrid	Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	BLOQUE I: Introducción a las drogodependencias Conceptos básicos Tipos de consumo Factores de riesgo y factores de protección Tipología y clasificación de sustancias Patología Dual Historia de la drogodependencia en España BLOQUE II: Prevención de las drogodependencias Concepto de prevención Tipología Ámbitos de prevención Programas de prevención La Educación Social en la prevención de adicciones BLOQUE III: Tratamiento de las drogodependencias Fases del proceso de adicción y rehabilitación Las redes de recursos en adicciones, tipología de los recursos. Los centros de atención a la drogodependencia Programas de tratamiento de adicciones Perspectiva de género en el tratamiento de adicciones Perfil profesional de la Educación Social en el contexto del tratamiento de la drogodependencia
	Universidad Complutense de Madrid (Centro privado adscrito CES Don Bosco)	Prevención y tratamiento educativo de las drogodependencias	BLOQUE I: Introducción a las drogodependencias Conceptos básicos Tipos de consumo Factores de riesgo y factores de protección Tipología y clasificación de sustancias Patología Dual Historia de la drogodependencia en España BLOQUE II: Prevención de las drogodependencias Concepto de prevención Tipología Ámbitos de prevención Programas de prevención La Educación Social en la prevención de adicciones BLOQUE III: Tratamiento de las drogodependencias Fases del proceso de adicción y rehabilitación Las redes de recursos en adicciones, tipología de los recursos. Los centros de atención a la drogodependencia Programas de tratamiento de adicciones Perspectiva de género en el tratamiento de adicciones Perfil profesional de la Educación Social en el contexto del tratamiento de la drogodependencia
23	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Diagnóstico en Educación Social	Tema 6. El diagnóstico socio-educativo aplicado al contexto socio-comunitario En este último tema, tremendamente diverso, se han incluido algunos de los muchos ámbitos en que un Educador Social puede desarrollar su trabajo dentro del contexto sociocomunitario, que pueden abarcar desde organizaciones/instituciones desde las que se atienden posibles situaciones de desprotección infantil, problemas de agresividad/violencia, conflictos derivados de un tratamiento inadecuado de las diferencias culturales o la detección de menores en relación al consumo de drogas.
24	Universidad Autónoma de Madrid	Intervención en drogodependencias	CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS / ADICCIONES- Cuestiones básicas -Psicosociología de las drogodependencias -El proceso vital de la persona drogodependiente -La intervención. -Aclaraciones previas PREVENCIÓN DE LAS DROGODEPENDENCIAS / ADICCIONES - Introducción: Estrategias, población, contextos Cuestiones generales de la prevención de las drogodependencias Objetivo: los factores de protección y los factores de vulnerabilidad -Los profesionales de los social como agentes de cambio INTERVENCIÓN CON PERSONAS DROGODEPENDIENTES/ADICCIONES-Bases para una intervención: parámetros -Recursos y servicios de atención a personas drogodependientes / adictas -Los/as profesionales que trabajan en drogodependencias / adicciones -Especial atención a personas drogodependientes en situación de exclusión social extrema -La atención a las familias: cuestiones básicas - El trabajo con personas adictas. -Algunas cuestiones básicas desde los/as profesionales
25	Universidad de Valencia	Educación para la salud. Prevención de conductas adictivas	1. Preinscripción al concepto de Educación para la Salud. - La Educación para la Salud en el marco de la Política Educativa española. - Modelos de Programas de Educación para la Salud. - Propuesta de programación de Educación para la Salud. 2. Propuesta de programación de educación para la Salud: - Hábitos esenciales en salud. - Prevención de adicciones. Elaboración de proyectos.

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
26	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Intervención socioeducativa en drogodependencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamentos de la Conducta Adictiva - Conceptos Básicos. - Tipología. Clasificación de las sustancias y sus efectos - Bases Fisiológicas de la Conducta Adictiva. - Bases Psicológicas de la Conducta Adictiva. - Modelos Teóricos explicativos. 2. Factores de Riesgo y Protección. - Causas del consumo. - Factores de Riesgo - Factores de Protección 3. Prevención en Conductas Adictivas - Objetivos y estrategias en Prevención - Reducción de la Oferta y la Demanda - Niveles y ámbitos en prevención. - Principales programas de Prevención 4. Intervención y tratamiento de la Conducta Adictiva - ¿Qué es la intervención en drogodependencias? - Red asistencial - Principales corrientes psicológicas en la intervención. - Modelo transteórico de Cambio. - Entrevista Motivacional
27	Universidad de Extremadura	Procesos de socialización y exclusión social	Contenidos del tema 5: 5.1 Teoría de las desviaciones: Durkheim y Merton. 5.2 El estigma social en el marco de las adicciones. 5.3 La resocialización como mecanismo de inclusión social.
28	Universidad de A Coruña	Desenvolvemento e prevención de condutas aditivas	<p>MÓDULO I: Preinscripción conceptual ás adicións. 1.1. Límites entre as condutas normais e as condutas aditivas. 1.2. Clasificación das adicións. 1.3. Semellanzas e diferenzas entre as adicións químicas e as psicolóxicas. 1.4. Características das condutas aditivas. 1.5. Factores de inicio y mantemento das adicións. 1.6. Patoloxía dual: comorbilidade entre as adicións e outros trastornos mentais</p> <p>MÓDULO II: Adicións psicolóxicas. 2.1. Xogo patolóxico. 2.2. Adición ao sexo. 2.3. Adición ás compras. 2.4. Adición á comida. 2.5. Adición ao traballo. 2.6. Adición ao exercicio físico. 2.7. Adición ao móvil. 2.8. Adición a Internet. 2.9. Outros tipos de adicións psicolóxicas.</p> <p>MÓDULO III: Adicións químicas. 3.1. Adición ao alcohol. 3.2. Adición á nicotina. 3.3. Adición ás anfetaminas. 3.4. Adición ao cannabis. 3.5. Adición aos alucinóxicos. 3.6. Adición aos inhalantes. 3.7. Adición á cocaína. 3.8. Adición aos opiáceos. 3.9. Adición a outros tipos de drogas.</p> <p>MÓDULO IV: Prevención de condutas aditivas. 4.1. Tipos de prevención. 4.2. Obxectivos a conseguir no tratamento de calquera dependencia. 4.3. Liñas de intervención comúns a todas as adicións. 4.4. Prevención de recaídas: estratexias de intervención. 4.5. Programas de prevención: deseño, avaliación e intervención.</p>
29	Universidad de Santiago de Compostela	Acción socioeducativa en las adicciones	<p>Bloques temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a las dependencias y a las adicciones: conceptualización, tipologías, diagnóstico y modelos de intervención. 2. Adicciones a sustancias: definición, tipos, consecuencias, diagnóstico e intervención socioeducativa. 3. Adicciones a conductas: definición, tipos, consecuencias, diagnóstico e intervención socioeducativa. 4. Adicciones a personas: definición, tipos, consecuencias, diagnóstico e intervención socioeducativa. 5. Planes, programas, recursos e iniciativas educativas de carácter institucional y comunitario para la prevención e intervención en personas con conductas adictivas y dependencias.

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
30	Universidad de Vigo	Intervención socioeducativa nas condutas adictivas	<p>Boque 1: Preinscripción al fenómeno de las conductas adictivas</p> <p>I. Aspectos históricos y epidemiológicos de las conductas adictivas. • Antecedentes históricos de las conductas adictivas. • Marco general de la intervención en adicciones. • Epidemiología de las conductas adictivas. • La perspectiva de género en las conductas adictivas</p> <p>II. Conductas Adictivas. Conceptos básicos. • Conceptos referidos las adicciones y conductas adictivas. • Conceptos referidos las adicciones químicas. • Conceptos referidos las nuevas adicciones. III. Conductas adictivas ligadas a sustancias y conductas adictivas ligadas a hábitos comportamentales no influidos por sustancias psicoactivas. Descripción y efectos. • Descripción y efectos de las principales adicciones químicas: drogas más habituales y las Nuevas sustancias Psicoactivas. • Descripción y efectos de las principales adicciones no ligadas a sustancias: Juego patológico, Adicción al sexo, Adicción a las compras, Adicción a la comida, Adicción al trabajo Adicción al ejercicio físico, Adicción al móvil y Adicción a internet y videojuegos. Trastornos de conducta alimentaria. Bloque 2: Modelos y teorías explicativas de las adicciones. IV. Modelos explicativos de las conductas adictivas. • Modelo Moral. • Modelo de Enfermedad. • Modelo de Autocontrol. Modelo Biopsicosocial. • Otros modelos. V. Teorías explicativas de las conductas adictivas. • Teorías derivadas del condicionamiento clásico. • Teorías derivadas del condicionamiento instrumental. • Teorías derivadas del Aprendizaje Cognitivo Social. • Teoría de los procesos Oponente. • Modelo de Prochaska y DiClemente • Otras teorías. VI. Variables psicosociales relacionadas con la adicción. • Variables predictoras de riesgo de adicción. • Variables protectoras y preventivas de la adicción. Bloque 3: Estrategias de intervención en conductas adictivas. El rol profesional del educador/la social. VII. Intervención en conductas adictivas. El Educador/a Social en el ámbito de las adicciones. • La perspectiva de género en la intervención en conductas adictivas • Intervención en alcohol. • Intervención en tabaquismo. • Intervención en otras toxicomanías. • Intervención en problemas de ludopatías y control del gasto. • Intervención en adicción a móvil, internet y videojuegos. • Intervención en el ámbito laboral. • Intervención en otras conductas adictivas.</p>
31	Universidad de las Islas Baleares	Intervención socioeducativa en drogodependencias	<p>MÓDULO I Conceptos básicos en drogodependencias Tema 1 Marco sociocultural de las drogas; Tema 2 Las drogas y las drogodependencias; Tema 3 La contextualización del uso de drogas en el momento actual; Tema 4 Planes y recursos sobre drogodependencias; Tema 5 La educación social y las drogodependencias;</p> <p>MÓDULO II Prevención de las drogodependencias; Tema 1 La prevención: teorías, conceptos enfoques; Tema 2 El punto de partida: factores de riesgo y protección; Tema 3 Tipología de programas de prevención; Tema 4 Intervención socioeducativa a través de programas preventivos.</p> <p>MÓDULO III Intervención Socioeducativa en el tratamiento de la drogodependencia; Tema 1 El educador social en el tratamiento de la drogodependencia; Tema 2 La Entrevista Motivacional y el Modelo Transteórico del Cambio; Tema 3 El Modelo Integrador en drogodependencias; Tema 4 Tipología de programas en drogodependencias y los recursos que disponemos; Tema 5 Los programas de Reducción de daños y riesgos</p>
32	Universidad de Deusto	Intervención socioeducativa en drogodependencias y otras adicciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. El consumo de drogas a lo largo de la historia, ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? 2. Las drogas y sus efectos: 3. La contextualización del consumo de drogas 4. Estrategias de abordaje de las drogodependencias: PREVENCIÓN/ ASISTENCIA 5. Adicciones comportamentales
33	Universidad de Oviedo	psicopatología	<p>Tema 3. Alteraciones de la personalidad y de la conducta</p> <p>3.1 Trastornos de la personalidad. Psicopatías.</p> <p>3.2 Trastornos de conducta. Trastornos de la alimentación. Trastornos del sueño. Trastornos generalizados del desarrollo. Parafilias y T. Sexuales.</p> <p>3.3 Trastornos adictivos y por abuso de sustancias. Patología dual.</p>

	Universidad	Título de la asignatura	Guía docente
34	Universidad de Murcia	Educación, prevención y tratamiento de las drogodependencias	TEMA 1. – Sociedad, educación y drogodependencias. Adicciones y percepción de riesgo. 1.1. Sociedad, educación y drogodependencias. Educación. Acción. Intervención. Problema. 1.2. Adicciones y percepción de riesgo. Clasificación de las adicciones. 1.3. Factores de riesgo y de protección ante el consumo de drogas. Diferencias por sexos. 1.4. Observatorio Europeo sobre Drogas y Toxicomanías (OEDT), Observatorio Español sobre Drogas (OED). Informes. Base de datos EDDRA. Programas sobre drogas en la CARM. Aportaciones de Informes. TEMA 2. – Intervención educativa en drogodependencias: Prevención, tratamiento y reinserción. 2.1. Intervención educativa en drogodependencias: Prevención, tratamiento y reinserción. Conceptos básicos. 2.2. Modelos teóricos. 2.3. Posibilidades de acción educativa. Aportaciones de las investigaciones. TEMA 3. – Programas de intervención con diferentes grupos humanos. 3.1. Programas de intervención: Familiar. Escolar. Comunitario. Laboral. 3.2. Estrategias, recursos y técnicas de intervención socioeducativa. 3.3. Diseño de acciones. 3.4. Género y drogodependencias. Perspectiva de género en los Programas de intervención. Investigaciones en género y drogodependencias. TEMA 4. Intervención en los escenarios: Familiar. Escolar. Comunitario. Laboral. 4.1. Los educadores y educadoras sociales ante las drogodependencias en diferentes escenarios: Familiar. Escolar. Comunitario. Laboral. Posibilidades y limitaciones. Aportaciones de la investigación. 4.2. La formación en drogodependencias de los educadores y educadoras sociales. Salidas profesionales.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la presencia de contenidos y asignaturas específicas en drogodependencias en el grado de Educación Social de las diferentes universidades del estado español. Los resultados obtenidos indican un aumento sustancial del número de asignaturas que incluyen contenidos sobre drogodependencias y otras adicciones respecto al análisis realizado diez años atrás por Bas-Peña (2014a). En 2013 existían nueve asignaturas impartidas en un total de 36 universidades, mientras que en 2023 se ha encontrado que, de 39 universidades, hay un total de 34 asignaturas destinadas a la formación en drogodependencias y otras adicciones. Dicho de otra manera, prácticamente nueve de cada diez universidades españolas ofrecen asignaturas sobre adicción a sustancias.

Se ha comprobado que la mayor parte de las asignaturas analizadas son asignaturas optativas. Hace 20 años, Lloret *et al.* (2004) ya señalaron que en la formación de otras profesiones donde se atendía a personas en situación de drogodependencia –como medicina o trabajo social– las asignaturas destinadas a la formación en este ámbito eran optativas y de libre elección, de manera que no se aseguraba que estos estudiantes adquirieran al menos las nociones básicas para esta atención. La optatividad, aunque valiosa para aquellos estudiantes con un interés genuino, puede traducirse en una formación insuficiente para el conjunto del alumnado, lo que resulta particularmente problemático en una profesión que, por su carácter transversal, requiere estar preparada para intervenir en contextos de alta vulnerabilidad social, donde las adicciones tienen

una elevada prevalencia (Michels *et al.*, 2021). Se trataría pues, de integrar en los currículos los contenidos relacionados con el tratamiento de las drogodependencias, así como facilitar la formación y experiencia del propio profesorado (Krull *et al.*, 2018). En este sentido, la inclusión de contenidos obligatorios sobre drogodependencias en los currículos de titulaciones sociales, incrementa significativamente la autoeficacia profesional y el conocimiento práctico en esta área (Kourgiantakis *et al.*, 2022).

Asimismo, los programas formativos deben incluir no solo contenidos conceptuales sobre sustancias y sus efectos, sino también contenidos prácticos como la entrevista motivacional, el manejo de la ambivalencia, el trabajo grupal, y el diseño de itinerarios personalizados de acompañamiento (Lundgren *et al.*, 2017). La escasa mención de estas metodologías en las guías docentes analizadas sugiere que, aunque se ha producido un incremento cuantitativo en la oferta formativa, la profundidad de los contenidos y su conexión con las competencias profesionales reales sigue siendo limitada.

Respecto a las metodologías didácticas, también se ha observado una escasa implementación de enfoques pedagógicos innovadores como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje servicio o la simulación de casos, los cuales han demostrado una alta eficacia en la adquisición de competencias relacionales y de intervención en contextos complejos (Calvo, 2025). Esta situación abre una línea de mejora sustancial para las universidades que buscan adaptar su formación a las realidades del ejercicio profesional.

En cuanto a las propuestas de futuro, se hace imprescindible avanzar hacia un modelo de formación donde al menos una asignatura obligatoria garantice la adquisición de competencias mínimas en prevención, reducción de riesgos, acompañamiento socioeducativo, y políticas públicas sobre drogas. Esto permitiría formar profesionales más preparados, más críticos y alineados con los principios de justicia social que rigen la Educación Social. Tal como plantean Ferrer *et al.*, (2021), la formación universitaria en adicciones debe superar el enfoque biomédico y adoptar marcos psicosociales y estructurales que analicen las adicciones como fenómenos multideterminados.

Finalmente, sería pertinente complementar este análisis con estudios sobre la oferta de posgrados especializados en drogodependencias desde una perspectiva social, así como la evaluación del impacto real que estas asignaturas tienen sobre el desempeño profesional de los egresados. La triangulación de estas variables permitiría generar un mapa más completo de las necesidades formativas y de las estrategias de mejora del sistema universitario en relación con uno de los problemas sociales más persistentes y multifactoriales de nuestra contemporaneidad.

A raíz de los resultados obtenidos, los autores proponen como mejora ofrecer una formación en drogodependencias firme, con asignaturas obligatorias y con más peso dentro de los planes de estudio, que capacite a los futuros profesionales de la educación social para promover la reflexión sobre causas y consecuencias del consumo de drogas, la abstención o la reducción de daños, la reducción de factores de riesgo y la promoción de los factores de protección, así como la incorporación social y laboral de los usuarios de los servicios (Bas, 2016).

Esto es especialmente indicado sobre todo para aquellas universidades que sólo disponen de asignaturas con temas o apartados en drogodependencias, para conseguir así una mayor adaptación a las necesidades de la sociedad. La obligatoriedad de esta formación también ha sido respaldada por autores como Bina *et al.* (2008) que en su estudio constataron que los estudiantes de trabajo social que recibían formación en el ámbito de las drogodependencias se sentían más preparados para la futura práctica profesional. También es necesario señalar la necesidad

de disponer de una oferta de formación en drogodependencias y otras adicciones que contemple la perspectiva de género y donde se tenga en cuenta, además, a aquellos colectivos o personas con más riesgo de exclusión por causas interseccionales. Asimismo, se señala la idoneidad de aportar nociones de salud mental, ya que se ha observado un bajo nivel de mención en las guías docentes sobre esta temática tan relacionada con las adicciones.

Aunque en el presente estudio los autores no pudieron analizar qué contenidos deberían incluir estas asignaturas, existe literatura que arroja algo de luz a esta cuestión. Por ejemplo, Hall *et al.* (2000) señalan que los trabajadores sociales – profesión afín a la de educación social, que no existe en otros países– presentaban bajos niveles de conocimiento, pero un alto nivel de interés en el uso de técnicas clínicas avanzadas. Estas incluyen el uso de instrumentos de evaluación específicos, técnicas de tratamiento breve, técnicas de entrevista motivacional y tratamiento guiado por manuales.

Este estudio presenta algunas limitaciones. El hecho de no tener acceso a todas las guías docentes ha reducido el número de asignaturas a analizar. En la misma línea, teniendo en cuenta que existe la posibilidad de realizar formación especializada en drogodependencias al finalizar el Grado de Educación Social –másteres, posgrados, diplomas, etc.– resultaría interesante realizar estudios que permitan identificar y enumerar las formaciones de posgrado destinadas específicamente a la atención de las drogodependencias desde una perspectiva social.

En conclusión, en los últimos diez años se ha dado un aumento de contenidos y asignaturas específicas en drogodependencias en los grados de Educación Social de las universidades españolas, que prácticamente triplica a la oferta disponible. Estas cifras positivas ponen de relieve el interés que suscitan las drogodependencias y otras adicciones y la necesidad de posibilitar espacios de formación especializada universitaria. Por otro lado, el hecho de que muchas de las asignaturas ofertadas sean optativas o que los créditos académicos de estas tengan poco peso, demuestra a su vez que aún quedan aspectos de la formación universitaria que adaptar a las demandas de la sociedad respecto este ámbito de intervención.

Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1 y 4
Búsqueda documental	Autor 1 y 4
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 4
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3 y 4
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3 y 4

Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

Declaración de conflicto de intereses

Las personas autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, C. (2013). La entrevista motivacional. Una manera de actuar sobre la voluntad personal en el trabajo. *Archivos de Memoria*, 10(2).
- Apud, I. y Romani, O. (2016). La encrucijada de la adicción. Distintos modelos en el estudio de la drogodependencia. *Health and Addictions*, 16(2), 115-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v16i2.267>
- Ballesteros, B. (2003) Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 6, 117-130.
- Bas-Peña, E. (2014a). Educación social y formación en drogodependencias. *Health and Addictions*, 14(1), 70-83. <https://doi.org/10.21134/haaj.v14i1.215>
- Bas-Peña, E. (2014b). Políticas sociales y drogodependencias: la formación universitaria de educadores y educadoras sociales. *Temas em Educação*, 23(2), 17-39.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119. <https://doi.org/10.7179/PSRI.2014.23.05>
- Bas, E. (2016). Los educadores sociales ante las drogas. En M. Barrón (Ed.), *Adicciones. Nuevos paraísos artificiales. Indagaciones en torno de los jóvenes y sus consumos*. Editorial Brujas.
- Bina, R., Harnek, D.M., Mollette, A., Osborne, A.S., Yum, J., Sowbel, L. y Jani, J. (2008). Substance abuse training and perceived knowledge: predictors of perceived preparedness to work in substance abuse. *Journal of Social Work Education*, 44(3), 7-20 <http://dx.doi.org/10.5175/JSWE.2008.200600046>
- Buñay, E. B. (2023). Innovación educativa en las Ciencias Sociales. *Homo Educator*, 2(3), 79-89.
- Calvo, F. (2025). Use of experiential methods for learning competencies related to specialized social intervention in drug addiction: a qualitative study. *Social Work Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02615479.2025.2496286>
- Comas, D. (1994). El educador social en drogodependencias. En A. Muñoz Sedano (Ed.), *El educador social: profesión y formación universitaria: semana en educación social*. Editorial Popular.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Ferrer Pérez, X., Torres Hernandez, M.A., Durán Vinyeta, A., Tudela Marí, M., Jiménez Alejo, M. y Aparicio Aparicio, A. (1995). *La situación de la formación sobre drogas y drogodependencias en las universidades españolas*. Informe de investigación. Plan Nacional sobre Drogas.
- Ferrer, X., Sierra, E., Ovejero, M. y Rivera, S. (2017) *Treball tècnic per les bases curriculars necessàries per a introduir la formació sobre drogues en els estudis de grau de ciències de la salut, de l'educació, socials i de la informació*.

- Ferrer, X., Sierra, E., Solanas, A., Amatller, O., Aspa, J., Ovejero, M. y Calvo, F. (2021). The master's in drug dependence at the University of Barcelona: historical perspective and future challenges. *Addictology/Adiktologie*, 21(4), 229-237. <https://doi.org/10.35198/01-2021-004-0002>
- Freixa, F. (1982). *El fenómeno droga* (8a ed.). Aula Abierta Salvat.
- González, E. y Pérez, M. P. (1997). La intervención educativa en el campo de las drogodependencias: la formación para la prevención en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 79-101.
- Hall, M.N., Amodeo, M., Shaffer, H.J. y Bilt, J.V. (2000) Social Workers Employed in Substance Abuse Treatment Agencies: A Training Needs Assessment. *Social Work*, 45(2), 141-155. <https://doi.org/10.1093/sw/45.2.141>
- ICUDDR. (2025). *Treatment and prevention curricula*. <https://www.ittcnetwork.org/resources/Curricula.aspx>
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., McNeil, S., Lee, E., Logan, J., Kuehl, D.,... y Kirvan, A. (2022). Social work education and training in mental health, addictions, and suicide: A scoping review. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 123-148. <https://doi.org/10.1080/10437797.2020.1773363>
- Krull, I., Salas-Wright, C., Amodeo, M., Taylor, H. y Lundgren, L. (2018) Integrating Alcohol and Other Drug Content in the Social Curriculum: Practices and Perceived Barriers. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 18, 1-19 <https://doi.org/10.1080/1533256X.2017.1412978>
- Lloret, D., Poveda, M.T. y Soliveres, M.C. (2004). Formación pre-grado en drogodependencias en las universidades españolas. *Adicciones*, 16(3), 197-205 <https://doi.org/10.20882/adicciones.401>
- Lundgren, L., Salas-Wright, C. P., Amodeo, M., Krull, I. y Alford, D. P. (2018). The alcohol and other drugs education program for social work faculty: A model for immersion training. *Journal of social work practice in the addictions*, 18(1), 8-29. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2017.1412980>
- Matatoros, P. G. P. (2021). Investigación educativa y cambio social. *Teoría de la Educación*, 33(2), 285-288.
- Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. (2022). *Informe EDADES 2022: Encuesta sobre alcohol y otras drogas en España 1995-2022*. Ministerio de Sanidad, Secretaría de Estado de Sanidad. https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/sistemaInformacion/pdf/2022_Informe_EDADES.pdf
- Michels, I. I., Stöver, H., Musaeva, N., Yessimova, D., Du, J., Boltaev, A.,... y Munavvarova, U. (2021). Social work and strengthening of NGOs in development cooperation to treat drug addiction. *International Journal of Addiction Research and Therapy*, 4(25), 1-23.
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2017). *Estrategia Nacional Sobre Adicciones 2017-2024*. <https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/home.htm>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2023) *Qué Estudiar y Dónde en la Universidad (QEDU)*. <https://www.universidades.gob.es/donde-estudiar/>
- National Institute on Drug Abuse. (2025). *Research Training and Career Development*. <https://nida.nih.gov/research/research-training-career-development>
- Navarrete, O. y Véliz, C. (2021). Prácticas docentes en Trabajo Social: tensiones y desafíos de la formación profesional. *Cuadernos De Trabajo Social*, (21), 1-13.
- Olivar, A. (2005). La Educación Social en el Tratamiento de las Drogodependencias. *Revista Peruana de Drogodependencias*, 3(1), 159-186.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998). *Informe sobre la salud en el mundo 1998. La vida en el siglo XXI: una perspectiva para todos*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/85406/sa3.pdf>
- Plan Nacional sobre Drogas. (2020). *Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024*. https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/docs/180209 ESTRATEGIA_N.ADICCIONES_2017-2024_aprobada_CM.pdf
- Real Decreto 1420 de 1991. Por el cual se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. 10 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Sixto-Costoya, A. y Olivar, A. (2018). Educación Social y Trabajo Social en adicciones: Recuperar el territorio colaborando. *RES, Revista de Educación Social*, (26), 141-158.
- Torres, M. Á., Santodomingo, J., Pascual, F., Freixa, F. y Álvarez, C. (2009). *Historia de las adicciones en la España contemporánea*. Socidrogalcohol.
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Varela, P. G. (2024). *Crisis de la heroína en el imaginario colectivo español. In Miradas al pasado, miradas al presente. Nuevos horizontes de la historiografía contemporánea: Libro de actas* (pp. 817-829). Universidad de La Rioja.
- Villa, A. (2004). *Libro blanco: Titulación de grado en pedagogía y educación social*. ANECA.
- Zabala, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 321-323.

CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Rodriguez-Lorenzo, A., Calmaestra, S.M., Ferrer, X. y Calvo, F. (2025). Formación universitaria en drogodependencias en el grado de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 47, 251-271. DOI:10.7179/PSRI_2025.4715

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Andrea Rodriguez Lorenzo. Facultad de Educación y Psicología. Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, C.P. 17004 Girona. Teléfono: 972 418300. E-mail: anrolo_94@hotmail.com

Sara-Montserrat Calmaestra. Facultad de Educación y Psicología. Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, C.P. 17004 Girona. Teléfono: 972 418300. E-mail: sara.urso9@gmail.com

Xavier Ferrer Pérez. Carrer d'Alí Bei, 25, L'Eixample,. C.P. 08010 Barcelona. Teléfono: 932 440570. E-mail: xavier.ferrer@fsyc.org

Fran Calvo. Facultad de Educación y Psicología. Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, C.P. 17004 Girona. Teléfono: 972 418300. E-mail: fran.calvo@udg.edu

PERFIL ACADÉMICO

ANDREA RODRIGUES LORENZO

<https://orcid.org/0009-0003-4777-8346>

Pedagoga y educadora social, formada en la Universidad de Girona, con una trayectoria profesional centrada en la intervención socioeducativa con colectivos en situación de vulnerabilidad. A lo largo de su carrera ha trabajado en diferentes ámbitos de la atención directa, especialmente con infancia y jóvenes en riesgo, tanto en CRAE como en centros de acogida de urgencia. Ha desarrollado tareas de acompañamiento educativo, elaboración de planes individualizados y coordinación con servicios sociales, sanitarios y escolares. Actualmente, ejerce como orientadora laboral en programas de inserción dirigidos a personas adultas en riesgo de exclusión social, proporcionando apoyo en procesos formativos, así como en el acceso y mantenimiento en el mundo laboral.

Comprometida con el enfoque comunitario y la perspectiva de derechos, su mirada integra la reflexión pedagógica con la intervención social, poniendo especial atención en la construcción de entornos de cuidado, confianza y autonomía para las personas atendidas. A pesar de la diversidad entre los diferentes colectivos con los que ha trabajado, en todos ellos ha encontrado la necesidad de abordar las drogodependencias. Este artículo surge de la necesidad de reflexionar sobre la presencia y el tratamiento de dicha formación para los futuros educadores u educadoras sociales.

SARA-MONTSERRAT CALMAESTRA URBANO

<https://orcid.org/0009-0008-4077-4752>

Graduada en Educación Social en el año 2021. Desde entonces ha trabajado en el ámbito de la salud mental infanto-juvenil, tanto en hospitales de día como ambulatorios. También ha podido acompañar a adultos con la capacidad jurídica modificada en su proceso de empoderamiento y recuperación de la autonomía.

A nivel académico, ha cursado el Máster de Salud Comunitaria de la Universidad de Barcelona y se ha formado para actualizar mis conocimientos sobre salud mental.

XAVIER FERRER PÉREZ

<https://orcid.org/0000-0003-4985-7366>

Psicólogo clínico y experto en drogodependencias y doctor en psicología con más de 40 años de experiencia. Desde 1986, dirige el Máster en Drogodependencias de la Universitat de Barcelona, un programa de referencia internacional que ha formado a más de 700 profesionales de 17 países. Este máster integra perspectivas terapéuticas, de reducción de daños y prevención, con prácticas en más de 45 centros especializados.

Actualmente, es director técnico de la Fundación Salud y Comunidad (FSC), una ONG que gestiona más de 130 centros en España, 37 de ellos dedicados a las adicciones. Su labor incluye el diseño de recursos terapéuticos, coordinación de equipos interdisciplinarios, formación continua y evaluación de programas. Ha participado en proyectos europeos como el programa PHARE de reducción de la demanda de drogas y ha sido ponente en numerosas jornadas formativas, abordando temas como el enfoque de género en adicciones, la evolución del consumo y las tendencias futuras del sector.

FRAN CALVO

<https://orcid.org/0000-0002-0300-8548>

Doctor en Psicología, graduado en Psicología, licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Educación Social. Además, posee másteres en Psicología de la Salud e Intervención Social Comunitaria. Entre 2006 y 2020 trabajó como educador social en el CAS de Girona, atendiendo a personas con trastornos por uso de sustancias. Coordinó programas de atención a personas sin hogar, usuarios de drogas inyectadas y proyectos de reducción de daños en colaboración con la Agencia de Salud Pública de Cataluña.

En 2020 asumió la dirección del Centro Terapéutico Cosmos de la Fundación Salud y Comunidad en Barcelona, y en 2021 se incorporó al equipo de investigación de la misma entidad. Desde 2015 es profesor universitario en el Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona (profesor titular desde 2022), donde imparte asignaturas relacionadas con la intervención socioeducativa. Es investigador principal del grupo en Psicología de la Salud (UdG), reconocido por la Generalitat de Catalunya, y colabora con el grupo ConDesa (URL). Ha publicado más de 60 artículos científicos y participado en más de 80 congresos. Su investigación se centra en drogodependencias, sinhogarismo y salud mental en contextos de exclusión social extrema.

Informaciones

RESEÑA DE LIBROS

“LA VIDA EN EL BARRANCO. RELATO DE RESISTENCIA, RESILIENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL”

Lorena Molina Cuesta y Cristóbal Ruiz Román. Año: 2024. Ciudad: Granada. Editorial: Octaedro Andalucía. N.º páginas: 107. ISBN: 978-84-127093-6-0

“Soy Jose, vengo de un barrio marginal (...). Nací con el mono, temblando. Cuando me echaban el humo de la coca se me quitaba los temblores, eso me comentó mi abuela con quien vivo desde mi tercer día de vida”. Con este relato desgarrador, escrito de puño y letra por el protagonista de esta historia de vida, la autora y el autor –Lorena Molina Cuesta y Cristóbal Ruiz Román–, enmarcan la obertura del presente volumen. Su investigación, situada en los ámbitos de la educación y la pedagogía social, pretende explorar el amplio espectro de la resiliencia para desentrañar no solo los procesos y los espacios en los que se inscribe, sino también, la compleja red de factores que la constituyen como son, la subjetividad, la familia, lo ambiental y los aspectos sociales, entre otras cuestiones.

La obra se compone de 15 capítulos en los que se produce la ruptura de esa cuarta pared científica para que el propio sujeto de estudio, Jose, que cuenta con orgullo su etnia gitana, tome el timón del pulso narrativo. Para preservar el anonimato, el barrio andaluz donde transcurre sus experiencias tanto como la identidad de otras personas y educadores sociales se suscriben bajo pseudónimos, sin embargo, los elementos ficticios se ausentan en la descripción de su semblanza. Esta elección de la autoría no solo es

sabia, también es causal, ya que, confabulándose con este testimonio, por entre sus vetas, consigue deslizarse las líneas maestras que sustentan el trabajo: la resiliencia, la resistencia y la educación, que a modo de trama, se trenzan en un alarde de práctica inmersiva.

La fiebre de la heroína que eclosionó en este país a partir de 1985, la pobreza, la marginalidad, la etnia y los bajos horizontes a los que sucumben las clases desarraigadas, en su conjunto, integran el marco desde donde se comenzaba a fraguar ese proceso resiliente que entronca los diferentes apartados del libro. No obstante, uno de los pilares que nutre el discurso del protagonista es el acompañamiento socioeducativo que lo arropó en buena parte de su juventud y sobrepasó la adultez. En referencia a esto último, los capítulos 11 y 12 abordan el influjo de este acompañamiento que supone un motor de cambio social en su trayectoria vital: “Yo he tenido muchos educadores, ¿sabes? Eso es lo importante, por eso estoy hoy donde estoy, por ellos”. No cabe duda que la toma de decisiones encadenadas en las diferentes etapas de su vida se impregnaron de la mediación socioeducativa que, en última instancia, desvela otra de las diferentes partes de ese proceso de resiliencia.

De las diversas aportaciones que nos ofrece la publicación, retomando lo que se comentaba más arriba, es menester resaltar la contribución realizada en torno al concepto de resiliencia. El debate educativo que proponen la autora y el autor muestra una compleja pluralidad y una amplitud de enfoques, concitando con su lectura, novedosas reflexiones. Al mismo tiempo que se sumerge en este terreno teórico, el manuscrito

[RESEÑAS]

se convierte en una herramienta pedagógica y didáctica para su uso en el aula. Las cuestiones emplazadas en la coda de los respectivos capítulos suscita al personal docente –universitario pero también a nivel de secundaria– a desmenuzar sus páginas junto con el alumnado, en el transcurso de las clases, como un recurso en primera persona para abordar la exclusión social, la marginación, el racismo, y a través de ellos, entamar múltiples debates que giren, por citar algún ejemplo, en torno a la resistencia, el acompañamiento socioeducativo además de aquella titánica labor realizada por parte de profesionales y personas para combatir

estas lacras sociales. En este sentido, a modo de epílogo, arroja una crítica contra los estereotipos sociales, la exclusión y el rechazo al gitanismo. Todo ello nos deja una cuestión de trasfondo, ¿es también la sociedad que rodea las vivencias de Jose un factor de resiliencia? Es esa lucidez con la que nos responde la lectura del presente tomo sobre la que nos invita a repensar la forma de comprender y relacionarnos con aquella “otredad” desde el respeto, la convivencia y la equidad.

Sergio Blanco Fajardo
Universidad de Málaga

“PEDAGOGÍA SOCIAL PARA EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES”

Lozano Díaz, Antonia; Bellido Cáceres, Juan Manuel. Año: 2024 Ciudad Almería. Editorial: Editorial Universidad de Almería. Número de páginas: 106. ISBN: 978-84-12345-67-8

Desde sus primeras líneas, los autores sitúan el libro en el marco histórico de la pedagogía social, resaltando la influencia de la tradición alemana y su adaptación al contexto español. Se expone el surgimiento de la disciplina a partir de precursores que, mediante una reflexión teórica, abrieron el camino para distinguir entre educación social (acción y praxis) y pedagogía social, que incorpora la sistematización teórica y metodológica. La obra se propone como un compendio que integra antecedentes históricos, fundamentos epistemológicos y propuestas prácticas, favoreciendo el diálogo entre teoría y experiencia en un estilo riguroso pero cercano.

El libro se organiza en tres secciones principales. La primera parte ofrece un recorrido histórico que parte de los orígenes en Europa, haciendo énfasis en la influencia de los primeros teóricos y en la adaptación de sus propuestas en el ámbito hispanoamericano. Se analiza la transición de modelos teóricos fragmentados hacia propuestas integradoras que responden a necesidades sociales concretas.

La segunda sección profundiza en la conceptualización de la disciplina. En ella se examinan sus dimensiones epistemológicas, funcionales, normativas y metodológicas, destacando la importancia de evaluar sistemáticamente la intervención, combinar metodologías cualitativas y cuantitativas, y articular aportaciones de diversas disciplinas para enriquecer el debate. Este enfoque posiciona la pedagogía social como una ciencia en construcción, enfrentada a retos en cohesión disciplinaria y reconocimiento profesional.

La tercera parte se dedica a los modelos de intervención socioeducativa. Se exponen diversos enfoques –desde el psicodinámico y el cognitivo-conductual hasta el crítico y sistémico– que ilustran la variedad metodológica disponible para actuar en contextos de vulnerabilidad. La obra subraya ejemplos prácticos y estrategias de aplicación que facilitan la adaptación de las propuestas a entornos reales, enfatizando la necesidad de integrar teoría y praxis para lograr intervenciones efectivas.

Uno de los aciertos más notables del libro es su capacidad para sintetizar una tradición teórica compleja en un formato conciso y accesible, sin

recurrir a un lenguaje excesivamente técnico que aleje a quienes se inician en el campo. Los autores logran equilibrar la exposición histórica con la discusión de desafíos actuales, resaltando la importancia de una praxis emancipadora que promueva la justicia social y la participación ciudadana. Su estilo, que combina citas breves y referencias a teóricos como Natorp, Freire, Giroux o Dewey, permite comprender la evolución y posibilidades de la pedagogía social sin perder rigor académico.

No obstante, la obra presenta ciertas limitaciones. En algunos apartados se observa una escasez de ejemplos empíricos que ilustren la aplicación de los modelos de intervención en escenarios actuales, sobre todo en contextos urbanos o digitales, donde las dinámicas sociales han cambiado rápidamente. La inclusión de estudios de caso o testimonios de profesionales en activo habría enriquecido la propuesta, aportando una dimensión más vivencial y permitiendo conectar la teoría con la práctica.

Asimismo, aunque se abordan los fundamentos metodológicos y se subraya la necesidad de evaluación rigurosa, el vínculo entre la discusión teórica y la aplicación práctica podría articularse de forma más estrecha. Resulta esencial que futuras ediciones profundicen en la integración de la tecnología y en el análisis de la transformación digital en la educación social, aspectos indispensables para comprender la intervención en entornos complejos.

A pesar de estas observaciones, la obra destaca por su insistencia en una praxis crítica y transformadora, invitando a repensar el rol del educador social como agente de cambio. La propuesta de una pedagogía que trasciende el aula y se proyecta hacia la acción en la comunidad se alinea con las tendencias contemporáneas, donde la interconexión y la globalización exigen respuestas innovadoras y comprometidas.

Para potenciar su impacto, se recomienda que futuras ediciones incluyan una mayor variedad de estudios de caso y testimonios que evidencien la aplicación de los modelos propuestos en contextos actuales, en especial en entornos digitales y urbanos. Asimismo, ampliar el análisis sobre la integración de saberes interdisciplinares –como los aportes de la sociología y la antropología– podría enriquecer el debate y fortalecer la identidad de la pedagogía social como ciencia y práctica profesional.

“Pedagogía Social para educadoras y educadores sociales” se erige como una obra esencial para quienes desean profundizar en la evolución y los desafíos de una disciplina en constante transformación. Su aporte radica en la

capacidad para integrar antecedentes históricos, fundamentos teóricos y propuestas prácticas en un formato condensado que estimula tanto la reflexión crítica como la acción transformadora. En definitiva, la obra invita a un diálogo constante entre teoría y praxis, subrayando la importancia de una educación comprometida con la justicia social, la inclusión y la transformación estructural.

Con un estilo riguroso y cercano, Lozano Díaz y Bellido Cáceres nos desafían a replantear nuestras estrategias de intervención educativa, ofreciendo un marco conceptual que inspira a la acción en pos de una sociedad más equitativa y participativa.

María Carmen López Berlanga
Universidad de Almería

**“CULTURA DE PAZ E INTERCULTURALIDAD.
ESTUDIOS EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS”**

García Vallinas, Eulogio y Goenechea Permisán, Cristina (editores). Año: 2024. Ciudad: Madrid, Narcea de Ediciones. N.º páginas: 232. ISBN: 978-84-277-3183-7

El texto aborda investigaciones sobre Cultura de Paz e interculturalidad en contextos socioeducativos, ámbito del Grupo de Investigación HUM-936 de la Junta de Andalucía: Análisis de la Exclusión y de las Oportunidades Socioeducativas (AEyOSE), conectando, desde una perspectiva de derechos, con las posibilidades de una vida digna. El planteamiento se construye desde miradas analíticas sobre cultura de paz e interculturalidad, ejes centrales de la obra. Desde esta perspectiva, la educación se presenta como derecho humano fundamental, facilitador de otros derechos para el encuentro intercultural y la construcción de identidad en el encuentro con la otredad, fomentando la convivencia, la comprensión y la dignificación del diferente, para construir conocimientos compartidos y competencias para la crítica hacia lo propio y lo ajeno. La perspectiva intercultural, como proceso interactivo y equitativo de relación entre culturas que convergen y comparten espacio social, se manifiesta en expresiones culturales en diversos contextos, basándose en diálogo, respeto, comprensión y reconocimiento de diferencias, sostenidos por la acción educativa. Este enfoque se opone al tratamiento aislado de las culturas en el espacio multicultural. El texto se organiza en tres bloques:

El primer bloque, *Estudios en la Escuela*, incluye cinco capítulos, en los que se abordan los procesos pedagógicos interculturales para la paz en el conflicto colombiano, a través del análisis de retos que han surgido tras el conflicto y de las violencias que persisten; asimismo, se analiza la posibilidad del empoderamiento cultural frente a la hegemonía del conocimiento occidental en una comunidad de aprendizaje andaluza en un contexto vulnerable, en el que se valoran las propuestas planteadas desde la cultura de paz; se incluye una exploración en los procesos inclusivos e interculturales en la Formación Profesional, a través del fomento de la comunicación y las

competencias interculturales; también, se analiza la ideología, pensamiento político, la xenofobia y la necesidad de educar en valores democráticos, para enfrentar la promoción del odio y la creación del enemigo a través de las redes sociales; por último, se plantea un estudio sobre la cultura de paz y la educación desde normativas internacionales, enfatizando el concepto de paz imperfecta basado en la participación, diálogo y gestión de conflictos.

El segundo bloque, *Estudios en Comunidades*, incluye seis capítulos, en los que se aborda la cultura de paz territorial, la diversidad cultural y la gestión de la conflictividad social, destacando la importancia de las políticas públicas para la soberanía comunitaria; asimismo, se abordan acciones de transferencia de conocimiento mediante comunes educativos, como la justicia ecosocial y la convivialidad; también se reflexiona sobre las cosmovisiones étnico-culturales en la paz postconflicto, destacando conceptos ancestrales como Pachamama o minga colectiva; se abordan los procesos identitarios y prácticas pedagógicas en contextos indígenas que se oponen a las presiones institucionales estatales; aparece una propuesta que revisa la historia de la educación escolar indígena en Brasil, en la que se destaca el papel del etno-conocimiento en el diálogo intercultural; por último, se analiza el enfoque psicosocial e intercultural en la atención a las víctimas del conflicto en Colombia, subrayando la necesidad de una formación específica y de medidas restaurativas...

El tercer bloque, *Estudios en Formación Docente*, trata temas de cultura de paz para futuros educadores e incluye tres capítulos, en los que se recogen estrategias metodológicas inclusivas en las aulas universitarias, destacando el aprendizaje-servicio, la tutoría entre pares y el planteamiento de proyectos; se aborda la necesidad de asumir la comunicación no violenta en la formación docente inicial, enfocándose en prevenir y erradicar violencias para una convivencia pacífica; por último, se analiza la producción científica sobre cultura de paz e interculturalidad (2018-2023), realizando un análisis bibliométrico y de contenido con un enfoque cualitativo.

Víctor M. Martín Solbes
Universidad de Málaga

PANORÁMICA DE UNA GALICIA EDUCADORA: MIRADAS Y HORIZONTES COMPARTIDOS

A PANORAMIC VIEW OF AN EDUCATING GALICIA: SHARED VISIONS AND HORIZONS

PANORÁMICA DE UMA GALIZA EDUCADORA: OLHARES E HORIZONTES PARTILHADOS

Realidades e horizontes da educación en Galicia.
Caride Gómez, J. A. y Rodríguez Rodríguez, J. (Coords.). Año: 2024. Ciudad: Pontevedra, Kalandraka Editora. N.º páginas: 380. ISBN: 978-84-1343-325-7

Profesionales e investigadoras de diferentes ámbitos de la educación en Galicia se han volcado en homenajear a quien es, reiterada y merecidamente, reconocido como maestro. “Realidades e horizontes da educación en Galicia” es una obra colectiva que recoge la esencia de la acción –investigadora, pedagógica, social y política– de Antón Costa, referente de la historia de la educación gallega, pero también con una amplia trayectoria de gestión universitaria y activismo.

Hablemos primero del cómo. El libro, con una coordinación compartida entre José Antonio Caride y Jesús Rodríguez, es el resultado de la participación de 56 autoras con una diversificada vinculación como docentes e/o investigadoras en el sistema educativo gallego. Colaboración, colectividad e interdisciplinariedad son valores intrínsecos del modo de vida y trabajo del profesor homenajeados, que han sido heredados por sus colegas y compañeras. Una pluralidad que, a pesar de y gracias a posibles divergencias teóricas, metodológicas e ideológicas, refleja una apuesta común por “facér xerminar un máis vizoso proxecto de política educativa en Galicia: un horizonte aberto de construción social democrática” (p. 336).

Siguiendo la estructura literaria de tradición oriental –*Kishotenketsu* o narrativa sin conflicto– la obra se compone de cuatro actos, precedidos por un prólogo que permite contextualizar a lo largo de sus páginas tanto el contenido como a la persona que motiva la obra. Comienza con un apartado introductorio (“Pasado e presente da nosa educación”), en el que se presenta, como un personaje vivo y dinámico, la educación de la Galicia contemporánea. A continuación, se abre una extensa y sugestiva sección –“Novos retos e desafíos”– que plantea un desarrollo de esta educación en las líneas temáticas ya asumidas como habituales, con bastante trayectoria y desarrollo en la tradición investigadora y

profesional socioeducativa. Es entonces cuando adquiere protagonismo un apartado novedoso –“Sen fronteiras para a educación”– en el que se incluyen diversas temáticas y ejes de actuación sociopedagógica, en su conjunto innovadores, pero de amplio recorrido en el territorio gallego, que constituye ese elemento misterioso y desequilibrante a la narrativa; solo apaciguado por un epílogo reconciliador escrito por el propio profesor Costa, que termina de armonizar el texto en clave prospectiva. Es así como la obra nos sumerge de lleno en el paisaje educativo de la Galicia contemporánea, desde los caminos de su historia, hasta los proyectados en el futuro con propuestas concretas, comprometidas y tan ambiciosas como realistas y necesarias.

El contenido, lejos de ser una amalgama inconexa de capítulos de autorías dispares, construye un recorrido lógico y sintético desde la historia de la escuela gallega, hasta la actualidad de la realidad socioeducativa del territorio, pasando por ejes irremplazables –participación, Educación Social y comunidad, literatura infantil-juvenil, TICs y sociedad posdigital...– para conformar una panorámica de la Galicia de ayer, hoy y mañana. De todas las temáticas resalta, bien por su transversalidad a lo largo de la obra, bien por la perseverancia incansable del profesor Costa, una en particular: la defensa, uso y disfrute de la lengua gallega en la educación, en todas las educaciones.

No debe olvidarse, dada la naturaleza de la obra y su repetida –y merecida– mención, al protagonista de estos textos. La trayectoria de Antón Costa es la de un maestro en el sentido más amplio y generoso del término. En cada capítulo se refleja la importancia de su labor, marcada por una profunda comprensión del potencial emancipador de la educación y por su compromiso con la ciencia social situada, una perspectiva que entiende el conocimiento como un producto enraizado en la realidad y la experiencia concreta de las comunidades. Si debiéramos destacar una característica reiterada por todas las autorías de esta obra para definir al profesor Costa, sería humano. Humano en su acepción más científica, como un ser racional, de entereza y rigor teórico y metodológico, pero sobre todo destaca su carisma, su humanidad corresponsable, sensible a causas y colectivos diversos, pero siempre interdependientes. Pero como no tenemos que quedarnos con una sola de sus características, podemos destacar también el reconocimiento a su larga carrera investigadora y activista del que esta publicación es testimonio vivo; o el buen recuerdo de su praxis en el aula que expresan sus discípulas: la oratoria viva, el

compromiso activo, la libertad idiomática. Cabe destacar que la propuesta y cofinanciación de la edición de esta obra emana del corazón del grupo de investigación SEPA-*interea*, como agradecimiento y reconocimiento de la trayectoria científica y académica de Antón Costa como uno de sus integrantes.

“Realidades e horizontes da educación en Galicia” no es solo un homenaje, sino una

contribución fundamental, sintética y poliédrica al debate educativo, que nutre la perspectiva autóctona de la *Biblioteca de Pedagogía* de Kalandraka Editora, dirigida por el propio Costa, y ofrece una visión integral y prospectiva sobre los retos y oportunidades de la educación y su investigación en Galicia y en gallego.

Inés Merayo Fernández

